Muzea i uczenie się przez całe życie – podręcznik europejski

NARODOWY INSTYTUT MUZEALNICTWA I OCHRONY ZBIORÓW 2013

Muzea i uczenie się przez całe życie – podręcznik europejski

Wydanie niemieckie, na którym oparte zostało wydanie polskie:
Museen und Lebenslanges Lernen – Ein europäisches Handbuch

Wydawca poszerzonego wydania oryginalnej wersji *Lifelong Learning in Museums. A European Handbook*, Kirsten Gibbs, Margherita Sani, Jane Thompson (wyd.), Ferrara: Edisai srl, 2007: Deutscher Museumsbund (Niemiecki Związek Muzeów), prof. dr Michael Eissenhauer i Uniwersytet w Hildesheim, dr Dorothea Ritter

Tłumaczenie na jęz. niemiecki, kwerenda i teksty: Nicole Röck

Redakcja i edycja: Julia Pagel, dr Dorothea Ritter, Nicole Röck, Anja Schaluschke

Zespół doradczy: Brigitte Hauptner, dr Hannelore Kunz-Ott, Vera Neukirchen, dr Dorothea Ritter, David Vuillaume

(zdjęcie na okładce) Wydarzenie kończące projekty *Portrety rodzinne pod gołym niebem i Swojskie kulisy* (Turyn, Largo Saluzzo, czerwiec 2006) w ramach programu *Na latającym dywanie* Działu Edukacji Muzeum Sztuki Współczesnej Castello di Rivoli (Turyn)

Zdjęcie: Paola Zanini

Muzea i uczenie się przez całe życie – podręcznik europejski

© Narodowy Instytut Muzealnictwa i Ochrony Zbiorów, Warszawa 2013
ISBN 978-83-933790-9-5

Redaktor naukowy: dr hab. Piotr Majewski
Koordynator projektu polskiego wydania: Joanna Grzonkowska
Kierownik Działu Edukacji, Informacji i Wydawnictw NIMOZ: Robert Pasieczny

Teksty polskie:
dr Renata Pater, Uniwersytet Jagielloński, Instytut Pedagogiki
Joanna Grzonkowska, Narodowy Instytut Muzealnictwa i Ochrony Zbiorów

Tłumaczenie: Behlert & Behlert. Tłumaczenia i Konferencje
Redaktor i korektor: Magdalena Mastykarz
Projekt graficzny oraz okładka: Oliver Newbery, New Angle
Koncepcja graficzna okładki serii *Biblioteka NIMOZ*: Piotr Safjan
Druk: Agencja Wydawnicza I Reklamowa AKCES

Biblioteka Narodowego Instytutu Muzealnictwa i Ochrony Zbiorów 003

Spis treści

Przedmowa do wydania polskiego **4**
Joanna Grzonkowska

Przedmowa **7**
David Anderson

Przedmowa do poszerzonego, zaktualizowanego wydania niemieckiego **8**
Michael Eissenhauer i Dorothea Ritter

Wprowadzenie do wydania polskiego **10**
Uczyć się przez całe życie w muzeum, z muzeum i poprzez muzeum
dr Renata Pater

Wprowadzenie **16**
Kirsten Gibbs, Margherita Sani, Jane Thompson

1 Dorośli i uczenie się **19**
1.1 Uczenie się przez całe życie 19
1.2 Uczący się dorośli 19
1.3 Bariery w uczeniu się 21
1.4 Postawy i motywacje sprzyjające procesowi uczenia się 22
1.5 Równość i warunki dostępu 22

2 Uczenie się w muzeum **25**
2.1 Warunki ramowe 25
2.2 Podejścia do uczenia się w muzeum 26
2.3 Teorie uczenia się – jak uczą się dorośli? 28
2.4 Ustalenie wyników uczenia się 37

3 Metodologiczne warunki ramowe **41**
3.1 Badanie odwiedzających 41
3.2 Ewaluacja 43
3.3 Praca zespołowa 48
3.4 Kooperacje 56
3.5 Poszerzenie grupy docelowej 58

4 Praca z różnymi grupami dorosłych: studia przypadków i praktyczne przykłady **65**
4.1 Rodziny 65
4.2 Młodzi ludzie 72
4.3 Seniorzy 81
4.4 Grupy korporacyjne 91
4.5 Uczenie się międzykulturowe 93
4.6 Integracyjne uczenie się 104
4.7 Kształcenie dorosłych 111

5 Wygląd i wyposażenie muzeum **117**
5.1 Dlaczego otoczenie jest ważne? 117
5.2 Kilka czynników, które należy wziąć pod uwagę 117
5.3 Stworzenie atmosfery przyjaznej do nauki 122
5.4 Studium przypadku 123

6 Wnioski dotyczące dokształcania edukatorów kultury i sztuki pracujących w muzeach **127**

7 Literatura i linki **143**

8 Noty biograficzne **147**

Przedmowa do wydania polskiego

Z radością przekazujemy w Państwa ręce trzeci tom *Biblioteki Narodowego Instytutu Muzealnictwa i Ochrony Zbiorów* – polskie wydanie europejskiego podręcznika *Lifelong Learning in Museums* wydanego we Włoszech w 2007 r. jako podsumowanie badań prowadzonych pod tą samą nazwą. W opracowaniu polskiej wersji wykorzystano późniejszą publikację – niemiecki podręcznik z 2010 r., zaktualizowany i rozszerzony przez Deutscher Museumsbund.

Mimo upływu lat treść podręcznika nie straciła na aktualności. Zmiana w strukturze publiczności jest zauważalna z każdym rokiem – także w polskich muzeach. Szkoły coraz częściej muszą wybierać między podstawą programową i możliwością zrealizowania jej podczas pracy w szkole a wyjściem z uczniami do muzeum, teatru czy innej instytucji kultury. Z drugiej strony – rodzice coraz częściej chcą spędzać czas wolny ze swoimi dziećmi właśnie w muzeum, gdzie będą uczestniczyć w zajęciach wymagających wspólnych działań obu pokoleń, a także interesujących dla obydwu stron. Zmiany socjologiczne oraz polepszenie warunków życia spowodowały wydłużenie się życia człowieka. Dla coraz większej części społeczeństwa oznacza to dłuższe aktywne życie, a także chęć poszukiwania możliwości rozwoju również w starszym wieku.

Naprzeciw tym potrzebom wychodzą uniwersytety trzeciego wieku, jednak to nie wystarczy – seniorzy oczekują programu przygotowanego specjalnie dla nich także od muzeów. Coraz częściej placówki muzealne otwarte są dla publiczności popołudniami i wczesnymi wieczorami, dzięki czemu również osoby dorosłe, które w ciągu dnia pracują, mogą na nowo odkrywać muzea. Należy jednak pamiętać, że odbiorcy ci chcieliby nie tylko wejść do muzeum i je zwiedzić, ale także znaleźć tam ofertę opracowaną z myślą o nich, z uwzględnieniem ich potrzeb. Istotne są zatem zmiana oraz próba znalezienia drogi do tej publiczności. Właśnie o takiej zmianie mówi podręcznik i w odszukaniu tej drogi stara się pomóc.

Nasze wydanie zdecydowaliśmy się – wzorem kolegów z Deutscher Museumsbund – rozszerzyć o polski kontekst. Dodaliśmy więc wprowadzenie merytoryczne dotyczące edukacji w polskich muzeach opracowane przez ekspertkę dr Renatę Pater z Wydziału Pedagogicznego Uniwersytetu Jagiellońskiego, literaturę polskojęzyczną, linki do stron internetowych polskich instytucji i projektów oraz pięć tekstów omawiających działania polskich muzeów, które są przykładami aktywności sugerowanych przez podręcznik. Przykłady te oczywiście nie wyczerpują spektrum działalności

polskich instytucji, a my zdajemy sobie sprawę z istnienia znacznie większej liczby równie ciekawych projektów. Rozszerzenie tej części bardzo zwiększyłoby jednak objętość publikacji, którą europejscy autorzy zaprojektowali jako niewielki, przystępny i bardzo praktyczny podręcznik, który w przejrzysty sposób prezentuje treści merytoryczne i jest wzbogacony tylko o wybrane przykłady działań oraz inspirujące fotografie.

Zależy nam na tym, aby podręcznik trafił do jak najszerszego grona odbiorców, dlatego w bezpłatnej wersji papierowej zostanie on rozesłany do muzeów i ich oddziałów oraz osób i instytucji zajmujących się edukacją muzealną. Na naszej stronie www.nimoz.pl dostępna też będzie do pobrania wersja PDF. Z radością naśladujemy w tym autorów publikacji oryginalnej i jej kolejnych przedruków.

Chcielibyśmy podziękować autorom oryginalnej publikacji oraz niemieckiego wydania za zgodę na wydanie polskiego przekładu. Dziękujemy też pani dr Renacie Pater z Instytutu Pedagogiki Uniwersytetu Jagiellońskiego za polecenie nam tej publikacji jako szczególnie interesującej oraz za pomoc przy stworzeniu jej polskiej części. Wyrazy wdzięczności kierujemy również do dyrektorów i pracowników muzeów, które zgodziły się przekazać nam materiały dotyczące swoich projektów oraz fotografie je ilustrujące: Muzeum Narodowemu w Krakowie, Muzeum Pałacowi w Wilanowie, Muzeum Narodowemu w Poznaniu oraz Muzeum Okręgowemu w Tarnowie.

Mamy nadzieję, że niniejsza publikacja będzie stanowiła dla Państwa inspirację i pomoże przy budowaniu kolejnych udanych projektów edukacyjnych dla różnych grup publiczności.

Joanna Grzonkowska
Koordynator projektu polskiego wydania
Narodowy Instytut Muzealnictwa i Ochrony Zbiorów

/ KEN UZ

Przedmowa

Wszyscy biorący udział w międzynarodowym projekcie muzealnym, którego rezultat miał być zorientowany na praktykę i możliwy do analogicznego zastosowania gdzie indziej, znają powstające przy tym trudności. Im bardziej projekt posuwa się naprzód, tym bardziej uwydatniają się bariery językowe i różne tradycje naukowe. Dominacja ograniczonej liczby języków europejskich, zwłaszcza angielskiego, często prowadzi do nierównych warunków dla rozmówców przy porozumiewaniu się. Zaczyna się to już przy definicji słowa „muzeum", która różni się w zależności od kraju.

Mimo tych trudności znaczenie międzynarodowej wymiany poglądów jest duże, na co w przekonujący sposób wskazuje niniejszy podręcznik. Metody upowszechnione w danym kraju mają szansę rozwoju, gdy spojrzy się poza własne podwórko – na praktykę innych państw. Taka długoterminowa współpraca pozwala wyjść poza pierwsze wrażenie i wypracować głębsze zrozumienie zarówno dla cech wspólnych, jak i dla różnic.

Poprzez badania i publikacje można podawać w wątpliwość poglądy i opracowywać nowe podejścia. Podręcznik ten należy zatem traktować również jako dowód na to, jak istotne znaczenie ma krytyczna refleksja, o której uczy praktyka zawodowa innych krajów.

Duża liczba innowacyjnych projektów przedstawionych w podręczniku może prowadzić do przypuszczenia, że odpowiadają one normie pracy europejskich muzeów bądź są standardem, którego można oczekiwać od wszystkich instytucji publicznych w demokracji. Gdyby tak było, niniejsza publikacja byłaby zbędna. Jej celem jest nadanie kierunku rozwoju. Dobre praktyki są już szeroko rozpowszechnione i znajdują zastosowanie w coraz większej liczbie muzeów.

David Anderson
Dyrektor Działu
Learning and Interpretation
Muzeum Wiktorii i Alberta
Londyn, 2006

(zdjęcie na poprzedniej stronie) Mężczyzna odwiedzający muzeum Het Dolhuys przy stanowisku komputerowym na wystawie

Zdjęcie: Muzeum Het Dolhuys, Haarlem

Przedmowa do poszerzonego, zaktualizowanego wydania niemieckiego

Kiedy Margherita Sani w listopadzie 2007 r. zaprezentowała w Monachium podręcznik *Lifelong Learning in Museums*, który właśnie ukazał się pod jej redakcją, natychmiast powstał pomysł, aby poprzez tłumaczenie udostępnić tę publikację niemieckojęzycznym czytelnikom. Stale poszerzający się zakres zadań realizowanych przez muzeum prowadzi nieuchronnie do konieczności zdefiniowania bardziej szczegółowo – bądź na nowo – podejść do edukacji we wszystkich obszarach tej instytucji. Było to wyraźnie widać również na odbywających się na Uniwersytecie w Hildesheim seminariach poświęconych aktualnym strategiom edukacji w zakresie sztuki, na których studenci podczas wypróbowywania modeli edukacji muzealnej wykazywali tak samo duże zainteresowanie zastosowaniem innowacyjnych teorii uczenia się jak obrazowymi studiami przypadków.

Publikacja *Muzea i uczenie się przez całe życie – podręcznik europejski* obok przedstawienia praktycznego zastosowania nowatorskich metod uczenia się w muzeach zawiera studia przypadków z całej Europy, które ilustrują różne podejścia, zależne od grupy docelowej. Opracowane modelowo studia przypadków naświetlają teorie uczenia się i podejścia metodyczne oraz doświadczenia praktyczne w pracy edukacyjnej z rodzinami, dziećmi, młodzieżą i osobami starszymi. Szczególną uwagę kieruje się na integracyjne i międzykulturowe podejścia do niedostatecznie reprezentowanych grup oraz na warunki ramowe, które muzea powinny uwzględnić w procesach nauczania dorosłych.

Niemiecki Związek Muzeów podchwycił pochodzącą z Uniwersytetu w Hildesheim inicjatywę przetłumaczenia podręcznika i przyczynił się do tego, że mógł się on ukazać jako wydanie poszerzone. Oprócz aktualizacji wszystkich informacji, łącznie z bibliografią, publikacja została uzupełniona w rozdziale 4. o innowacyjne i do tej pory mało znane, zależne od grupy docelowej przykłady konkretnych przypadków z muzeów w Austrii, Szwajcarii i Niemczech. Są one świadomie dopasowane do nowych grup docelowych i możliwości kooperacji, które odzwierciedlają pytanie o realizowaną przez muzea misję kształcenia. W centrum uwagi znajdują się przy tym rozważania na temat umożliwienia najróżniejszym grupom wiekowym pozyskania trwałych doświadczeń.

Podręcznik jest tym samym skierowany do osób już pracujących w edukacji muzealnej, dla których stanowi on zbiór

sugestii dotyczących wykształcenia i dokształcania pracowników muzeów oraz daje im rozeznanie w tym temacie. Ponadto powinien on zainteresować studentów, których plany zawodowe są związane z edukacją w zakresie kultury i sztuki, w szczególności w kontekście pracy w muzeum.

Znajdziemy tu propozycje dla muzeów i związane z muzeami, dla publiczności, a także pochodzące od niej.

Serdeczne podziękowania należą się Nicole Röck, która istotnie przyczyniła się do powstania niniejszej publikacji. Zajęła się ona zarówno tłumaczeniem i wyszukiwaniem przykładów konkretnych przypadk*ów*, jak i opracowaniem tekstów do przedstawionych po raz pierwszy projektów.

Wyboru przedstawionych projektów dokonał niewielki komitet ekspertów z dziedziny edukacji w muzeach. W tym miejscu dziękujemy szczególnie koleżankom i koledze ze Szwajcarii i z Austrii: Davidowi Vuillaume, prezesowi Związku Muzeów Szwajcarskich i przewodniczącemu ICOM Szwajcaria, Brigitte Hauptner, prezes zarządu Austriackiego Związku Edukatorów Kultury w Muzealnictwie i Wystawiennictwie, dr Hannelore Kunz-Ott referentce ds. edukacji muzealnej w Wydziale Krajowym ds. Muzeów Niepaństwowych w Bawarii, oraz Verze Neukirchen, wiceprezes Niemieckiego Związku Muzeów.

Styczeń 2010

prof. dr Michael Eissenhauer
Niemiecki Związek Muzeów

dr Dorothea Ritter
Uniwersytet w Hildesheim

Wprowadzenie do wydania polskiego

Uczyć się przez całe życie w muzeum, z muzeum i poprzez muzeum

Współczesne muzea rozbudowują sieci kontaktów i współpracy nie tylko między sobą, ale również z instytucjami działającymi na polach edukacji, kultury, turystyki, a nawet biznesu i komercji. W coraz większym stopniu różnicują działania, próbując dostosowywać je do konkretnych potrzeb i wymagań diagnozowanych sukcesywnie grup docelowych.

W dobie postępującej komercjalizacji wszelkich usług muzea w szczególny sposób mogą wypełniać społeczną misję podnoszenia świadomości historycznej, rozwoju kulturalnego i humanizacji demokratyzujących się społeczeństw. Zwrot muzeów ku szerokiej publiczności oraz zaspokajaniu jej potrzeb kulturalnych i edukacyjnych oznacza zmiany w postrzeganiu i organizacji społecznej komunikacji, a także w zarządzaniu nią i pośredniczeniu w niej. Współczesne instytucje muzealne nie tylko rozszerzają klasyczne zadanie upowszechniania i udostępniania zbiorów, ale też są wyzwaniem dla społecznej partycypacji we współdziałaniu i tworzeniu muzealnej rzeczywistości – zarówno w sferze wystaw, jak i kolekcji. Nowatorskie i oryginalne przedsięwzięcia graniczą z konsumenckimi rozwiązaniami, które nie zostają przemilczane przez specjalistów i muzeologów zaniepokojonych formą oraz jakością prezentowanych ofert.

Edukacja to nie tylko efekty, to również procesy, które muszą nastąpić w akcie twórczego przeobrażania. Edukacja muzealna jest wyzwaniem zarówno dla jej twórców – muzealników, pracowników działów edukacji, kuratorów czy konserwatorów – jak i dla zarządzających oraz organizatorów tych instytucji. Otwarte i szerokie rozumienie edukacyjnych funkcji muzeów stawia decydentów w sytuacji, w której muszą sprostać wymaganiom edukacyjnym nie tylko odpowiednich grup dzieci i młodzieży, ale też – w znaczącym stopniu – dorosłych i seniorów. Kształcenie i wychowanie (uczenie się i nauczanie) w muzeum i przez muzeum, muzealne pośredniczenie czy mediacja są aktualnie ważnymi aspektami edukacji w jej formalnym oraz nieformalnym wymiarze.

Niniejszy podręcznik jest skierowany do edukatorów, wychowawców, nauczycieli i muzealników, którzy pragną się inspirować, uczyć oraz zmieniać muzealną rzeczywistość w służbie publiczności. Przedstawione przykłady dobrych praktyk muzealnych opatrzone są komentarzami i implikacjami teoretycznej wiedzy psychologiczno-pedagogicznej (np. teorii uczenia się). Pedagogiczne implikacje w muzealnictwie wskazują na znaczenie takich pojęć, jak: edukacja, wychowanie, kształcenie, samokształcenie, uczenie się – w kontekście dóbr dziedzictwa kulturowego (prezentowanych obiektów i kolekcji).

Edukacja muzealna jest częścią edukacji kulturalnej. W szerokim rozumieniu inicjuje procesy i działania wspierające rozwój jednostki w dążeniu do samorealizacji, rozwoju potencjału i możliwości w osiąganiu przez nią postawy otwartej, życzliwej wobec innych. Umożliwia nabywanie i rozwijanie wiedzy oraz umiejętności dla własnego dobra i we wspólnym działaniu z innymi w różnych sferach życia. Istotne w edukacji muzealnej są badania prowadzone w zakresie teorii i praktyki. Jak wskazują badacze, efekty tej edukacji są trudne do uchwycenia – wymaga ona pogłębionych i długotrwałych analiz – jednak są ważne, aby wskazywać istotność oraz celowość podejmowanych działań.

Krzysztof Rubacha, specjalista w dziedzinie metodologii badań nad edukacją, podkreśla, że praktyka edukacyjna potwierdza istotność pedagogiki jako nauki, która pozwala rozpoznać zjawiska edukacyjne, nazwać je oraz poddawać krytycznej analizie i syntezie. Jest potrzebna

praktykom, którzy często nie wiedzą, dlaczego ich działanie przynosi określony efekt – nie wiedzą, ponieważ żyją w centrum zdarzeń, które tworzą, tracąc tym samym zewnętrzną perspektywę ich oglądu. Pedagogika naukowa obserwuje te zjawiska, opisuje je i wskazuje na rezultaty podejmowanych działań. Znacząca jest jednak autonomiczna praktyka edukacyjna. Jej autorzy mogą korzystać z wyników badań pedagogicznych, modyfikując swoje działania. Taki jest też cel przetłumaczonego na język polski podręcznika – ma on zainspirować, pokazać działania, które otwierają muzea na nowe możliwości rozwoju i twórczej aktywności, a poprzez stosowanie teoretycznej wiedzy w praktyce pozwalają dotrzeć do grup dorosłych i seniorów, angażując ich w proces całożyciowej edukacji.

Muzeum jest stosunkowo nowym obszarem badań społecznych i pedagogicznych, chociaż – jak wynika z samej definicji – instytucja ta od momentu powstania w szerokim rozumieniu pełni funkcje edukacyjne. Współczesna edukacja poszukuje dróg kształcenia i rozwoju człowieka, umożliwiania każdemu obywatelowi korzystaniu z dóbr kultury narodowej i uniwersalnej, dokonywania samodzielnego, krytycznego wyboru. Europejski podręcznik pokazuje przykładowe praktyki uczenia się – jest zarówno rezultatem przeprowadzonych projektów, jak i pewną syntezą badań oraz studiów specjalistów zajmujących się muzealnictwem i edukacją muzealną.

Prezentowana w podręczniku edukacja całożyciowa proponuje spojrzenie na podmiot uczący się nie tylko w określonym okresie życia – do uzyskania dojrzałości, swoistej autonomii – ale na jego permanentne doskonalenie się i kształtowanie swojej osobowości, na zdobywanie nowych umiejętności oraz kompetencji przez całe życie. Przeobrażający się w gwałtownym tempie współczesny świat nowych technologii zmienia środowisko życia człowieka, zapraszając go i jednocześnie wymuszając na nim podejmowanie wysiłku, aktywności poznawczej, twórczego i zaangażowanego adaptowania się do aktualnych i zmiennych warunków egzystencji.

Hasło „uczenie się przez całe życie” (*livelong learning*) jest pojęciem znanym andragogice i tłumaczonym jako edukacja permanentna, ustawiczna, organizowana w postaci kursów, studiów dokształcających, wyrównujących deficyty poznawcze, oferujących nowe umiejętności czy podnoszących kompetencje. Współcześnie pojęciem tym obejmuje się cały system kształcenia i wszystkie grupy wiekowe, co oznacza, że w praktyce kompetencja umiejętności uczenia się, organizowania wiedzy, samodzielne dochodzenie do wiedzy, samokontrola i krytyczne myślenie nabierają znaczącej roli już na progu edukacji systemowej formalnej. Podejście zindywidualizowane i dobrowolne do problematyki uczenia się przez całe życie zakłada wewnętrzną motywację jednostki, rozbudzanie potrzeb poznawczych, świadomego i aktywnego uczestniczenia w życiu społecznym poprzez samorozwój i doskonalenie się. Edukacja całożyciowa jest koniecznością ze względu na szybko zmieniające się warunki życia – rozwój nowych technologii, mieszanie się kultur, globalizujący się świat oraz potrzebę nieustannego negocjowania wartości w demokratyzującym się społeczeństwie. Uczenie się przez całe życie w muzeum i z muzeum jest niejako zindywidualizowanym programem, zaproszeniem – i jako takie powinno być postrzegane. Jako szeroko rozumiany program rozwoju osobowego, nabywania podstawowych i specjalistycznych kompetencji, umiejętności i wiedzy. Przede wszystkim jest to zaproszenie do nieustannej humanizacji życia, tworzenia nowych wartości, trendów i mód sprzyjających zachowaniu wolności i godności człowieka.

Badania społeczne w obszarze muzealnictwa pokazują, że właśnie

poprzez żywy, bezpośredni kontakt z przedmiotem czy artefaktem lepiej zapamiętujemy i rozumiemy to, co wydarzyło się w przeszłości. Poprzez wielozmysłowe poznanie, bezpośredni ogląd i przeżycie, a także przez aktywną postawę i partycypację w procesie poznania czujemy się równoprawnymi odbiorcami kultury, jej współkreatorami, twórcami czy aktorami. Można i należy stawiać dzisiaj pytania tak często poruszane na społecznych debatach i konferencjach: Czy edukacja artystyczna, estetyczna, kulturalna jest konieczna w kształtowaniu i zdobywaniu kompetencji oraz umiejętności przez współczesnego człowieka? Na ile ta edukacja przekłada się na inne dziedziny życia? Czy pomaga w radzeniu sobie w trudnych sytuacjach i reagowaniu na dynamiczne zmiany? Na ile jest pomocna w trudnej sztuce życia? Jak ta edukacja odpowiada na wyzwanie XXI w., czyli uczenie się całożyciowe?

Tak postawione pytania powinny inspirować do formułowania ofert edukacji muzealnej, które będą odpowiadać potrzebom współczesnej publiczności. W opracowywaniu oraz realizacji wystaw i przedsięwzięć edukacyjnych w muzeach autorzy czy realizatorzy tych wydarzeń odnoszą się do teorii uczenia się prezentowanych przez Jeana Piageta, Jeromego Brunera, Marii Montessori, Benjamina Blooma, Davida Kolba czy Howarda Gardnera, które – rozwijane współcześnie – są w różnym stopniu stosowane w formalnym i nieformalnym kształceniu.

Muzeum partycypacyjne w rozwijanej koncepcji Niny Simon odnosi się w pewnym stopniu do metody dialogowej Paula Freire'a. Metoda ta polega na przyjaznym, opartym na wzajemności podejściu do uczenia się, które uwydatnia aktywną wymianę myśli między nauczającym a uczącym się, rozwija rodzaj krytycznej świadomości, umożliwia udział w zbiorowych działaniach i powoduje zmiany osobiste oraz społeczne, a także humanizuje przestrzeń życia jednostki. Nowe muzeum – muzeum w przestrzeni edukacji otwartej, muzeum ożywione społeczną partycypacją – tworzy przestrzeń nowych, aktualnych możliwości reinterpretowania, prowadzenia dyskursu, współtworzenia działań demokratyzującego się społeczeństwa i współuczestniczenia w nich. Współczesne muzealnictwo proponuje publiczności przestrzenie i sytuacje krytycznego oglądu, refleksji i namysłu nad aktualnymi problemami oraz wyzwaniami życia, i to zarówno w wymiarze jednostkowym, jak i wspólnotowym, społecznym, obywatelskim. Wolność i odpowiedzialność określają wymiar oraz jakość życia jednostki, odpowiedzialność za siebie i otaczającą rzeczywistość, za drugiego człowieka, za wspólnotę. W wymiarze wartości realizuje się człowieczeństwo. Muzealnictwo poprzez dzieje ludzkości – w kontekście obiektów i wytworów różnych kultur oraz społeczności – ukazuje złożony świat wartości.

Współczesne muzea kierują swoje oferty do różnych grup, różnych społeczności, dedykując konkretne przedsięwzięcia ściśle zdefiniowanym i określonym odbiorcom. Podręcznik prezentuje w sposób przejrzysty, uporządkowany i przystępny zróżnicowane działania edukacyjne w muzeach, odwołując się przy tym do teorii poznawczych, procesów percepcji i uczenia się charakterystycznych dla różnych grup docelowych, a szczególnie dla dorosłych. Autorzy pokazują metody, środki i narzędzia, które można wykorzystać w opracowywaniu i aranżacji wystaw, przygotowywaniu propozycji edukacyjnych, rozrywkowych, komunikacyjnych czy animacyjnych projektów w przestrzeniach muzealnych i poza nimi.

Zebrane i zaprezentowane doświadczenia przekonują do poszukiwania również w polskich muzeach efektywnej i jakościowej edukacji – edukacji skierowanej nie tylko do dzieci i młodzieży, ale przede wszystkim do dorosłych i seniorów. Muzeum jako miejsce spotkania

Wystawa i projekt edukacyjny *5 zmysłów. Audiodeskrypcja* w Muzeum Narodowym w Poznaniu
Zdjęcie: Muzeum Narodowe w Poznaniu

i dialogu określa się w doświadczeniach swoich odbiorców – publiczności. Edukacja dorosłych jest istotnym czynnikiem szeroko rozumianego uczenia się przez całe życie i rozwoju kapitału społecznego. Wprowadzony przez Komisję Europejską dokument *Memorandum on lifelong learning* określił podstawowe cele edukacji ustawicznej, np. wdrożenie innowacyjnych metod nauczania i uczenia się czy zainicjowanie procesów wartościowania efektów uczenia się. Dokument był impulsem do tworzenia strategii i programów w polskich strukturach edukacyjnych (dostępność do kształcenia ustawicznego, podniesienie jakości kształcenia ustawicznego, rozwój współdziałania i partnerstwa między instytucjami państwowymi, organami samorządowymi, stowarzyszeniami naukowymi i organizacjami społecznymi).

Współcześnie zarówno szansą, jak i wyzwaniem dla edukacji muzealnej w Polsce jest szczególne otwarcie się muzeów na potrzeby widza dorosłego i seniora. Docelowo duża i zróżnicowana grupa społeczna wymaga odpowiednich metod przekazu, doboru aktualnych i atrakcyjnych treści oraz tematów, które zachęcą do przyjaznej edukacji tę grupę docelową i umożliwią jej uczenie się. Dzieci i młodzież zaś będą przygotowane i wyposażone w podstawową umiejętność uczenia się w różnych kontekstach i sytuacjach. Konkludując, można stwierdzić, że istotą współczesnej edukacji muzealnej jest odejście od edukacji tradycyjnej, podającej i przekazującej (transmitującej wiedzę), na rzecz edukacji wspierającej indywidualny wysiłek oraz zaangażowanie we własny rozwój, autokreację, samokontrolę i samosterowność, a więc konstytutywne cechy procesu uczenia się.

Dla edukacji muzealnej w XXI w. szczególnie ważne aspekty to ciągłość, wielowymiarowość i interaktywność. W tym kontekście można spojrzeć na polską rzeczywistość muzealną i działania podejmowane przez muzealników na rzecz społecznej edukacji oraz inkluzji środowisk znajdujących się jeszcze na obrzeżach zainteresowań kulturą muzealną. Szczególnie dużo działań podjęto w minionej dekadzie.

Na uwagę zasługuje społeczna działalność Forum Edukatorów Muzealnych, z inicjatywy którego w latach 2010–2011 przeprowadzono badania nad stanem edukacji muzealnej w Polsce. *Raport o stanie edukacji muzealnej* wydany przez Narodowy Instytut Muzealnictwa i Ochrony Zbiorów oraz Muzeum Pałac w Wilanowie przedstawia (w kontekście historycznych rozważań nad edukacją muzealną w Polsce oraz w krajach zachodnich: Niemczech, Anglii i Francji) stan edukacyjny polskich muzeów przejawiający się w pracy działów edukacji. Status edukacji muzealnej w badaniach określono za pomocą takich czynników jak skierowanie oferty muzealnej w głównej mierze do dzieci i młodzieży, opracowywanie programów edukacyjnych z ukierunkowaniem na grupę klas szkolnych i zbiorów muzealnych, a nie zdiagnozowanych potrzeb publiczności.

Badania prowadzone przez edukatorów pokazały niski status edukacji muzealnej w ankietowanych placówkach, chociaż to właśnie edukacja postrzegana była jako dynamicznie rozwijającą się działalność w polskich muzeach. Podkreśla to Dorota Folga-Januszewska, autorka raportu *Muzea w Polsce 1989–2009* opracowanego na zlecenie MKiDN w 2009 r. Wypowiadając się na temat działalności edukacyjnej muzeów na Kongresie Kultury Polskiej w Krakowie w 2009 r., również Maria Poprzęcka wskazała na istotne znaczenie muzeów w wypełnianiu edukacyjnej luki wynikającej z zaniedbań edukacji szkolnej w obszarze edukacji kulturalnej i artystycznej. Jako postulat podniosła wagę i rangę działów edukacji w strukturach muzealnych, apelując o ich doinwestowanie kadrowe,

lokalowe i finansowe. Wskazała również na konieczność przedefiniowania i nowego pojmowania społecznej funkcji muzeów przez wyznaczenie stosownych celów i określenie sposobów ich realizacji.

Dzisiaj polska edukacja muzealna rozwija się dynamicznie, chociaż w różnym stopniu przejawia się to w pracy poszczególnych placówek. Polskie muzea realizują coraz więcej projektów edukacyjnych adresowanych do dorosłych i seniorów, np. uniwersytetów trzeciego wieku. Muzea – jako miejsca zaufania społecznego – nie mogą nie dbać o edukacyjną jakość oferowanych działań. Powinny to czynić w szczególny sposób, podejmując ustawiczną współpracę ze środowiskiem lokalnym i społecznościami w globalnej sieci.

Polska wersja podręcznika zwraca uwagę na pojawiające się w ostatnich latach interesujące i atrakcyjne praktyki edukacyjne proponowane również w polskich muzeach. W pewnym stopniu publikacja ta wypełnia lukę wśród polskojęzycznych prac z zakresu edukacji muzealnej. Może służyć jako inspiracja dla muzealników, animatorów, edukatorów i nauczycieli. Może być dla nich kompendium wiedzy i studium przypadku ukazującym paletę możliwości tkwiących w edukacyjnym potencjale muzeów. Podręcznik jest efektem pracy muzealników, ludzi nauki, kultury i sztuki. Mamy nadzieję, że jego lektura przyczyni się do wzrostu motywacji polskich edukatorów, muzealników i wychowawców, a także zachęci ich do twórczej zmiany oraz rozwoju innowacyjnego myślenia i działania w obszarze edukacji dorosłych i seniorów – w wymiarze międzygeneracyjnym.

dr Renata Pater
Instytut Pedagogiki
Uniwersytet Jagielloński

Wprowadzenie

Lifelong Museum Learning

Niniejszy podręcznik ma swoje źródło w trwającym dwa lata i finansowanym przez Komisję Europejską projekcie *Lifelong Museum Learning* (LLML), który był dotowany w ramach programu *Socrates Grundtvig* od października 2004 do grudnia 2006 r. Projekty europejskie są inicjatywami wspólnotowymi. Obok osiągnięcia ich wspólnie zdefiniowanych celów chodzi w nich również o dokonanie wyważenia między różniącymi się, uwarunkowanymi historycznie punktami widzenia a perspektywami. Istotne jest też uwzględnienie różnych warunków i doświadczeń praktycznych poszczególnych uczestników projektów i uczestniczących krajów oraz procesu uczenia się w czasie trwania projektów.

Rezultaty takich projektów odzwierciedlają zawsze ich różnorodność i próbują jednocześnie połączyć je w spójną całość. Podręcznik jest opracowany tak, aby ukazać czytelnikom bogaty i zróżnicowany bagaż europejskich doświadczeń, który mówi jednym głosem i jest jednolity pod względem formy.

Mimo że wszyscy uczestnicy projektów działają na płaszczyźnie międzynarodowej, podręcznik opiera się głównie na ich doświadczeniach z kraju rodzinnego, z którego mogą wnieść specyficzną wiedzę fachową.

W ramach projektu LLML opracowano i zorganizowano program dokształcania edukatorów muzealnych i edukatorów kultury, którzy działają w obszarze kształcenia dorosłych. W czasie jego trwania instytucje partnerskie przeprowadziły cztery kursy dokształcające: dwa projekty pilotażowe miały miejsce we Włoszech w październiku 2005 r., a dwa kolejne – w Portugalii (maj 2006 r.) i Holandii (listopad 2006 r.). Dzięki ogłoszeniu w katalogu *Comenius Grundtvig* były one dostępne dla szerszego grona uczestników. Nie dziwi, że w czasach, kiedy tematy uczenia się przez całe życie, zmiany społecznej, dialogu międzykulturowego czy poszerzenia grupy docelowej zyskują na aktualności w muzeach, projekt LLML cieszył się dużym zainteresowaniem pracowników muzeów z całej Europy.

Zamiar dotarcia z wynikami projektu do jak największej liczby osób spoza uczestników kursów dokształcających zaowocował ostatecznie – w ramach strategii projektowej – pomysłem stworzenia niniejszego podręcznika.

Definicje i wyrażenia fachowe

Język jest jedną z głównych przeszkód podczas pracy na płaszczyźnie europejskiej, ponieważ te same słowa w różnych kontekstach mogą mieć różne znaczenia. Jako że niektóre wyrażenia w niniejszej publikacji występują wielokrotnie, co z wyżej wymienionego powodu może prowadzić do zamieszania, wskazane jest zdefiniowanie ich na potrzeby tego podręcznika.

- **Uczenie się przez całe życie** **–** uczenie się, w które angażujemy się przez całe życie.
- **Uczenie się formalne –** uczenie się, które ma miejsce w ramach państwowego systemu oświaty lub kursów dokształcających i z reguły kończy się uzyskaniem dyplomu.
- **Uczenie się pozaformalne** **–** ustrukturyzowane i zorganizowane uczenie się, które jednak nie kończy się uzyskaniem dyplomu.
- **Uczenie się nieformalne –** uczenie się, które jest efektem ubocznym życia rodzinnego, społecznego lub towarzyskiego i niekoniecznie jest zaplanowane.

Definicja wyrażenia „uczenie się” została zaczerpnięta z kampanii edukacyjnej w Wielkiej Brytanii: „Uczenie się opiera się na inicjatywie

własnej i gromadzeniu doświadczenia. Ludzie uczą się, gdy chcą nadać sens otaczającej ich rzeczywistości. Uczenie się może również obejmować poszerzanie umiejętności, wiedzy, zrozumienia, wartości i norm, uczuć, nastawienia i zdolności do refleksji. Efektywne uczenie się prowadzi do zmiany, rozwoju i pragnienia kontynuowania nauki".

W obrębie podręcznika pojęcie „muzeum" odnosi się do wszystkich rodzajów muzeów, łącznie z galeriami.

Dla kogo jest ten podręcznik?

Niniejszy podręcznik ma być wsparciem dla pracowników muzeów oraz wystaw – w szczególności tych, którzy są odpowiedzialni za kształcenie, objaśnianie bądź komunikację – aby oferty edukacyjne, ekspozycje i materiały informacyjne rzeczywiście były dostępne dla wszystkich. Poza tym jest on przeznaczony dla edukatorów, którzy do tej pory zajmowali się głównie teorią i pracą z dziećmi, a chcieliby rozszerzyć swoją aktywność na obszar kształcenia dorosłych. Celem niniejszej publikacji jest dotarcie z fachową wiedzą, doświadczeniem i równymi szansami w obrębie organizacji do wszystkich osób z branży w Europie. Zależnie od indywidualnej sytuacji i oczekiwań niektóre rozdziały zainteresują czytelników bardziej, inne mniej. Tak samo jedne przykłady praktyczne będą łatwiejsze do zrealizowania w danej organizacji niż inne.

Niniejsza publikacja zakłada, że czytelnicy życzą sobie uczestnictwa w kulturze na równych warunkach, a także chcą otwartości muzeów i w związku z tym szukają sposobów, które doprowadzą do większego udziału publiczności w działaniach tych instytucji. Podręcznik przedstawia kilka propozycji i przykładów pomocnych w osiągnięciu tego celu. Są to m.in. aktywne podejście do analizy odwiedzających, tworzenie partnerstw i nawiązywanie kontaktów oraz zaangażowanie w kształcenie dorosłych. Należy rozpoznać innowacyjne teorie uczenia się i potrzeby osób dorosłych w muzeum oraz usunąć instytucjonalne bariery powstrzymujące grupy docelowe, które nie mają styczności z muzeami, przed korzystaniem z ich oferty.

Podręcznik należy traktować jako instrument do planowania programów edukacyjnych i ich realizacji oraz długoterminowego planowania strategicznego i restrukturyzacji w obszarze działów edukacyjnych.

Można go również wykorzystać w ramach dokształcania, ponieważ gdy jest ono zorientowane na osiągnięcie celu, jest tak samo ważne jak krajowa i międzynarodowa wymiana poglądów z kolegami z branży poprzez dyskurs naukowy i budowanie sieci kontaktów.

Każda reakcja czytelników i propozycje dotyczące zapotrzebowania na dokształcanie są mile widziane. Zachęcamy zatem do kontaktu z kierownictwem projektu lub jednym z jego partnerów (informacja na końcu publikacji: Partnerzy LLML).

Kirsten Gibbs
Margherita Sani
Jane Thompson
2006

Rozdział 1

Dorośli i uczenie się

„Demokratyczny rząd, który chciałby uchodzić za cywilizowany, nie będzie ani wykorzystywał kultury do celów politycznych, ani narzucał swojemu narodowi odgórnej definicji kultury. Będzie otwarty i demokratyczny, nie będzie ani despotyczny, ani bezgranicznie liberalny. Będzie zawsze starał się zapewnić jak najlepsze perspektywy na przyszłość. Jego obywatele mają wolną rękę, by działać w obrębie swojej tradycji kulturowej lub poza nią".

Richard Hoggart

(zdjęcie na poprzedniej stronie) *Zdjęcie: Leicester Arts and Museum Service*

1.1 Uczenie się przez całe życie

Wyrażenie „uczenie się przez całe życie" jest używane w całej Europie. Jednak jak w przypadku innych pojęć, które znajdują się w spektrum rozmaitych tradycji i kultur, można założyć, że dla różnych ludzi przyjmuje ono inne znaczenia. „Uczenie się przez całe życie" jest w niniejszym podręczniku zdefiniowane na dwa sposoby.

Pierwsza definicja podkreśla znaczenie uczenia się jako procesu towarzyszącego całemu życiu w odróżnieniu od rodzaju kształcenia, jakiego doświadczają dzieci i uczniowie. W niniejszym podręczniku główny nacisk jest położony na formy uczenia się, które dotyczą dorosłych odwiedzających muzea (tzn. powyżej 16. roku życia).

Druga definicja odnosi się do tego, co jest rozumiane przez uczenie się. W przypadku uczenia się formalnego mówi się o wymianie informacji między nauczycielami a uczniami, w której uczniowie są instruowani przez nauczycieli. W przypadku uczenia się przez całe życie natomiast w centrum zainteresowania jest aktywność odbiorcy. Uczenie się formalne może wprawdzie dawać impuls, uczenie się przez całe życie odbywa się jednak również w wielu innych formach i przejawach: w życiu codziennym, w relacjach międzyludzkich oraz w wymianie kulturowej.

Uczenie się przez całe życie charakteryzuje się tym, że może odbywać się w każdym miejscu, nie tylko w szkołach, na uniwersytetach czy w innych placówkach oświatowych. Jeżeli następuje w przestrzeniach publicznych i kulturowych, to raczej z wyboru niż z przymusu. Często odbywa się nieformalnie – gdy zezwolenie, kwalifikacje bądź oceny nie są potrzebne. Idealne warunki do uczenia się nieformalnego stwarzają muzea. Odwiedzający opuszczają je z większą wiedzą, zyskawszy umiejętności, zrozumienie lub inspiracje, które mają pozytywny wpływ na ich życie.

1.2 Uczący się dorośli

Mimo że uczenie się przez całe życie w muzeum jest uważane przez

uczących się za niewymuszone, dobrowolne lub nawet przypadkowe, edukatorzy i pracownicy tych instytucji powinni jednak przy planowaniu programów edukacyjnych uwzględnić niektóre cechy charakterystyczne uczących się dorosłych.

Praca edukacyjna z grupami szkolnymi zagościła w muzeach na dobre. Posiadają one bogate doświadczenie w tej dziedzinie dzięki nawiązywaniu kontaktów z nauczycielami, opracowywaniu program*ów* ulepszających i uzupełniających publiczny system oświaty oraz eksperymentowaniu z różnymi stylami uczenia się. Wiele z tych wypracowanych rozwiązań można zastosować w stosunku do grupy uczących się dorosłych. Zarówno dorośli, jak i dzieci życzą sobie, aby:

- traktowano ich uprzejmie i z szacunkiem,
- mogli wnieść do procesu uczenia się swoją dotychczasową wiedzę, swoje doświadczenia i poglądy,
- w procesie uczenia się posiadali możliwości wyboru,
- nie pouczano ich ani nie traktowano z góry.

Istnieje jednak zasadnicza różnica między uczącymi się dziećmi a dorosłymi – dzieci i młodzież uczęszczają do szkół bądź na uczelnie wyższe, ponieważ muszą, dorośli natomiast uczą się raczej z osobistego zainteresowania lub chcą w ten sposób kształcić się w swoim zawodzie. Systematycznego zdobywania wiedzy często wymaga też ich pozycja w środowisku rodzinnym lub społecznym. Uczenie się jest w tym przypadku zorientowane na osiągnięcie konkretnego celu. Dorosłym mniej chodzi o to, aby bezkrytycznie wbijać sobie do głowy fakty i informacje, chcą raczej sprawdzać nowe pomysły i doświadczenia, rozważać wyniki i dochodzić do nowych wniosków. Jest to również związane z doskonaleniem umiejętności praktycznych i odkrywaniem ukrytych talentów. Poniższa lista zawiera kilka głównych cech, które odróżniają dorosłych od dzieci w procesie uczenia się. Mają one znaczenie dla uczenia się w muzeach.

- Uczący się dorośli są niezależni i pracują samodzielnie. Optymalna sytuacja uczenia się wygląda tak, że uczestnicy potrafią samodzielnie rozeznać się w wystawie i są aktywnie włączani w proces uczenia się. Koncepcja wystawy musi gwarantować, że do dyspozycji dorosłych jest oferta, z której mogą oni wybrać odzwierciedlający ich zainteresowania projekt lub temat.
- Przez wiele lat dorośli zgromadzili doświadczenie życiowe i wiedzę poprzez aktywność zawodową i rodzinną, nieszczęśliwe zrządzenia losu, kryzysy osobiste i obraną drogę kształcenia. Wznowione uczenie się jest najbardziej efektywne i odnosi największe sukcesy wtedy, gdy nawiązuje do dotychczasowej wiedzy i doświadczeń osób dorosłych. Punkt wyjścia wznowionego uczenia się powinien zatem odnosić się do ich mocnych stron i doświadczeń, jednak nie powinien być zredukowany do już posiadanej wiedzy.
- Dorośli uczą się w sposób zorientowany na osiągnięcie celu. Gdy przystępują do uczenia się pozaformalnego, wiedzą zwykle, co chcą przez to osiągnąć. W kontekście uczenia się formalnego cenią na ogół dobrze przygotowaną ofertę edukacyjną. W sytuacjach uczenia się pozaformalnego największe sukcesy odnoszą wtedy, gdy daje im się jednoznaczne wytyczne, wyznacza się istotny i interesujący cel oraz gdy pobudza się emocje, takie jak: ciekawość, złość, zaskoczenie czy radość.
- Dorośli uczą się rzeczowo. U większości uczenie się musi mieć znaczenie dla ich zainteresowań, życia, pracy lub zakresu ich obowiązków. Podkreślmy jeszcze raz: podejście do uczenia się powinno dotyczyć świata doświadczeń osób uczących się. Jeżeli odbiorcy są zmotywowani do nauki,

Przejście po wystawie *Historia psychiatrii* w muzeum Het Dolhuys
Zdjęcie: Muzeum Het Dolhuys, Haarlem

istnieją bardzo duże szanse, że zwiększy się ich zainteresowanie tematami, które uważają za istotne dla siebie.

- Uczący się dorośli często zaczynają od kwestii praktycznych i chętnie koncentrują się na aspektach, które są najbardziej przydatne w ich życiu i pracy. Początkowo nie są najczęściej zainteresowani wiedzą samą w sobie, jednak gdy podstawa edukacji uwzględnia ich wyobrażenia, wykazują często zainteresowanie najróżniejszymi tematami, które do tej pory nie zaliczały się do kręgu ich doświadczeń.

- Tak jak w przypadku wszystkich uczących się bardzo ważne jest, aby czuli, że są traktowani z szacunkiem. Należy dać im poczucie, że pod względem doświadczenia i wiedzy są uważani za równorzędnych partnerów, i we wszystkich sytuacjach uczenia się należy zachęcać ich do otwartego wyrażania poglądów.

1.3 Bariery w uczeniu się

Najczęściej wymieniane przez potencjalnych uczących się powody, przez które nie włączają się do procesu uczenia – w tym również w muzeach lub na wystawach – mają podłoże praktyczne, wynikające z indywidualnych i bezpośrednich okoliczności:

względy finansowe, ograniczenia czasowe z powodu obowiązków rodzinnych lub zawodowych, choroba lub niepełnosprawność, problemy z transportem lub opieką nad dziećmi i brak oferty w miejscu zamieszkania.

Wyniki badań pokazują, że wiele przeszkód ma również podłoże kulturowe, społeczne lub psychologiczne. Może tutaj chodzić np. o powstałą w wieku dziecięcym niechęć do szkoły, przynależność do pewnej klasy społecznej lub wyobrażenia na temat ról płci, według których uczenie się nie jest odpowiednim zajęciem dla dorosłych. Takie bariery są trudniejsze do pokonania, ponieważ wiążą się z emocjami i uprzedzeniami, które bazują na głęboko zakorzenionych pojęciach wartości i postawach.

1.4 Postawy i motywacje sprzyjające procesowi uczenia się

Dlaczego niektórzy dorośli decydują się zaangażować w proces uczenia, a inni nie? Odpowiedź na to pytanie może być pomocna dla edukatorów muzealnych przy opracowywaniu nowych strategii podejścia do grup dorosłych zwiedzających. Różne analizy dotyczące kształcenia dorosłych są zasadniczo zgodne w określaniu motywacji dorosłych do uczenia się. Istotny wpływ mają rodzina i pochodzenie kulturowe, a także klasa społeczna, płeć, przebieg kształcenia i sieć kontaktów społecznych. Mimo że nie wszystkie z tych aspektów dotyczą uczenia się w muzeum, dobrze jest mieć je w pamięci przy opracowywaniu programów i projektów edukacyjnych skierowanych do dorosłych w muzeach i galeriach.

- Rodzina: zrozumienie, czego dzieci uczą się w szkole, aby móc im lepiej pomagać w procesie uczenia się. Ponadto uczestnictwo w programie rodzinnym muzeum często zachęca rodziców do własnej aktywności w zakresie uczenia się.
- Społeczeństwo: pozyskiwanie nowych przyjaciół, zaspokajanie potrzeby kontaktów społecznych i przyjaźni.
- Rozwój edukacyjny: podniesienie kwalifikacji lub osiągnięcie celu zawodowego.
- Integracja ze wspólnotą i wnoszenie do niej swojego wkładu. Odnosi się to przede wszystkim do osób z migracyjnym tłem.
- Jako wzór i zachęta dla innych osób: rodziny, przyjaciół, kolegów z pracy, nauczycieli, doradców, pracowników społecznych i pracodawców.
- Udział w działaniach wspólnotowych lub organizacjach wolontariackich, z uwzględnieniem rozwoju umiejętności oraz aspektów służących budowaniu tożsamości i wspieraniu kultury.
- Praca: otrzymanie awansu i zwiększenie własnej wydajności w miejscu pracy.
- Rozwój osobowości: doskonalenie własnych umiejętności i poszerzanie wiedzy, realizowanie swoich zainteresowań i hobby.
- Duża zmiana w życiu lub kryzys: emigracja, śmierć bliskiej osoby, choroba, bezrobocie, przeprowadzka, rozwód, przejście na emeryturę.
- Konieczność lub zobowiązanie przez zakład pracy bądź państwo w związku z przeszkoleniem, przepisami dotyczącymi pomocy socjalnej lub ustawami o nadawaniu obywatelstwa.

1.5 Równość i warunki dostępu

Europejskie muzea są popularnymi miejscami odwiedzanymi każdego roku przez miliony osób. Ludzie przychodzą ze względu na zainteresowanie historią, sztuką i/lub kulturą, poszukują nowych doświadczeń, doznań, inspiracji i chcieliby dowiedzieć się

czegoś o wystawionych eksponatach. Dla niektórych odwiedzających wizyta w muzeum jest nieodzownym elementem poznania miasta lub stanowi sposób spędzania wolnego czasu. Muzea wiążą się dla nich z przyjemnością, czasem wolnym, rozrywką i edukacją.

Mimo dużej liczby osób uczęszczających do muzeów większość ludzi rzadko je odwiedza lub nie czyni tego w ogóle. Bywalcy muzeów mają przeważnie wyższą pozycję społeczną oraz wyższy poziom dochodów i wykształcenia niż ci, którzy w muzeach nie bywają. Ludzie, którzy należą do grupy słabszych społecznie, są gorzej wykształceni lub są członkami poszkodowanej bądź dyskryminowanej społecznie mniejszości, mają trudności w rozpoznaniu muzeów jako miejsc publicznych, do których odwiedzania są uprawnieni. Przypuszczają, że instytucje te nie są stworzone dla nich, lecz dla innych. Bardzo często właśnie dla grup, które nie mają styczności z muzeami, są one mniej zachęcające i dostępne, niż mogłyby być.

Na płaszczyźnie europejskiej przy opracowywaniu programów i projektów edukacyjnych muzea generalnie bardziej koncentrują się na uczniach szkół niż na odbiorcach dorosłych jako grupie docelowej. W związku z rolą muzeum – które jest uznaną jednostką edukacyjną – oraz podkreślanym przez rządy krajowe i instytucje europejskie znaczeniem uczenia się przez całe życie temat ten powinien stać się przedmiotem publicznej dyskusji.

Pewne kręgi osób nadal krytycznie odnoszą się do oczekiwania, które stawia się wobec muzeów, że przejmą one aktywną rolę w publicznej oświacie, pozyskają nowe grupy docelowe, ułatwią dostęp do siebie i poprzez swoją ofertę będą się przyczyniać do stabilności społecznej.

Żeby uznać edukowanie i równe warunki nauczania dla wszystkich za najwyższy priorytet pracy w muzeum, należy:

- stworzyć otwarte i przyjazne do nauki otoczenie motywujące odwiedzających i wspierające proces uczenia się,
- kompleksowo podejść do wyboru eksponatów i do materiałów informacyjnych, tak aby wszyscy – od odwiedzających muzeum pierwszy raz po naukowców – czuli się mile widziani,
- zadbać o to, aby pracownicy muzeum byli tak samo dobrze poinformowani o potrzebach i celach edukacyjnych odwiedzających jak o zbiorach i ekspozycjach,
- przemyśleć koncepcję, czy ekspozycja zapewnia odpowiedni dostęp dla wszystkich typów uczenia się,
- dostosować program edukacyjny do poziomu wykształcenia i preferowanych typów uczenia się potencjalnych odwiedzających,
- wprowadzić modyfikacje i dopasowanie przestarzałych strategii w celu ułatwienia dostępu do muzeum nowym kręgom osób,
- zagwarantować, że różnorodność pracowników muzeum odpowiada różnorodności osób, które muzeum chce przyciągnąć jako odwiedzających.

Rozdział 2

Uczenie się w muzeum

„Każdy człowiek ma prawo do swobodnego uczestniczenia w życiu kulturalnym społeczeństwa, do korzystania ze sztuki, do uczestniczenia w postępie nauki i korzystania z jego dobrodziejstw".

Artykuł 27, Powszechna Deklaracja Praw Człowieka

(zdjęcie na poprzedniej stronie) Uczestniczki programu dla dorosłych *Kreda i czekolada* w Irish Museum of Modern Art

Zdjęcie: Irish Museum of Modern Art, Dublin

2.1 Warunki ramowe

Prawdopodobnie dystans między muzeum a potencjalnymi odwiedzającymi był mniejszy w XIX w. niż dzisiaj. Europejskie muzea miały wówczas jasno zdefiniowane zadania w społeczeństwie, takie jak: reprezentowanie władzy, kształtowanie tożsamości narodowej, wychowanie w wartościach i edukacja powszechna. Mimo że np. organizacje kulturalne w Wielkiej Brytanii próbowały integrować ubogą ludność, nie dopuszczały do siebie przestępców, włóczęgów i mieszkańców przytułków. Z obawy przed przenoszeniem chorób i epidemii poprzez książki wprowadzono rygorystyczne przepisy biblioteczne dotyczące czystości rąk i twarzy. Chociaż muzea miały pierwotnie kształcić masy, bardzo szybko pojawiło się skojarzenie tych instytucji raczej z klasą średnią. Do dzisiaj wpływa to na współczesny krajobraz kulturowy i publiczność. Pod koniec XIX w. pedagodzy i reformatorzy zostali skutecznie wyparci z muzeum przez coraz silniejszy wpływ artystów i naukowców.

To przesunięcie punktu ciężkości utrzymuje się do dnia dzisiejszego w niemal niezmienionej formie. W niektórych krajach, jak np. w Wielkiej Brytanii i Holandii, wzrosło zapotrzebowanie na edukację w zakresie kultury i sztuki w muzeach.

W takim programie polityczno-kulturalnym przygotowanym przez muzea zwraca się szczególną uwagę na grupy docelowe, które nie miały dotychczas styczności z tymi instytucjami. W innych krajach europejskich muzea otwierają się na nowe grupy docelowe z własnej inicjatywy bądź w reakcji na życzenia społeczeństwa, bez zaangażowania ze strony polityki.

Czy to z przyczyn politycznych, czy kulturalnych bądź instytucjonalnych muzea spełniają wiele funkcji. Są mediatorami przy zmianach społecznych, przejmują odpowiedzialność w kwestiach integracji i rozwoju społeczności oraz przyczyniają się do postępu w dziedzinie nauki i oświaty.

Programy edukacyjne dla dorosłych w poszczególnych muzeach europejskich znacznie różnią się od siebie pod względem jakości i zakresu oferty. W niektórych instytucjach oferta jest opracowana wzorcowo – zawiera rozmaite propozycje edukacyjne, np. kursy programowe kończące się uzyskaniem uznawanego przez państwo dyplomu, praktyczne warsztaty, oprowadzanie przez przewodnika, dyskusje, wykłady bądź programy dla rodzin.

W innych placówkach praca edukacyjna wciąż jest traktowana jako uzupełnienie

do głównego zadania muzeum, mające na celu realizację indywidualnych projektów otwierania się na osoby, które nie mają styczności z muzeami.

Uczenie się w muzeum różni się od zdobywania wiedzy w tradycyjnych instytucjach oświatowych, ponieważ w przypadku odwiedzających muzeum chodzi przeważnie o uczących się nieformalnie. Ogólnie rzecz biorąc, muzeom nie są znane cele uczenia się odwiedzających: czy są oni motywowani przez rozrywkę, zainteresowanie określonym tematem, dążenie do odnalezienia samych siebie, czy przez znaczenie kulturowe. Jednocześnie odwiedzający nie traktują swojej wizyty w muzeum jako doświadczenia edukacyjnego samego przez się, chociaż być może uczą się tam czegoś z przyjemnością. Regularnie odwiedzający placówki muzealne są przyciągani nieformalnym charakterem wizyt oraz przez to, że nakład czasu i pieniędzy nie jest zbyt duży. Tym, na których muzeum robi jednak dziwne wrażenie, tamtejsza atmosfera może wydawać się sztywna i zniechęcająca, a potrzebne zaangażowanie związane z wizytą – czasochłonne i kosztowne.

Wyniki uczenia się w muzeum są rozmaite. Do najbardziej pozytywnych rezultatów zalicza się poszerzenie wiedzy i zrozumienia, rozwój nowych umiejętności i kompetencji oraz motywację do dalszej edukacji. Uczący się często wykorzystują wizytę w muzeum do sprawdzenia posiadanej wiedzy i dzielenia się nią z innymi, np. ze swoimi dziećmi. Ci, którzy widzą związek między muzeum a swoimi zainteresowaniami, doświadczeniami lub poczuciem własnego ja, prędzej ponownie odwiedzą muzeum niż ci, którzy go nie widzą.

2.2 Podejścia do uczenia się w muzeum

Oferta programów edukacyjnych w muzeach powinna opierać się na teoriach uczenia się oraz skutecznych metodach i przykładach praktyki z dorosłymi. Znaczenie ma również kulturowe, instytucjonalne lub osobiste nastawienie pracowników muzeum do odwiedzających. Ogólnie rzecz biorąc, można mówić o czterech rodzajach podejścia do uczenia się w muzeum, które mogą być w użyciu jednocześnie w każdej kombinacji:

- **instruktywne lub dydaktyczne,**
- **aktywne lub odkrywcze,**
- **konstruktywne,**
- **krytyczne społecznie.**

PODEJŚCIE INSTRUKTYWNE LUB DYDAKTYCZNE

W podejściu instruktywnym zakłada się, że muzeum jest autorytetem dla publiczności, a odwiedzający są w większości biernie przyswajającymi odbiorcami. Kultura zinstytucjonalizowana jest niemal całkowicie zorganizowana hierarchicznie i istnieje w niej tendencja do przedkładania wiedzy eksperckiej nad wiedzę nieformalną i potoczną. Przedstawicielami ekspertów są edukatorzy i przewodnicy, którzy przekazują uczącym się autoryzowaną wiedzę. Metoda instruktywna popiera np. tradycyjną, monologową formę oprowadzania.

Zaletą metody dydaktycznej jest zwrócenie szczególnej uwagi na przekazywanie treści informacji – faktów dotyczących dzieła sztuki lub eksponatu – która jest łatwa do zapamiętania i przyswojenia. Wadą tej metody jest to, że definiuje uczenie się jako statyczne i akumulujące, a wiedzę jako neutralną, obiektywną i uniwersalną, oraz zakłada, że dokonany przez ekspertów wybór wiedzy będzie przyjmowany przez odwiedzających bez dyskusji.

Metoda dydaktyczna nie uwzględnia różnych stylów uczenia się – przekazywanie informacji odbywa się tak, jakby wszyscy uczyli się w taki sam sposób. Niektóre muzea, aby określić wiedzę posiadaną przez odwiedzających i móc bardziej aktywnie włączyć ich w proces uczenia się, zmieniły strukturę oprowadzania w tym sensie, że odeszły

Uczestniczki warsztatów dla seniorów w Irish Museum of Modern Art, zorganizowanych we współpracy z Teatrem Narodowym w Dublinie

Zdjęcie: Irish Museum of Modern Art, Dublin

od wyłącznie monologowego stylu i wprowadzają w trakcie spotkania pytania kierowane do zwiedzających.

PODEJŚCIE AKTYWNE LUB ODKRYWCZE

Interaktywne uczenie się cieszyło się wielkim powodzeniem w muzeach przyrodniczych w latach 70. i od tego czasu zyskało popularność również w muzeach innego rodzaju. Podejście to zakłada, że uczenie się najlepiej przebiega w rozluźnionej, naturalnej atmosferze, w której zaciera się różnica między kształceniem a rozrywką lub jedno zlewa się z drugim. Pracownicy muzeum pracują często w zespołach, w których ich kwalifikacje uzupełniają się i w których wspólnie planują oni wystawy oraz treści edukacyjne. Uczenie się jest rozumiane jako otwarty proces – ważne jest odgrywanie ról przez uczących się i ich aktywny, bezpośredni udział. Uczący się nie są traktowani jako bierna publiczność, lecz jako uczestnicy. Bardzo popularne jest wykorzystywanie praktycznych ćwiczeń i doświadczeń interaktywnego uczenia się. Podejście to tworzy podstawę dla wystaw interaktywnych w wielu współczesnych muzeach.

PODEJŚCIE KONSTRUKTYWNE

Muzea, które stosują podejście konstruktywne, przedstawiają odwiedzającym je osobom rozległą ofertę metod edukacyjnych uwzględniających najróżniejsze typy uczenia się. Nie ekspozycja bądź jej treść, lecz uczący się są w centrum uwagi. Dzięki ewaluacjom i zaangażowaniu przedstawicieli publiczności pracownicy muzeum poznają opinie osób przychodzących do muzeum i uwzględniają ją przy udoskonalaniu programów. Uczenie się jest rozumiane zarówno jako aktywnie kształtowany proces, jak i interakcja społeczna w określonym kontekście. Odwiedzający przynoszą do muzeum swoje wyobrażenia, systemy wartości i doświadczenia, a edukatorzy muzealni – próbując wyjść naprzeciw ich indywidualnym oczekiwaniom – tworzą różnorodne oferty edukacyjne, obmyślają koncepcje wystaw o różnej strukturze i starają się łączyć znane im metody uczenia się oraz nauczania z licznymi interakcjami. Podejście konstruktywne wspiera stosowanie teorii uczenia się Kolba w niektórych holenderskich muzeach, które opisano w dalszej części.

PODEJŚCIE KRYTYCZNE SPOŁECZNIE

Podejście to zakłada, że muzea są miejscami rozwoju i sprawdzania wiedzy społecznej, kulturowej, historycznej i politycznej oraz refleksji nad nią. Odwiedzającym daje się możliwość przeanalizowania tej wiedzy odpowiednio do ich własnej tożsamości i pozycji społecznej. Klasa społeczna, płeć, rasa, pochodzenie etniczne, orientacja seksualna, religia itd. są w tym kontekście decydujące dla indywidualnego kształtowania wiedzy odbiorców. Jest to ważniejsze od ekspozycji czy jej treści. Według postmodernistycznej definicji wiedzę uznaje się za płynną, o ile u jej podstawy leży konflikt i podlega ona wyraźnej zmianie oraz ciągłej reinterpretacji.

Podejście krytyczne społecznie wpłynęło na podjęcie prób bezpośredniego uwzględnienia poglądów osób uczących się i ich osobistych historii w powstawaniu wielokulturowych ekspozycji.

2.3 Teorie uczenia się – jak uczą się dorośli?

W obliczu dużej ilości różnych podejść do edukacji muzealnej ważne jest, aby edukatorzy muzealni wiedzieli, jak uczą się dorośli. Gruntowna znajomość teorii uczenia się i stosowanie ich w odniesieniu do ekspozycji oraz w programie edukacyjnym i ramowym sprawiły, że muzea bardziej wychodzą naprzeciw potrzebom odwiedzających, niż miało to miejsce do tej pory. To niewątpliwie zachęca ludzi z różnych środowisk, o różnych stylach uczenia się, różnej inteligencji i z różnym wykształceniem do skorzystania z oferty muzeum.

Większość dorosłych rozwinęła swój indywidualny sposób uczenia się. Należy też wziąć pod uwagę to, że dotychczasowa wiedza i bagaż doświadczeń u poszczególnych osób mogą się znacznie od siebie różnić. Aby zachęcić dorosłych do uczenia się w muzeum, należy wyjść od ich potrzeb edukacyjnych i umieścić je w centrum tego, co chce się przekazać. Muzea i instytucje kształcenia dorosłych osiągnęły w ostatnich 10 latach bardzo dużo, jeśli chodzi o rozwój skutecznych metod edukacyjnych, gromadzenie doświadczenia praktycznego i dzielenie się sukcesami ze współpracownikami. Dzięki zwróceniu większej uwagi na ewaluację i potrzeby odwiedzających najlepsze muzea były w stanie opracować dopasowaną do odwiedzających ofertę edukacyjną obejmującą różne teorie i metody uczenia się.

TEORIE UCZENIA SIĘ W MUZEUM

Większość teorii uczenia się opracowano w latach 70. i 80., w czasach zwiększonego zainteresowania socjopsychologią i metodami uczenia się.

Wyniki ankiety – zobacz: www.funderstanding.com/theories.cfm

Znaczną część tych teorii, kojarzonych m.in. z takimi nazwiskami, jak: Jean Piaget, Jerome Bruner, Benjamin Bloom, David Ausubel i Howard Gardner, rozwijano przez następne lata. Wiele z nich w różnym stopniu wciąż stosuje się w formalnym i nieformalnym kształceniu, w korepetycjach i szkoleniach. Chociaż większość tych koncepcji opracowano z myślą o uczeniu się w szkołach lub na uniwersytetach bądź w ramach kształcenia dorosłych, niektóre z nich, zwłaszcza te związane z pedagogiką dzieci i młodzieży, znalazły się w edukacji muzealnej.

W latach 70. bardzo popularna w edukacji muzealnej była opracowana przez **Jeana Piageta** teoria czterech etapów rozwoju, która wyróżniała:

- okres sensoryczno-motoryczny – od urodzenia do drugiego roku życia,
- okres wyobrażeń przedoperacyjnych: język i funkcja reprezentacyjna lub symboliczna – od drugiego do siódmego roku życia,
- okres operacji konkretnych: abstrakcyjne procesy myślowe opierające się na osobistym doświadczeniu – w wieku od siedmiu do jedenastu lat,
- okres operacji formalnych: tworzenie hipotez oraz zdolność analitycznego i abstrakcyjnego pojmowania – między jedenastym a piętnastym rokiem życia i powyżej.

Jerome Bruner rozwinął idee Piageta, opisując trzy różne podejścia do uczenia się alternatywnie stosowane przez dorosłych przy zdobywaniu nowej wiedzy:

- reprezentacja enaktywna: robienie czegoś,
- reprezentacja ikoniczna: wyobrażanie sobie czegoś,
- reprezentacja symboliczna: nie jest już potrzebne konkretne wyobrażenie (czy dana osoba to potrafi, zależy od jej wieku i inteligencji).

Inną koncepcją uczenia się, która zdobyła popularność w edukacji oraz edukacji muzealnej lat 70. i 80. (częściowo jest stosowana jeszcze dzisiaj), jest opracowana przez **Benjamina Blooma** teoria trzech sfer uczenia się:

- sfera poznawcza: poszerzanie zdolności intelektualnych i umiejętności, reprodukowanie wiedzy,
- sfera emocjonalna: zachowanie się w sferze uczuć, zainteresowań, postaw itd.,

- sfera psychomotoryczna: poszerzanie umiejętności motorycznych.

Niektórzy pedagodzy zaczęli wówczas opowiadać się za koncepcją, że dzieci osiągają większe sukcesy w nauce, jeżeli wcześniej da się im do dyspozycji tzw. *advanced organisers*. Teoria ta zakłada, że wizytę w muzeum poprzedzają zajęcia wprowadzające uczniów w temat. Następnie w muzeum przekazuje im się dalsze informacje – ma miejsce doświadczalne uczenie się.

Jedną z najbardziej rozpowszechnionych obecnie teorii uczenia się jest koncepcja **Howarda Gardnera.** Po raz pierwszy opublikowano ją w latach 80. ubiegłego wieku – od tego czasu jest stale uzupełniana i rozwijana.

Opiera się ona na przekonaniu, że uczenie się i nauczanie powinno być dostosowane do szczególnych uzdolnień jednostki. Gardner wyróżnia dziewięć rodzajów inteligencji:

- **inteligencja językowa,**
- **inteligencja logiczno-matematyczna,**
- **inteligencja muzyczna,**
- **inteligencja wizualno-przestrzenna,**
- **inteligencja cielesno-kinestetyczna,**
- **inteligencja interpersonalna,**
- **inteligencja intrapersonalna,**
- **inteligencja przyrodnicza,**
- **inteligencja egzystencjalna.**

Każdy człowiek posiada w różnym stopniu różne rodzaje inteligencji. Rozwinięcie poszczególnych odmian uzależnione jest od czynników genetycznych oraz od podłoża kulturowego, które ukształtowało daną osobę. Opracowaną przez Gardnera teorię inteligencji wielorakich niektóre muzea stosują zarówno w programie kształcenia, jak i przy opracowywaniu ekspozycji oraz objaśnianiu eksponatów.

Myers-Briggs Type Indicator (MBTI) jest jedną z głównych teorii, szczególnie w dokształcaniu zawodowym i zarządzaniu. Ściśle rzecz biorąc, jest to teoria osobowości. Ponieważ uczenie się pozostaje jednak w bezpośrednim związku z osobowością człowieka, koncepcja ta jest ważna dla edukacji muzealnej. Isabel Myers ustaliła w teorii MBTI typy osobowości oparte na czterech wymiarach:

- **zachowanie się:** *extroversion* (typ towarzyski, żywotny) kontra *introversion* (typ zwrócony do wewnątrz, spokojny),
- **postrzeganie:** *intuition* (typ holistyczny, zorientowany intelektualnie) kontra *sensing* (typ zmysłowy, zorientowany na rzeczywistość i szczegóły),
- **myślenie/ocenianie:** *feeling* (typ emocjonalny, subiektywny) kontra *thinking* (typ racjonalny, kierujący się rozumem),
- **decydowanie:** *judging* (typ zdecydowany, pewny) kontra *perceiving* (typ otwarty, spontaniczny).

Z kombinacji czterech wymiarów wynika 16 typów osobowości.

Zobacz: www.personalitypathways.com

Paulo Freire rozwinął pedagogikę emancypacyjną, która ma umożliwiać ludziom zmianę ich życia i ich świata poprzez emancypacyjne formy uczenia się. Jest on prawdopodobnie najbardziej wpływowym i radykalnym przedstawicielem alternatywnych metod wychowania i edukacji powszechnej w XX w. Jego działalność w Brazylii, aż do śmierci w 1997 r., przyniosła mu międzynarodową sławę. Idee i metody tego pedagoga stały się inspiracją do utworzenia światowej wspólnoty, która nadal rozpowszechnia jego koncepcje. Freire dokonał obserwacji metod wychowawczych, w których uczący się są bierni i przechowują w pamięci „gotową do użycia wiedzę",

tak jak lokuje się pieniądze w banku (*banking education*). W ten sposób zachowują kulturę milczenia, w której jednostka traci zdolność reakcji na kulturę narzucaną jej przez dominującą klasę społeczną. Metoda dialogowa Freire'a polega tymczasem na koleżeńskim, opartym na wzajemności podejściu do uczenia się, które uwydatnia aktywną wymianę myśli między nauczającym a uczącym się. Gdy tylko uczący się dostrzegą źródło ich opresji w kulturze milczenia, wówczas rozwiną rodzaj krytycznej świadomości, która umożliwia im udział w zbiorowych działaniach i powoduje zmiany osobiste oraz społeczne. Zgodnie z długoterminowym celem każdego ruchu wolnościowego świat powinien dzięki temu procesowi uwolnić się z opresji i stać się przez to bardziej ludzki.

TEORIA UCZENIA SIĘ KOLBA I JEJ ZASTOSOWANIE W MUZEUM

Teoria **Davida Kolba** jest w tym podręczniku opisana bardziej szczegółowo niż pozostałe, ponieważ niedawno została wypróbowana w różnych muzeach, przede wszystkim w Holandii. W związku z tym możliwe jest prześledzenie skutków i znaczenia jej stosowania w przygotowywaniu oraz realizowaniu ekspozycji, opracowywaniu materiałów edukacyjnych i programów kształcenia.

Teoria Davida Kolba na temat różnych sposobów uczenia się jest nakreślona w jego książce ***Experiential Learning. Experience as the Source of Learning and Development.*** Idee Kolba miały duże znaczenie dla liberalnego kształcenia dorosłych, do tej pory jednak były mniej rozpowszechnione w edukacji muzealnej. Jego stosunkowo prostym ustaleniem jest to, że każdy uczy się inaczej. Stawia on tezę, że każdego człowieka można przyporządkować do pewnego typu uczenia się, a czasem nawet do kombinacji łącznie czterech typów. Preferowany sposób nauki manifestuje się tym, jak uczący się podchodzi do procesu edukacji. Idea Kolba wydaje się pokrywać z tym, co dzieje się w muzeach – u odwiedzających można zaobserwować różne sposoby podejścia do ekspozycji, co jest wynikiem ich przynależności do różnych typów uczenia się. Bardzo często podejście odwiedzających do ekspozycji nie odpowiada temu, co przewidywały jej koncepcja i prezentacja.

Najlepsza możliwa atmosfera uczenia się to taka, w której mogą być zrealizowane wszystkie typy uczenia się.

Według Kolba uczenie się jest procesem społecznym. Nie sprowadza się ono tylko do przetrawienia informacji po zajęciach, ponieważ to, co każdy wnosi do procesu uczenia się, wiąże się z jego doświadczeniem życiowym i reagowaniem na nowe informacje. W odniesieniu do sytuacji muzealnej oznacza to, że nie tylko zdobywanie wiedzy podczas wizyty w muzeum jest istotne, ale także strategie edukacyjne stosowane na wystawie.

Proces uczenia się ma dwa wymiary: jeden określa, jak gromadzone są doświadczenia **(pojmowanie/ zrozumienie)**, a drugi – jak doświadczenia te są przyswajane **(zakres/treść).** Taki proces uczenia się charakteryzuje się czterema stylami: **konkretnym doświadczeniem, rozumną obserwacją, tworzeniem abstrakcyjnych reguł generalizujących i aktywnym eksperymentowaniem**. Na podstawie czterech stylów uczenia się można wyróżnić cztery jego typy:

- konkretne doświadczenie w połączeniu z rozumną obserwacją bazuje na dywergencyjnym stylu uczenia się, który jest charakterystyczny dla typu **marzyciela**,
- rozumna obserwacja w połączeniu z tworzeniem abstrakcyjnych reguł generalizujących bazuje na asymilacyjnym stylu uczenia się, który jest charakterystyczny dla typu **doradcy**,

- tworzenie abstrakcyjnych reguł generalizujących w połączeniu z aktywnym eksperymentowaniem bazuje na konwergencyjnym stylu uczenia się, który jest charakterystyczny dla typu **decydenta**,

- aktywne eksperymentowanie w połączeniu z konkretnym doświadczeniem bazuje na akomodacyjnym stylu uczenia się, który jest charakterystyczny dla typu **człowieka czynu.**

Marzyciele są najlepsi w konkretnym doświadczaniu i rozumnym obserwowaniu. Ich mocne strony to wyobraźnia i świadomość wartości. Charakteryzują się umiejętnością spojrzenia na konkretne sytuacje z wielu perspektyw. Uczą się raczej przez obserwowanie niż przez działanie. Marzyciele najlepiej sprawdzają się w sytuacjach, które są ważne dla tworzenia pomysłów, jak np. podczas burzy mózgów. Interesują się innymi ludźmi oraz są pomysłowi i kreatywni.

Główne zdolności **doradców** to formułowanie abstrakcyjnych reguł generalizujących i rozumna obserwacja. Ich najmocniejszą stroną jest tworzenie modeli teoretycznych. Działają indukcyjnie i ujmują różne spostrzeżenia w spójne wytłumaczenie. Doradcy interesują się mniej ludźmi niż abstrakcyjnymi koncepcjami. Nie zależy im na praktycznym zastosowaniu teorii, lecz na tym, by była ona logiczna i dokładna.

Główne umiejętności **decydentów** to tworzenie abstrakcyjnych reguł generalizujących i aktywne eksperymentowanie. Ich mocne strony to rozwiązywanie problemów, decydowanie i praktyczna realizacja pomysłów. Decydenci są najlepsi w sytuacjach, w których istnieje tylko jedna poprawna odpowiedź na pytanie lub jedno rozwiązanie problemu. Ten typ uczenia się wykorzystuje swoją wiedzę do rozwiązywania problemów. Badania pokazują, że decydenci podchodzą mało emocjonalnie do edukacji. Preferują zajmowanie się zadaniami technicznymi zamiast zagadnieniami społecznymi i międzyludzkimi.

Główne zdolności edukacyjne **ludzi czynu** to konkretne doświadczenie i aktywne eksperymentowanie. Ich mocne strony to realizowanie zamierzeń i zadań oraz gotowość do sprawdzenia samych siebie w nowych okolicznościach. Wyróżniają się w sytuacjach, w których nadarzają im się ciekawe możliwości, istnieją ryzyko i konieczność działania. Są znani z tego, że reagują bardzo elastycznie i spontanicznie. W wypadkach, w których teoria lub plan nie odpowiadają faktom, prędzej odrzucą plan. Skłaniają się ku rozwiązywaniu problemów intuicyjną metodą prób i błędów, stawiając przy tym na wsparcie i informacje od innych ludzi zamiast na własne zdolności analityczne. Są swobodni w kontaktach z ludźmi, często jednak wydają się niecierpliwi i agresywni podczas uczenia się.

WYPRÓBOWANIE TEORII UCZENIA SIĘ KOLBA W HOLANDII

W ramach zrealizowanego w Holandii przez tamtejsze Stowarzyszenie Muzeów projektu poświęconego teoriom Kolba zbadano najpierw, co stanowi o atrakcyjności ekspozycji dla różnych typów uczenia się. Następnie, posługując się ustalonymi przy tym cechami, sporządzono w odniesieniu do każdego typu listę kontrolną przeznaczoną dla muzeów. Poszczególne listy kontrolne zawierają trzy kluczowe aspekty każdej ekspozycji lub prezentacji: treść i informacje, nastawienie oraz atmosferę i wygląd.

Dzięki projektom pilotażowym uzyskano kreatywne i ciekawe ekspozycje oraz żywą dyskusję na temat istoty i celu uczenia się. Większość edukatorów muzealnych przyjęła z zadowoleniem wzmocnienie teoretyczne swojej pozycji i dobrze się bawiła, opracowując nowe strategie edukacyjne oraz teksty dopasowane do różnych typów uczenia się. Wśród innych członków zespołu

Marzyciele: „Do czego używano tej myszy?”. Odwiedzający, używając swojej wyobraźni, mają znaleźć odpowiedź na to pytanie. Aby ekspozycja przemawiała do marzycieli, należy wziąć pod uwagę następujące słowa kluczowe: uczucie, osobiście, kreatywność, różne perspektywy, poetycko, fantazja, barwa, wygląd, subiektywizm

Zdjęcie: Ivar Perl, Muzeum Uniwersyteckie w Utrechcie

Decydenci: „Ustaw slajdy ze zdjęciami embrionów we właściwej kolejności". Do decydentów przemawiają ekspozycje, które są funkcjonalne, efektywne, przekonujące i racjonalne. Odpowiadają im prezentacje przeglądowe i modele, na których mogą sprawdzić nowo zdobytą wiedzę. Korzystają z okazji, aby samemu wziąć aktywny udział w ekspozycji i w ten sposób zastosować w praktyce przedstawione teorie oraz przerobić różne podejścia do rozwiązania problemu

Zdjęcie: Ivar Perl, Muzeum Uniwersyteckie w Utrechcie

Ludzie czynu: „Wskocz na tę pompę pneumatyczną, aby ustalić siłę powietrza". Odwiedzający są aktywnie angażowani – tak, że dowiadują się czegoś poprzez własne działanie. Ludziom czynu ekspozycja powinna dawać nowe doświadczenia, możliwość uczestnictwa, podekscytowanie, różnorodność, rywalizację i ryzyko. Musi być krótka, rzeczowa i intuicyjna, wywierać silne wrażenie oraz odnosić się do prawdziwego życia

Zdjęcie: Ivar Perl, Muzeum Uniwersyteckie w Utrechcie

projektowego pojawił się jednak pewien opór. Niektórzy projektanci i architekci wystaw czuli się ograniczani w swojej kreatywności przez zastosowanie teorii Kolba. Również kuratorzy, z których większość to typy marzycieli lub doradców, woleli pozostać wierni własnemu typowi uczenia się. Do opracowania strategii edukacyjnej, która uwzględnia różnorakie potrzeby potencjalnych odwiedzających, potrzeba czasu i zaangażowania ze strony podejmujących się tego pracowników. Koncepcja pomysłowych, zorientowanych na różne typy uczenia się strategii edukacyjnych dla wystaw z czasem przekona również sceptycznie nastawionych do tego współpracowników. Jeżeli jesteś zdania, że warto oferować różnym typom uczenia się dopasowany program edukacyjny, zaleca się, abyś podczas planowania procesu uczenia się wziął pod uwagę możliwość zastosowania teorii Kolba.

Wytyczne dotyczące stosowania teorii Kolba przy planowaniu ekspozycji:

- Przedstaw teorię całemu zespołowi projektowemu, opierając się na przykładach konkretnych przypadków, które odniosły sukces, i udostępnij mu dalsze informacje. Zastosuj teorię od początku nowego projektu.
- Zachęć wszystkich członków zespołu, aby sami przystąpili do testu typu uczenia się. Wykorzystaj jego rezultat, aby zdecydować, czy skład zespołu jest wystarczająco wyrównany pod względem poszczególnych typów. Korzystne może okazać się dołączenie osób reprezentujących inny typ uczenia się.
- Ustanów jednego członka zespołu przedstawicielem odwiedzających. Jego zadaniem będzie reprezentowanie opinii i interesów osób odwiedzających oraz zwracanie uwagi przez cały okres trwania projektu na to, aby teoria dotycząca typów uczenia się była konsekwentnie stosowana.
- Przedstawiciel odwiedzających powinien bardzo dobrze znać teorie uczenia się, w tym opracowaną przez Kolba teorię typów uczenia się, a ponadto powinien mieć doświadczenie w badaniach nad odwiedzającymi, zarówno w muzeum, jak i w obiektach innego rodzaju.
- Upewnij się, czy w koncepcji ekspozycji uwzględniony jest każdy z czterech preferowanych typów uczenia się. Musisz też zdawać sobie sprawę z tego, że w wyniku zastosowania teorii Kolba w odniesieniu do ekspozycji mogą powstać dodatkowe koszty.

Doradcy: „Ułóż eksponaty w kolejności chronologicznej". Przedmioty pokazane na tym zdjęciu pozostają w historycznym związku z uniwersytetem i rozwojem nauk przyrodniczych. Ma to zachęcać odwiedzających do sprawdzenia powiązania (chrono)logicznego między eksponatami. Doradcy muszą być pobudzani intelektualnie. Słowa kluczowe do zapamiętania to: fakty i poglądy, teoria, skojarzenia logiczne, specjalista mówi, koncepcyjnie, wiedza ogólna i piękno, logika i precyzja

Zdjęcie: Ivar Perl, Muzeum Uniwersyteckie w Utrechcie

Lista kontrolna jest dostępna pod adresem: www.museumsvereiniging.nl, „International relations", „Life Long Museum Learning"

Więcej informacji na temat testu typów uczenia się Kolba i możliwości przeprowadzenia go samemu znajduje się na stronie: www.haygroup.com/TL

2.4 Ustalenie wyników uczenia się

Wyniki uczenia się są rezultatem doświadczenia edukacyjnego. O wynikach tych mówimy zarówno w odniesieniu do osób indywidualnych, jak i do grup, mogą być one krótko- lub długoterminowe. Zwykle są – przynajmniej w państwowym systemie oświaty – uważane za rezultat określonej jednostki lekcyjnej i stanowią opinie o indywidualnym sukcesie edukacyjnym. Uczenie się jest jednak dynamicznym procesem i w wielu przypadkach trudnym do wykazania. Nieplanowane i nieoczekiwane wyniki powstałe w trakcie procesu uczenia się i interakcji społecznej są często najbardziej interesujące.

Przeprowadzenie w muzeum testów typu uczenia się wśród odwiedzających jest niemal tak samo trudne jak ustalenie celów uczenia się, które mają zostać przez nich osiągnięte. Stwierdzenie, czego nowego się nauczono, jest tym bardziej skomplikowane, że w muzeum mieszają się ze sobą różnorodne style uczenia, a praca edukacyjna ma strukturę otwartą. W większości przypadków kierownictwo muzeum nie ma informacji o dotychczasowej wiedzy osób odwiedzających ich placówkę. Wyniki uczenia się są często opisywane jako lekkie zmiany mające wpływ na zachowanie się, wartości, uczucia i przekonania. Ci, którzy wymagają dającego się wykazać wzrostu wiedzy i umiejętności oraz zwiększenia zrozumienia, muszą dokonać ewaluacji i ustalić kryteria oceny.

W porównaniu z państwowymi placówkami oświatowymi w muzeach o wiele trudniej jest ocenić, jak dużo nauczyli się odwiedzający lub jaki postęp poczynili. Przydatne w tej sytuacji mogą być podręczniki i wytyczne ramowe dotyczące oceny postępu edukacyjnego, np. *Partnerships for Learning: a guide to evaluating arts education projects* autorstwa Felicity Woolf (1999, Arts Council England) czy *Inspiring Learning for All*. Warto też pamiętać, że uczący się sami mogą dokonać oceny swojej nauki. W związku z tym podczas badań wyników uczenia się w muzeum nie powinno się rezygnować z pytania odwiedzających o ich doświadczenia i postęp edukacyjny.

Próbując opisać i zarejestrować skutki różnych doświadczeń edukacyjnych, brytyjska Rada Muzeów, Archiwów i Bibliotek (UK Museums Libraries and Archives Council, MLA) przygotowała zestawienie wyników uczenia się, które uwzględnia każdą formę uczenia się mającą miejsce w ramach wizyty w muzeum.

Według tego badania to, czego można nauczyć się w muzeum, jest ujęte w jednym z następujących punktów:

- **wiedza i zrozumienie,**
- **umiejętności,**
- **wartości i normy,**
- **rozrywka, inspiracja, kreatywność,**
- **działanie, zachowanie się, rozwój.**

Razem nazywane są one **ogólnymi rezultatami uczenia się**. Można je wykorzystać do identyfikacji wyników uczenia się oczekiwanych po ofercie edukacyjnej – tym samym służą do opracowywania zagadnień poddawanych badaniu – mogą też stanowić wytyczne do ewaluacji dokonywanej w celu analizy odpowiedzi osób odwiedzających.

Ogólne rezultaty uczenia się ujmują jednak tylko to, co odwiedzający postrzegają jako uczenie się. Nie wykazują one, że uczenie się miało miejsce. Aby ustalić, czy odbiorcy rzeczywiście – jak twierdzą – pozyskali wiedzę lub umiejętności, należałoby poddać ich testom, dzięki którym dałoby się wykazać efekty uczenia się. Przypuszczalnie jednak muzea nigdy nie będą w stanie wymagać tego od osób je odwiedzających. Tym samym dostępne informacje są zawsze bardzo subiektywne. Nie zmienia to jednak faktu, że opinie odwiedzających o tym, czego nauczyli się podczas wizyty w muzeum, i wypowiedzi ich nauczycieli, rodziców lub przełożonych sygnalizujące, jakie zmiany zauważają u nich po takiej wizycie, są ważnym źródłem informacji. Jeżeli dane te są starannie gromadzone, systematycznie analizowane i skrupulatnie dokumentowane, można na ich podstawie wyciągnąć ważne wnioski dotyczące posiadanej przez muzeum zdolności wspierania uczenia się i inspirowania do niego.

Poniższa lista zawiera wskaźniki, które należy wziąć pod uwagę przy ocenie skutków uczenia się w muzeach i na wystawach:

- **rozleglejsza wiedza na określony temat,**
- **lepsze zrozumienie specyficznych idei i koncepcji,**
- **poprawa umiejętności technicznych i innych,**
- **zmiana nastawienia lub wartości,**
- **dowody rozrywki, inspiracji i kreatywności,**
- **dowody aktywności, zachowania się i rozwoju,**
- **interakcja i komunikacja międzyludzka,**
- **większa wiara w siebie,**
- **rozwój osobowości,**
- **wzmocnienie poczucia wspólnoty,**
- **odnalezienie tożsamości, lepsze zdrowie i samopoczucie.**

www.inspiringlearningforall.gov.uk

Rozdział 3

WAT TE DOEN MET IEMAND DIE SCHOPT OF BIJT OF NAAKT DOOR DE KOU LOOPT, DIE IN ZICHZELF SNIJDT OF ZWAAIT MET EEN MES?
Psychotische mensen zijn niet geweldadiger dan anderen. Maar wat te doen met de uitzondering die wél een bedreiging vormt voor zichzelf of zijn omgeving? Vroeger ging hij aan de ketting of in een hok. Of belandde in een dolcel, zoals deze. Dat kon tijdelijk zijn maar ook levenslang – 'patiënten' hadden geen rechten.
Tegenwoordig gelden strenge voorwaarden voor gedwongen opname in een psychiatrische kliniek. Er moet een noodsituatie zijn, zonder alternatief. Hetzelfde geldt voor het gedwongen toedienen van medicijnen.
WEE

Metodologiczne warunki ramowe

3.1 Badanie odwiedzających

Badanie odwiedzających stanowi instrument kontroli, za pomocą którego można obserwować i ulepszać wszystkie aspekty doświadczeń zdobywanych w muzeum przez uczących się i zwiedzających: począwszy od ich motywacji i wrażeń, poprzez sposób, w jaki uczą się z ekspozycji, aż po zachowanie się w czasie przerwy w zwiedzaniu i korzystanie z innych obiektów. Badanie takie może pomóc w identyfikacji rozmaitych intelektualnych i fizycznych potrzeb odwiedzających. Osoby odpowiedzialne za przekazywanie wiedzy w muzeach i na wystawach uzyskują w ten sposób informacje o odwiedzających i ich dynamice uczenia się, dzięki czemu mogą opracować odpowiednio dopasowane do nich programy.

Badanie odwiedzających oraz ewaluacja programów pozostają w ścisłym związku i prowadzą do tego, aby pracownicy muzeum posiadali o zwiedzających i uczących się tak dużą wiedzę, jaką mają o ekspozycjach i eksponatach. Badanie odwiedzających nie jest instrumentem marketingowym, chociaż czasami stosowane są w nim metody bardzo podobne do tych, którymi bada się rynek. Kryje się za tym zamiar dowiedzenia się czegoś więcej o cechach i potrzebach osób odwiedzających, aby móc efektywniej wykorzystać zasoby instytucji. Badanie może poza tym wskazać tych, którzy nie chodzą do muzeum, oraz pomóc opracować strategie uatrakcyjnienia wizyty w nim dla tych grup osób.

Badanie lub analizę odwiedzających można określić również mianem ewaluacji. Wyróżnia się **ewaluację typu front-end**, jeżeli jest dokonywana na początku projektu, **ewaluację formatywną**, jeżeli znajduje zastosowanie w fazie testowej bądź pilotażowej projektu, i **ewaluację sumującą**, jeżeli ma miejsce po zakończeniu projektu.

Rozległa wiedza o tym, kto przychodzi do muzeum z jaką motywacją, niezmiernie pomaga kuratorom, artystom i edukatorom muzealnym podczas planowania i opracowywania ekspozycji. Dzięki badaniu odwiedzających można również dowiedzieć się, jakie grupy ludności są niedostatecznie reprezentowane w wynikach analiz i dla których należałoby opracować działania służące poszerzeniu grupy docelowej.

Badanie takie prowadzi do większego zaangażowania muzeum na polu doradztwa odwiedzającym i dialogu z nimi, co ma na celu lepsze reagowanie w przyszłości na ich potrzeby i upodobania. Konieczne jest, aby pracownicy muzeum wykazali zainteresowanie odwiedzającymi i potencjalnymi odwiedzającymi oraz byli gotowi przemyśleć własne postrzeganie tego, jak wizyta w muzeum jest odbierana przez gości i jak funkcjonuje w nim uczenie się. Tym samym uznaje się, że również eksperci mają niekompletną wiedzę na temat tego, czego oczekują odwiedzający. Ponadto zakłada się, że komunikacja z odwiedzającymi ma duże znaczenie i proces ten powinien być dwustronny, co dla pracowników muzeum może być wyzwaniem. Wbrew przypuszczeniu, że wizyta w muzeum jest postrzegana jako formalna, ustrukturyzowana pod względem dydaktycznym jednostka edukacyjna oparta na przekazywaniu wiedzy laikom przez ekspertów, podczas badania odwiedzających okazało się, że między pracownikami muzeum a odwiedzającymi odbywa się intensywna interakcja i wspólnie rozwijane są nowe projekty.

(zdjęcie na poprzedniej stronie) Wystawa z projekcją w mniejszym pomieszczeniu w muzeum Het Dolhuys

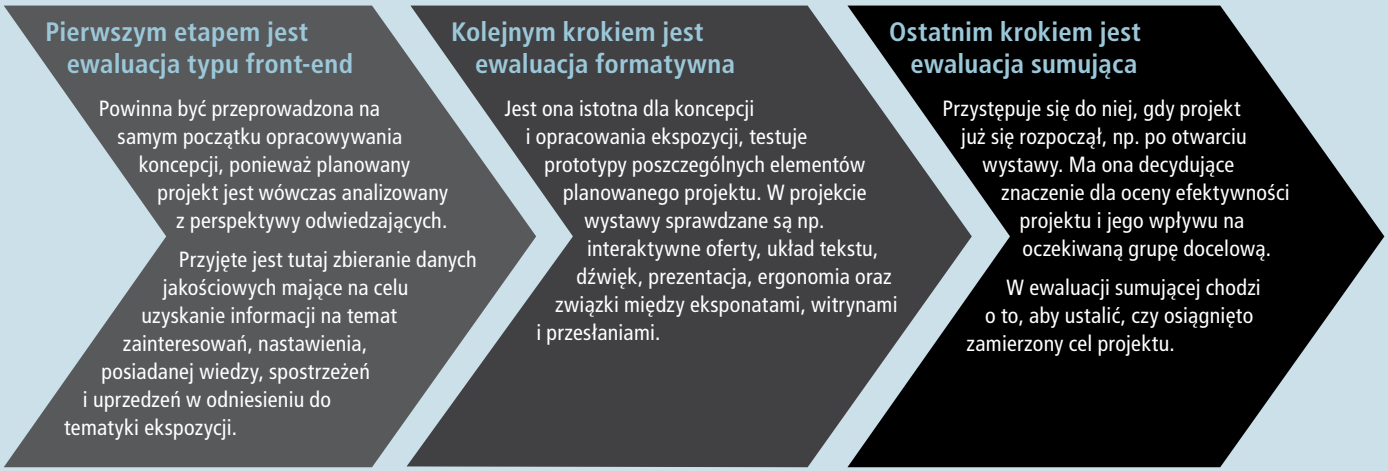
Zdjęcie: Muzeum Het Dolhuys, Haarlem

Cykl badania odwiedzających

(wykres autorstwa Juliette Fritsch, Muzeum Wiktorii i Alberta, Londyn)

Cykl ten został opracowany przede wszystkim przez naukowców społecznych z muzeów przyrodniczych. Do analizy projektów edukacyjnych muzeów zastosowano naukowe metody postępowania.

Badanie odwiedzających jest powtarzającym się procesem. Z tego powodu zawsze warto postawić sobie pytania na nowo, ponownie sprawdzić wyniki i uruchomić proces od początku. W Muzeum Wiktorii i Alberta cykl ten jest używany przy planowaniu nowych projektów ekspozycji, zakres jego stosowania jest jednak szeroki.



Metaewaluacja

Działanie to można przeprowadzić w każdej chwili podczas opracowywania projektu. Metaewaluacja – przez poszukiwanie informacji i ich analizę – pozwala zorientować się w innych badaniach z tego obszaru i wykorzystać kluczowe wyniki tych badań we własnym projekcie. Pomaga ona przy tym w identyfikacji struktur i trendów oraz możliwych kryteriów kontroli jakości. Poza tym – na skutek porównania z innymi badaniami – identyfikowane są również możliwe do opracowania obszary własnego projektu.

Badanie odwiedzających jest przydatnym instrumentem do wewnętrznej i zewnętrznej reklamy wizerunkowej lub do zdobywania funduszy na nowy projekt. Można korzystać z już wykonanej pracy, wykazując jednocześnie, że wyciągnięto naukę z błędów przeszłości, a kolejne działania uwzględniają wyniki badań. Dzięki temu tworzy się podstawę zaufania co do tego, że środki pozostające do dyspozycji muzeum będą inwestowane w odnoszące sukcesy i dobrze przemyślane projekty. Z wyników badania ewaluacyjnego można wnioskować, że dzięki badaniu odwiedzających pracownicy muzeum wiedzą dużo więcej na temat publiczności i są o wiele lepiej przygotowani, aby uzasadnić swoje propozycje skierowane do gości muzeum.

Badanie odwiedzających umożliwia dokonanie podziału publiczności na wiele grup. I tak Muzeum Wiktorii i Alberta w Londynie wyróżniło następujące grupy: rodziny, uczniowie i studenci, szkoły, osoby działające w branży kreatywnej oraz indywidualni dorośli i grupy z potrzebami, życzeniami i antypatiami.

Szczegółowe informacje pozyskane dzięki starannym i dokładnym analizom stanowią nie tylko wielką pomoc w procesach decyzyjnych dotyczących poszczególnych projektów, lecz także wsparcie przy opracowywaniu opierających się na faktach wytycznych i strategii organizacyjnych dla całego muzeum.

Badanie odwiedzających wymaga jednak dużych nakładów, zarówno pod względem kosztów, jak i czasu pracowników. Stosując ewaluację formatywną, należy pamiętać, że wydłuża ona całkowity czas opracowania projektu. Może się zdarzyć, że wyniki badania zakwestionują sposób pracy i myślenia zespołu pracowników dający się opisać słowami: „Zawsze tak robiliśmy". Jeżeli po analizie i ewaluacji okaże się, że w dotychczasowej pracy muzeum istnieją obszary problematyczne lub takie, które nie są naprawdę efektywne, oznacza to, że niezbędne jest przeprowadzenie poważnych zmian i restrukturyzacji. Wymagają one dużego zaangażowania i akceptacji ewaluacji ze strony pracowników.

Londyńskiemu Muzeum Wiktorii i Alberta, jednemu z największych i najliczniej odwiedzanych muzeów narodowych Wielkiej Brytanii, udało się dzięki starannemu badaniu odwiedzających opracować z dobrym rezultatem koncepcję projektu *British Galleries*. W efekcie tego przygotowywanie wszystkich nowych wystaw opiera się obecnie na wynikach analiz dotyczących osób odwiedzających.

W ramach wyżej wspomnianego badania zespół kuratorów współpracował z edukatorami muzealnymi przy analizie możliwości zastosowania różnych teorii uczenia się w odniesieniu do wizyty w muzeum. Udało się im zaadaptować kilka tych teorii, sprawiając, że różne typy uczenia się znalazły się w koncepcji i organizacji wystaw.

Każda nowa wystawa w Muzeum Wiktorii i Alberta ma starannie opracowaną koncepcję, która jest wynikiem pracy kuratorów, artystów, edukatorów i przedstawicieli odwiedzających. Każdy segment wystawy jest opracowywany z osobna pod kątem określonej grupy odwiedzających i typu uczenia się. Cała strategia opiera się na wynikach badania odwiedzających rozważanych w kontekście teorii uczenia się i grupowania publiczności.

3.2 Ewaluacja

CO OZNACZA EWALUACJA I DO CZEGO JEST POTRZEBNA?

Ewaluacja to gromadzenie dowodów umożliwiających zmierzenie wartości i jakości własnej pracy, aby można było wykazać:

- **co funkcjonowało i dlaczego,**
- **co nie funkcjonowało i dlaczego,**

- **co się wydarzyło podczas trwania projektu,**
- **co zaoferowano uczestnikom,**
- **co udział w projekcie zmienił dla jednostki, grupy, muzeum i szerszego otoczenia,**
- **czego nauczyli się uczestnicy, pracownicy, wolontariusze, partnerzy kooperacyjni i instytucja,**
- **jak wykorzystano pieniądze i inne środki,**
- **co następnym razem należy zrobić inaczej.**

Ewaluacja obejmuje więcej niż tylko opis tego, co się wydarzyło. Jest to gromadzenie dowodów i analizowanie ich, aby móc pokazać, że projekt spełnił lub nawet przewyższył oczekiwania.

Ewaluacja skłania edukatorów i zespół pracowników muzeum do refleksji nad tym, co osiągnięto, a czego nie. Gwarantuje, że:"

- projekt będzie opracowany na korzyść uczestników,
- dostępne środki będą wykorzystywane efektywnie,
- sposób uczenia przyczyni się do ulepszenia, rozwoju i wzmocnienia projektu,
- dane ustalone podczas ewaluacji będą mogły zostać wykorzystane do wsparcia kreowania wewnętrznego i zewnętrznego wizerunku, np. aby:

- **przekonać daną instytucję do kontynuowania i rozbudowy pracy,**
- **wesprzeć nowe wnioski o przyznanie funduszy na podobne projekty,**
- **zakwestionować i zmienić opinię w branży oraz opinię społeczeństwa na temat znaczenia uczenia się przez całe życie w muzeach i na wystawach.**

CO POWINNO WCHODZIĆ W SKŁAD EWALUACJI?

Ewaluacja powinna odnosić się dokładnie do celów i potrzeb danego projektu oraz różnych stron zainteresowanych nim: uczestników, zespołu projektowego, partnerów kooperacyjnych, kierownictwa, sponsorów i samej instytucji.
W związku z tym istotne dla praktyki są następujące dane i informacje:

- liczba uczestników projektu,
- praca zespołu projektowego, tj.: podział zadań, spotkania robocze i dokonane działania,
- opinie uczestników na temat projektu i indywidualnego efektu uczenia się w odniesieniu do otoczenia i kontekstu społecznego,
- opinia partnerów kooperacyjnych i innych podmiotów zainteresowanych projektem,
- dobra praktyka – jakie pomysły odniosły sukces,
- w jakich obszarach projekt napotykał na przeszkody i ograniczenia,
- jakie problemy pojawiły się i jak je rozwiązano,
- jaką zmianę spowodował projekt,
- niespodziewane, pozytywne rezultaty,
- korzyści dla jednostek, grup, muzeów i otoczenia,
- wykazanie stosunku ceny do świadczenia.

Młodzież w ogrodzie rzeźb przy Hämeenlinna Art Museum

Zdjęcie: Terho Aalto, Hämeenlinna Art Museum, Hämeenlinna

Ewaluacja wymaga zebrania zarówno danych ilościowych, jak i jakościowych.

Dane ilościowe są statystyczne – wymagają zgromadzenia wartości na dowód tego, co się wydarzyło lub co się nie wydarzyło. Najczęstszym sposobem zbierania danych ilościowych jest ankieta z odpowiedziami zaznaczanymi krzyżykiem lub z testem wielokrotnego wyboru. Są to ustrukturyzowane, wyznaczone odpowiedzi, które badacz – często edukator lub kierownik projektu – już przed rozpoczęciem zbierania danych założył jako możliwe wyniki i uporządkował je. Przy zbieraniu danych ilościowych nieodzowna jest przekonująca pod względem procentowym liczba ankietowanych, aby móc zapewnić, że próba losowa jest wystarczająca do potwierdzenia wyników.

W przypadku **danych jakościowych** chodzi o uchwycenie i zrozumienie postaw oraz wyobrażeń. Stawiane są częściowo ustrukturyzowane i otwarte pytania. Dane jakościowe są zbierane w formacie otwartych odpowiedzi – nie proponuje się żadnych odpowiedzi do wyboru. Respondent wyraża swoje zdanie samodzielnie, bez wskazówek ze strony badacza.

Jakościowe badanie opinii może być przydatne do określenia możliwych barier intelektualnych i pokonania ich. Ponadto może dostarczyć edukatorom muzealnym odpowiednie do zacytowania wypowiedzi zadowolonych uczestników. Do zbierania danych jakościowych wystarczy mniejsza liczba respondentów niż w wypadku danych ilościowych, chociaż im próba losowa jest większa, tym oczywiście bardziej reprezentatywna.

PIERWSZE KROKI

Od początku potrzebne są plan ewaluacji i budżet na jej przeprowadzenie. Poza tym należy wiedzieć, w jaki sposób zamierza się ewaluować i jakiego rodzaju wyników się poszukuje. Wspomniany **plan ewaluacji** powinien być oparty na pięciu punktach opisanych poniżej:

Planowanie

- Dlaczego realizujesz ten projekt?
- Jakie są twoje dokładne cele?
- Co będzie miarą twojego sukcesu?

Zbieranie danych

- Jak będziesz gromadzić dane?
- Jaka metoda gromadzenia danych najlepiej pasuje do twojego projektu?
- Kiedy w czasie trwania projektu zastosujesz te metody?
- Kto przeprowadzi zbieranie danych i czyje dane mają zostać zebrane?

Analiza i interpretacja danych

- Jakie nowe ustalenia poczyniłeś dzięki zebranym danym?
- Jak ewentualnie można zoptymalizować sposób zbierania danych?

Refleksja i określenie nowego celu

- Jakie wnioski można wyciągnąć z zebranych danych?
- Czy istnieją przesłanki do zmian, które miałyby pozytywny wpływ na projekt?
- Co w przyszłości zrobisz inaczej?

Dokumentowanie i dzielenie się

- Kogo poinformujesz o projekcie i dlaczego?
- Jak poinformujesz o projekcie?
- O czym poinformujesz?

NA CO UWAŻAĆ

Samoewaluacja jest często drażliwą kwestią dla projektów. Oto kilka propozycji, jak pokonać związane z nią trudności:

- zaplanowanie strategii ewaluacji na początku projektu, a nie w ostatniej chwili,
- zdefiniowanie jednoznacznych i osiągalnych celów, dla których ewaluacja ma zostać dokonana,
- wcześniejsze uzgodnienie kwestii, kto w różnych obszarach ponosi odpowiedzialność za zbieranie danych i dokumentowanie,
- wcześniejsze uzgodnienie sposobu dokumentowania i kwestii dotyczących opracowania efektywnej strategii komunikacji,
- wybór uwzględniającego wszystkich zainteresowanych i partycypacyjnego sposobu pracy,
- zwrócenie uwagi na dokładne i staranne zbieranie danych oraz analiza uzyskanych danych,
- zadbanie o to, aby sporządzone i wręczone zostało sprawozdanie końcowe.

WYBRANIE ODPOWIEDNICH DLA SIEBIE METOD

Najbardziej wartościowe informacje o swoim projekcie otrzymasz z połączenia:

- ewaluacji dokonywanej na bieżąco (formatywnej) i ewaluacji końcowej (sumującej) projektu,
- zebrania danych ilościowych (liczby i fakty) i jakościowych (uczucia, doświadczenia, wydarzenia),
- realistycznych i adekwatnych metod odpowiadających wielkości twojej instytucji i ważnym dla niej wartościom.

Liczby i fakty są istotne, aby dowiedzieć się m.in. tego, ile osób bierze udział w projekcie, w jakim są wieku i jakiej płci, jakie mają pochodzenie, z jakich względów czy potrzeb przychodzą do muzeum. Obserwacja uczestników podczas trwania projektu pozwala na zauważenie ich rozwoju. Zwykły monitoring wewnętrzny, służący dokumentowaniu spotkań, uczestnictwa i indywidualnych rezultatów, dostarcza z czasem wszelkich danych dotyczących różnych wzorców udziału uczestników.

Tradycyjne metody zbierania danych w celu zarejestrowania różnych **doświadczeń** uczestników projektu – takie jak arkusze feedbackowe, kwestionariusze, grupy testów, ankiety bezpośrednie lub telefoniczne – dają im możliwość wypowiedzenia się własnymi słowami o swoich doświadczeniach. Wymaga to opracowania i analizy kwestionariuszy, istnienia możliwości tworzenia grup priorytetowych i przeprowadzenia badań opinii. Co zostało powiedziane, musi zostać udokumentowane.

W przypadku pracy z młodzieżą lub grupami, które są nieco sceptycznie nastawione do formularzy feedbackowych, badań opinii i kwestionariuszy, istnieją inne możliwości zbierania danych mogące przy tym pomóc uchwycić oczekiwania, doświadczenia i wrażenia. Odbiorcom tym można zaproponować np. foto- i wideopamiętniki, blogi, ściany do graffiti, scenorysy, ofertę aktywności muzycznej, pisanie kreatywne i inne formy sztuki. Opierają się one na aktywnościach, które sprawiają przyjemność, a także są istotne z punktu widzenia rozwoju własnego i nauki nowych umiejętności. Jednocześnie dają jednostkom i grupom okazję do wyrażenia osobistych, spontanicznych oraz przemyślanych odpowiedzi na temat ich doświadczeń z projektem i spraw, które mają dla nich znaczenie.

ZBIERANIE DANYCH

Aby otrzymać jak najpełniejszy obraz, potrzebne jest szerokie spektrum danych. Istnieją tutaj różne możliwości:

Zapis pisemny i głosowy

- W regularnych odstępach czasu w trakcie projektu sprawdzaj razem z uczestnikami, jakie są ich odczucia i czego uczą się poprzez projekt. Starannie rejestruj odpowiedzi.
- Poproś uczestników o zanotowanie kilku rzeczy, które wydają się im ważne, łącznie z propozycjami zmian i ulepszeń.
- Zachęcaj ich do aktywnego udzielania się w odniesieniu do prezentacji lub podczas spotkań z partnerami kooperacyjnymi i sponsorami, tak aby wyraźne było wrażenie naprawdę wspólnego przedsięwzięcia.
- Wykorzystuj wypowiedzi uczestników we wszystkich doniesieniach prasowych i sprawozdaniach dla sponsorów oraz innych zainteresowanych podmiotów.
- Od czasu do czasu poproś partnerów kooperacyjnych i inne zainteresowane podmioty o pisemną opinię, w której wyrażą swoje zdanie o twoich mocnych i słabych stronach.

Zapis wizualny

- Wykonaj dokumentację fotograficzną swojej pracy i osiągnięć. Fotografie mogą pokazać to, jak ludzie działają i komunikują się ze sobą, przydają się też do dokumentowania imprez i szczególnych okazji. W celu wzmocnienia solidarności grupowej i poczucia wspólnoty należy zadbać o to, aby prezentowane były wszystkie zdjęcia.
- Użycie kamer wideo i DVD do celów dokumentacyjnych nie tylko wspomaga rozwój umiejętności technicznych i kreatywnych. Wyniki mogą być również przydatne do celów prezentacji.
- Jeżeli komunikaty werbalne są niewystarczające, poproś uczestników, aby w różnych fazach projektu wyrazili swoje uczucia środkami malarskimi na wielkich arkuszach papieru. Mogłoby to również stanowić okazję do zwerbalizowania tą drogą ich doświadczeń.

3.3 Praca zespołowa

Tradycyjnie ekspozycje muzealne reprezentują punkt widzenia kuratorów przerobiony przez projektanta tak, aby był przyjazny dla odwiedzających. W wielu wypadkach ci, którzy posiadają wiedzę z zakresu teorii nauczania i uczenia się – pedagodzy, pracownicy odpowiedzialni za ekspozycję i edukatorzy kultury – mają na tworzenie wystawy niewielki wpływ. Ich zadaniem jest pisanie tekstów objaśniających i obmyślanie programów edukacyjnych, gdy ustalone są ogólna koncepcja i treść.

Dla zagwarantowania, że ekspozycja dotrze do możliwie największej liczby osób – czy to jako doświadczenie estetyczne, naukowe, historyczne, czy innego rodzaju – zasadnicze znaczenie ma to, aby członkowie zespołu specjalizujący się w nauczaniu i uczeniu się otrzymali wpływową pozycję, taką jak przedstawiciel odwiedzających lub kierownik zespołu projektowego. Tak właśnie jest w Muzeum Morskim w Rotterdamie. Opracowanie ekspozycji nie znajduje się tam w rękach kuratorów, lecz jest zadaniem członka działu prezentacji, który łączy edukatorów muzealnych z menedżerami projektu (specjalistami ds. prezentacji i ekspozycji). Chociaż angażowanie menedżerów projektu jest w Holandii od pewnego czasu powszechnie stosowaną praktyką, połączenie zarządzania projektem i przekazywania wiedzy nadało całości większego znaczenia.

W Muzeum Morskim proces zaczyna się od pomysłu. Dowolna osoba spoza muzeum może przedstawić propozycję tematu wystawy. Zarząd, w którym reprezentowani są wszyscy kierownicy działów, dokonuje pierwszego wyboru

pomysłów na projekty i przekazuje je radzie prezentacyjnej złożonej z przedstawicieli różnych dziedzin: organizacji wystaw, edukacji, badań naukowych oraz marketingu i komunikacji. Członkowie rady oceniają propozycje na podstawie swoich kompetencji zawodowych, zanim udzielą wspólnej rekomendacji. Stosownie do niej zarząd decyduje o tym, które pomysły zrealizować jako wystawy.

Gdy program jest ustalony, wyznacza się kierownictwo projektu. Jest ono bezpośrednio odpowiedzialne przed zarządem, co oznacza, że projekty wystaw nie są zbudowane według zwykłych hierarchii. Kierownictwo projektu może działać samodzielnie i pracować efektywnie, ale końcowy sukces zależy od umiejętności pracy zespołowej.

Składy grup projektowych są interdyscyplinarne. Kierownictwo projektu ma dwa ważne zadania: po pierwsze – wytłumaczenie tematu wystawy, tzn. jak i dla kogo opowiadana jest historia, po drugie – kierowanie grupą projektową. Kurator zajmuje się pracą naukową, dokonuje rekomendacji eksponatów i redaguje teksty przeznaczone na wystawę. Kierownictwo projektu, kurator i projektant wystawy intensywnie współpracują od rozpoczęcia projektu nad opracowaniem i doprecyzowaniem wystawy. Udział edukatorów gwarantuje, że w wyglądzie wystawy uwzględnione zostaną argumenty pedagogiczne. Edukatorzy i kierownictwo projektu ustalają razem techniki edukacyjne, jak np. ćwiczenia praktyczne, wystawy interaktywne, programy komputerowe, filmy, nagrania audio itp., a także opracowują odpowiednie szczegóły. Kierownictwo działu technicznego włącza się w działanie, gdy prezentowany jest pierwszy szkic. Asystent projektu ewidencjonuje wszystkie spotkania i pożyczki od organizacji zewnętrznych. Asystent ds. marketingu i komunikacji ponosi odpowiedzialność za zagwarantowanie, aby jak najefektywniej przemówić i dotrzeć do wszystkich planowanych grup docelowych. Dział marketingu i komunikacji posiada własny budżet.

W ciągu całego procesu, który trwa przeciętnie około roku, grupa projektowa spotyka się co najmniej pięciokrotnie w celu podjęcia decyzji i wymiany informacji. Sprawy codzienne są załatwiane przez członków zespołu, którzy opracowują razem metody edukacyjne, program kształcenia, plan przestrzenny i świetlny, działania reklamowe, wypożyczanie eksponatów, teksty na wystawy, program ramowy i otwarcie. Projekt kończy się ewaluacją.

Muzeum Morskie w Rotterdamie pracuje w taki sposób od wielu lat. W tym czasie powstały metody pracy, które w istotny sposób przyczyniają się do wartościowego pod względem edukacyjnym, dobrze przemyślanego i atrakcyjnego rezultatu końcowego. Pracownicy muzeum intensywnie rozmyślają nad grupami docelowymi i technikami edukacyjnymi oraz wcześnie włączają do procesu wszystkich zainteresowanych. Dzięki temu instytucja potrafi przygotować wystawę, w której kształcenie i przekazywanie informacji stanowią istotne elementy całej prezentacji.

NOTATKI Z DZIENNIKA MENEDŻERA PROJEKTU

„Dziesiątki kobiet o bujnych piersiach gapią się na nas, pozłacane szczyty masztów sięgają ku niebu, galiony naturalnej wielkości i wzbudzające strach lwy… Znajduję się z kuratorem w archiwum Muzeum Morskiego w Rotterdamie i mam właśnie rozpocząć zadanie, jakie otrzymaliśmy od kierownictwa muzeum. Chodzi o przygotowanie wystawy na temat ozdób statków, która nie tylko będzie poświęcona pojedynczym przedmiotom, lecz ma również opowiadać historie i anegdoty. Po burzy mózgów i przeprowadzeniu szczegółowej rozmowy znaleźliśmy ciekawą perspektywę dla naszej historii – dlaczego ludzie ozdabiają swoje statki? Na to pytanie istnieją cztery możliwe odpowiedzi:

- **dla pokazania, kim są,**
- **dla ochrony przed złem,**
- **dla zademonstrowania własnego bogactwa i potęgi,**
- **dla pokazania własnego piękna.**

W ten sposób znaleźliśmy punkt wyjścia dla naszej historii, na podstawie którego możemy opracować cztery tematy wystawy: tożsamość, przesąd, potęga i piękno. Tematy te stanowią jednocześnie dość wierny obraz współczesnego społeczeństwa. Przedmioty o charakterze dekoracyjnym lub ornamentalnym są w gruncie rzeczy ponadczasowe, chociaż młodzież woli dzisiaj mówić »błyskotki« lub »akcesoria«. Jednak nie gra to żadnej roli, czy ozdabia się okręt, czy nosi ciuchy słynnych marek – zawsze chodzi tylko o pokazanie, kim się jest! Wykorzystamy tę zasadę również do planu komunikacji noszącego sugestywny tytuł: *STEM TO STERN – ozdoby statków od dziobu do rufy*. Zaczęliśmy…!".

ZALECENIA DLA KIEROWNICTWA PROJEKTU

- Zadbaj o to, abyś miał całkowite wsparcie kierownictwa muzeum, i informuj całą instytucję na bieżąco o postępie projektu.
- Sporządź plan i harmonogram. Uważaj na to, aby nie przegapić terminów.
- Niezbędna jest dobra komunikacja wewnątrz zespołu projektowego. Powinna mieć ona priorytet.
- Staraj się sprawować kierownictwo z pozytywnym nastawieniem, motywując i inspirując członków projektu.
- Każdy projektant wystawy ma własny styl. Zmień projektanta, jeśli chcesz zróżnicowania.
- Zaplanuj spotkania grupy projektowej, dopasowując je do ważnych etapów procesu powstawania wystawy.
- W czasie trwania procesu rób bilans postępów w pracy. Dokonaj korekt i zmian, zanim będzie za późno.
- Narady powinny być krótkie i efektywne. Zadbaj o to, aby obecne na nich były niezbędne osoby. Przekaż wszystkie decyzje całemu zespołowi projektowemu.
- Dokonaj ewaluacji procesu oraz rezultatu. Czego się nauczyłeś? Co zrobiłbyś inaczej następnym razem?

(zdjęcia na str. 50 i 51) Galiony, które zainspirowały zespół projektowy Muzeum Morskiego do zorganizowania wystawy *STEM TO STERN – ozdoby statków od dziobu do rufy*

Zdjęcie: Fred Ernst, Muzeum Morskie w Rotterdamie

Jakich specjalnych metod prezentacji używać na wystawie i w jakim celu? Pokazany tutaj model statku zbudowano wraz z dekoracjami i wbudowanymi lampkami, które odwiedzający mogą włączać i wyłączać. Zapalające się lampki pozwalają im odkrywać różne dekoracje statku

Zdjęcie: Fred Ernst, Muzeum Morskie w Rotterdamie

Czubek dziobu statku zainspirowany słynną sceną z filmu *Titanic* ma za zadanie zachęcać odwiedzających do zastanowienia się nad własną tożsamością – jaki galion wybrałbym dla swojego statku? Każdy może wybrać galion na ekranie dotykowym i wstawić swój portret do obrazu. Poza tym istnieje możliwość zrobienia sobie zdjęcia jako galionu, które następnie można wysłać e-mailem do przyjaciół

Zdjęcie: Fred Ernst, Muzeum Morskie w Rotterdamie

Koncepcja wystawy pokazuje, jak ważne jest zaangażowanie od samego początku edukatorów muzealnych. Temat „ozdoby" znakomicie nadaje się do połączenia z kulturą młodzieżową i różnymi celami kształcenia zawodowego. W związku z tym zdecydowano, aby z programem ramowym wystawy zintegrować warsztaty, na których odwiedzający mogą dowiedzieć się czegoś o wytwarzaniu ozdób statków

Zdjęcie: Fred Ernst, Muzeum Morskie w Rotterdamie

Projektanci są informowani o oczekiwanej atmosferze wystawy i stosownie do tego opracowują pomysł: woda jest żywiołem łączącym wszystkie aspekty ekspozycji i jednocześnie wykorzystuje się ją jako niezbędną ochronę cennych galionów oraz ozdób statków. Podświetlone na niebiesko elementy ze szkła migoczą i lśnią niczym woda. Aby spełnić wytyczne dotyczące bezpieczeństwa, szkło musi zostać przykryte. Rozwiązaniem są perforowane płyty metalowe, które można położyć nad szkłem

Zdjęcie: Fred Ernst, Muzeum Morskie w Rotterdamie

3.4 Kooperacje

Często sukcesy odnoszą te instytucje, które otwierają się na zewnątrz i są pozytywnie nastawione do kooperacji. Partnerstwa, jeżeli są efektywnie rozwinięte, mogą przynosić ogromne korzyści. Umożliwiają one instytucjom:

- dostęp do kompetencji i doświadczenia, których nie posiadają u siebie,
- wykorzystanie różnych dróg do realizacji ich zadań,
- skupienie zasobów i maksymalizację inwestycji,
- rozwijanie kwalifikacji pracowników,
- znalezienie nowych odbiorców ich ofert i usług,
- oszczędności dzięki wspólnym zakupom i dostawom,
- dzielenie się kompetencjami zawodowymi i pomysłami,
- silniejsze oddziaływanie jako zespół,
- opracowanie bardziej atrakcyjnego programu dla potencjalnych odwiedzających.

Muzea, które chciałyby mieć szerokie grono publiczności i którym zależy na pozyskaniu grup trudno dostępnych lub pozostających na marginesie społeczeństwa, powinny nawiązać efektywne kooperacje m.in. z klubami młodzieżowymi, instytucjami społecznymi, wspólnotami wyznaniowymi, organizacjami wolontariackimi, instytucjami z branży profilaktyki zdrowotnej, osobami mającymi ambicje artystyczne, lokalnymi biznesami. Sprawozdania z ewaluacji usług świadczonych przez muzeum powinny odzwierciedlać różnorodność i intensywność prowadzonych przez nie kooperacji, a także osiągany dzięki nim wzrost atrakcyjności oferty.

Partnerstwa mają duże znaczenie dla wszystkich obszarów pracy muzeum, szczególnie ważne są jednak dla edukacji muzealnej przy nawiązywaniu kontaktów z większymi, niejednorodnymi grupami. W ciągu jednego roku dział edukacji muzealnej może współpracować z dużą liczbą najróżniejszych grup, m.in. z instytucjami kształcenia szkolnego i niezależnego, dokształcającymi się dorosłymi, uchodźcami, azylantami, mniejszościami etnicznymi, nauczycielami, grupami wspólnotowymi, seniorami, dziećmi z problemami w nauce, młodzieżą, osobami samotnie wychowującymi dzieci, archiwistami, osobami niepełnosprawnymi fizycznie i/lub intelektualnie. Żaden dział edukacji muzealnej nie jest w stanie zatrudnić wystarczającej ilości doświadczonych pracowników do opracowywania i realizowania ofert obejmujących tak dużą liczbę najróżniejszych programów dla tych wszystkich grup.

Właśnie w tym miejscu wskazane są kooperacje, dzięki którym można wykorzystać specjalistyczną wiedzę i nawiązać kontakt z grupami potencjalnych odwiedzających. Dobra praktyka zawsze charakteryzuje się nawiązaniem funkcjonującej relacji z przedstawicielami i członkami grup, które nie mają styczności z muzeami. Relacja ta jest pomocna w doradzaniu w związku z opracowywaną ofertą i rozbudowywaniu jej.

Inspiring Learning for All (ILFA), platforma internetowa brytyjskiej Rady Muzeów, Archiwów i Bibliotek (MLA) służąca informowaniu o przykładach najlepszych praktyk i wymianie ich między muzeami, przypisuje kooperacjom tego rodzaju zasadniczą funkcję w rozwijaniu i realizowaniu doświadczeń edukacyjnych wysokiej jakości. Rada MLA udostępnia w internecie listę kontrolną oraz wytyczne dotyczące rozwoju i podtrzymywania efektywnych kooperacji.

Przy tych warunkach ramowych wychodzi się z założenia, że kooperacje mogą odnieść sukces tylko wtedy, gdy najpierw zainwestuje się czas w realizację następujących zadań:

- poszukiwanie i weryfikacja możliwych partnerów kooperacyjnych,
- zrozumienie perspektyw i interesów partnerów kooperacyjnych oraz ustalenie, w jakim stopniu pokrywają się one z własnymi,
- ustalenie rezultatów, jakie mają zostać osiągnięte przez kooperację,
- ustalenie jasnych wytycznych dotyczących współpracy,
- uzgodnienie kompetencji i zakresów odpowiedzialności,
- zagwarantowanie wystarczających środków na wsparcie projektu,
- wyćwiczenie przez pracowników umiejętności pracy zespołowej i komunikacji oraz zdolności do rozwoju,
- jasne uzgodnienia dotyczące regularnej wymiany informacji i pomysłów oraz wymiany sprawozdań okresowych i ewaluacji.

Nie oznacza to jednak, że wszystkie partnerstwa są zawierane na stałe. Niektóre będą i powinny być ograniczone czasowo. Należy je ustalać dla osiągnięcia określonych celów i rozwijać, gdy tylko cele te zostaną osiągnięte.

Warunki ramowe platformy ILFA dostarczają instytucjom listę kontrolną, dzięki której można ustalić, w jakim stopniu funkcjonują istniejące już partnerstwa, a także dowiedzieć się, jak te partnerstwa ukształtować efektywniej. Wytyczne opierają się na doświadczeniu praktycznym wynikającym z fazy pilotażowej. Instytucje, które chcą sprawdzić swoje oferty lub zastanawiają się nad opracowaniem nowych, powinny uwzględnić następujące pytania kluczowe:

- Czy znacie odpowiednie instytucje partnerskie i możecie ocenić korzyści płynące z kooperacji z nimi dla uczenia się?
- Czy pracujecie razem z partnerami kooperacyjnymi nad planowaniem i opracowywaniem nowych koncepcji uczenia się?
- Czy pozyskujecie współpracowników spoza muzeum, aby poszerzyć wybór ofert i atrakcyjność możliwości uczenia się?

W nawiązaniu do każdego z tych obszarów ILFA stawia kolejne pytania mające zachęcić muzea do pogłębienia analizy własnej pracy praktycznej. Dotyczą one rozwoju i podtrzymywania kooperacji, kontrolowania jej oraz możliwości informowania o niej innych.

Oto wybór istotnych pytań:

- Czy wybraliście kilka instytucji partnerskich, z którymi moglibyście efektywnie współpracować?
- Czy ustaliście, w jaki sposób współpraca z tymi instytucji może być cenna dla waszej własnej pracy?
- Czy sprawdziliście i udokumentowaliście korzyści ze współpracy oraz przeszkody powstałe i przezwyciężone podczas kooperacji, a także czy dokonaliście ich ewaluacji?
- Czy opracowaliście strategie uzyskiwania opinii partnerów kooperacyjnych na temat znaczenia i rezultatu waszej oferty?
- Czy ustaliliście, jak zakończyć bezproduktywną kooperację?
- Czy zadbaliście o dodatkowe finansowanie kooperacji?

- Czy ustaliliście, w jakich obszarach wasze zasoby, umiejętności i doświadczenia można rozsądnie połączyć z zasobami reprezentowanymi przez partnerów kooperacyjnych?
- Czy wykorzystaliście swoje umiejętności, zasoby i zbiory, aby przyczynić się do wzbogacenia inicjatyw edukacyjnych u innych?
- Czy wiecie, czy pracownicy waszego muzeum są w stanie określić efekt dokształcania uzyskany dzięki kooperacji?
- Czy wiecie, czy pracownicy waszego muzeum uczestniczyli w wymianach informacji i doświadczeń dla poszerzenia swojego zrozumienia?
- Czy wiecie, czy wasi partnerzy kooperacyjni są zadowoleni z podziału pracy i waszego wkładu w projekt?
- Czy wiecie, czy wasi partnerzy kooperacyjni potrafią powiedzieć, co zyskali dzięki pracy z wami?
- Czy wiecie, czy dotarto do grupy docelowej projektu kooperacji i co ona na tym zyskała?

Platforma ILFA bazuje na założeniu, że instytucje powinny intensywniej zastanawiać się nad tym, co robią. Powinny być otwarte na nowe trendy i poglądy, jednocześnie pobudzając i wspierając rozwój oraz uczenie się innych osób. Praca z partnerami kooperacyjnymi jest częścią tego procesu, który daje pracownikom możliwość zakwestionowania i zweryfikowania własnego sposobu pracy oraz podzielenia się z innymi swoimi umiejętnościami, wiedzą i doświadczeniem.

ILFA: www.inspiringlearningforall.gov.uk

3.5 Poszerzenie grupy docelowej

„Poszerzenie grupy docelowej" to najczęściej używane sformułowanie, które opisuje nawiązywanie kontaktu z grupami nieodwiedzającymi muzeów ani wystaw. Osoby te nie bywają w muzeach z wielu powodów – wśród nich są m.in. sytuacja ekonomiczna, wykluczenie społeczne, brak wiary w siebie, bariery edukacyjne. Taka sytuacja może być jednak związana z samą instytucją lub z dystansowaniem się muzeum jako miejsca kultury. Aby udostępnić ofertę szerszej publiczności, niż ma to miejsce dzisiaj, muzea powinny starać się uczynić kulturę centralnym punktem działania odbiorców.

W praktyce koncepcja poszerzenia grupy docelowej ma wiele różnych znaczeń i możliwości zastosowania. Może oznaczać:

- nawiązanie kontaktu ze stowarzyszeniami lub innymi grupami wspólnotowymi,
- zwiększenie świadomości dotyczącej dostępnych usług świadczonych w muzeum i ofert edukacyjnych,
- rozszerzenie dostępu do muzeum i oferty edukacyjnej przez zwrócenie się do grup dyskryminowanych ekonomicznie i/lub społecznie i/lub niewyedukowanych,
- wybór swobodnego i zorientowanego na uczestników podejścia przy projektach realizowanych poza muzeum,
- realizację wystaw i możliwości kształcenia w pomieszczeniach stowarzyszeń lub wspólnot,
- opracowanie nowych wystaw i programów edukacyjnych w reakcji na zidentyfikowane potrzeby,
- wspieranie stowarzyszeń i innych grup przy organizowaniu ich własnych wystaw,

- oferowanie aktywności edukacyjnych w otoczeniu jako krok w kierunku tradycyjnych ofert muzealnych,
- szkolenie okolicznych mieszkańców jako wolontariuszy, przewodników, edukatorów i przedstawicieli publiczności.

Poszerzenie grupy docelowej w muzeum opiera się na różnych modelach, np.:

- **Satelita** – organizowanie wystaw i aktywności edukacyjnych w pomieszczeniach stowarzyszeń lub wspólnot.
- **Wędrowny** – proponowanie oferty muzealnej w różnych miejscach, takich jak: obiekty noclegowe, centra opieki dziennej, domy spokojnej starości, szpitale, więzienia.
- **Otwarte poszerzenie grupy docelowej** – nawiązywanie kontaktu z ludźmi poza ramami instytucjonalnymi, np. na ulicy, w centrach handlowych, barach, kawiarniach lub bramie szkolnej.
- **Wizyty domowe** – odwiedzanie ludzi w ich domach.
- **Edukacja na odległość** – świadczenie usług za pośrednictwem internetu dla osób zamieszkałych na obszarach wiejskich i w odległych miejscowościach lub dla ludzi, którzy ze względu na swój stan fizyczny lub niepełnosprawność nie mogą opuścić domu.

Wszystkie te warianty najlepiej realizować we współpracy ze specjalizującymi się w poszerzaniu grupy docelowej pedagogami i instytucjami mającymi dobre kontakty ze stowarzyszeniami i otoczeniem.

Aby efektywnie poszerzyć grupę docelową, należy spełnić następujące warunki:

- **Zaangażowanie i wsparcie organizacyjne** – dla uczynienia z muzeum instytucji o charakterze społecznym z szeroką grupą docelową zasadnicze znaczenie ma pełne zaufanie oraz wsparcie ze strony zarządu i kierownictwa muzeum.
- **Wystarczające środki finansowe** – poszerzenie grupy docelowej powinno być wspierane krótko- i długoterminowym finansowaniem. Pierwszy rodzaj finansowania ma stworzyć przestrzeń na eksperymenty i innowacje, drugi – pozwolić muzeum na nawiązanie solidnych i trwałych relacji z otoczeniem, gdzie swoją obecnością może w dłuższej perspektywie wywierać wpływ.
- **Odpowiedni pracownicy z odpowiednimi umiejętnościami** – pracownicy specjalizujący się w poszerzaniu grupy docelowej muszą realizować złożone zadania wymagające umiejętności praktycznych i międzyludzkich.
- Kwalifikacje liczą się przy tym mniej niż indywidualne cechy charakteru, takie jak umiejętność prowadzenia rozmów i bycie dobrym słuchaczem. Skuteczność wszelkich starań o poszerzenie grupy docelowej zależy w ostatecznym rozrachunku od tego, czy zajmującym się tym pracownikom uda się wejść na stałe do środowiska, które chcą pozyskać. Im bardziej ich pochodzenie i cechy odpowiadają pochodzeniu i cechom grupy docelowej, tym łatwiej znajdują oni jej akceptację.

W początkowym etapie pracownicy specjalizujący się w poszerzaniu grupy docelowej powinni:

- przeprowadzić badania na poziomie lokalnym i przeanalizować uzyskane w nich dane,
- zidentyfikować lokalne sieci kontaktów i osoby indywidualne,
- nawiązać kontakt z różnymi podmiotami odpowiedzialnymi, grupami i osobami

indywidualnymi na płaszczyźnie oficjalnej i nieoficjalnej oraz podyskutować z nimi,

- nawiązać kooperacje z lokalnymi podmiotami odpowiedzialnymi i innymi instytucjami,
- zorganizować i poprowadzić spotkania z różnymi grupami i instytucjami,
- zmotywować indywidualne osoby oraz grupy do rozmowy o ich zainteresowaniach i upodobaniach,
- zaoferować informacje, porady i wsparcie dotyczące już istniejących możliwości i projektów muzeum,
- zidentyfikować zainteresowania edukacyjne i potrzeby oraz opracować odpowiednie środki do ich realizacji,
- pośredniczyć w kontaktach między grupami a muzeum,
- wyszukać nowe pomieszczenia i sprawdzić ich przydatność dla muzeum.

W czasie trwania wystawy lub programu pracownicy specjalizujący się w poszerzaniu grupy docelowej powinni mieć możliwość:

- współpracy z kolegami z muzeum w celu organizowania aktywności zgodnych z ustalonymi zainteresowaniami,
- oferowania aktywności,
- znalezienia środków pozwalających na zaoferowanie uczestnikom potrzebnego wsparcia, np. zwrotu kosztów dojazdu, opieki nad dziećmi, pomocy niepełnosprawnym,
- dokonania ewaluacji postępu i rezultatów,
- skontrolowania pracy i dokonania jej ewaluacji oraz sporządzenia pisemnych sprawozdań.

Pracownicy specjalizujący się w poszerzaniu grupy docelowej muszą mieć wyczucie oraz szacunek dla innych i dla partnerów kooperacyjnych, muszą potrafić słuchać i przekształcić to, co usłyszeli, w konstruktywne działania. Powinni też umieć dostosować się do różnych grup i najrozmaitszych sytuacji oraz reagować na znacznie odbiegające od siebie życzenia i potrzeby. Poza tym muszą być w stanie pracować samodzielnie, czasem nawet w odosobnieniu, i potrafić rozwiązywać konflikty. W związku z tym absolutnie konieczne jest dokształcanie wspierające osób specjalizujących się w poszerzaniu grupy docelowej – i to nie tylko organizowane wyłącznie dla nich, lecz również dla pozostałych pracowników, aby ci mogli skorzystać z ich wiedzy i kompetencji zawodowych w postępowaniu z grupami odwiedzających, które nie mają styczności z muzeami, lub w sytuacjach nietypowych dla muzeum.

STUDIUM PRZYPADKU: WZMOCNIENIE SPOŁECZNOŚCI LOKALNYCH

Muzeum Przyrodnicze w Tilburgu w Holandii dąży do zwiększenia wiedzy o przyrodzie i szacunku dla niej, zwłaszcza w odniesieniu do człowieka i jego kulturowej przestrzeni życiowej. W tym kontekście muzeum pomaga mieszkańcom przy opracowywaniu ich własnych wystaw prezentowanych w lokalnych ośrodkach.

Muzeum zapewnia wsparcie organizacyjne i wypożycza witryny oraz przedmioty ze swoich zbiorów. Temat wystawy jest wybierany przez samą wspólnotę lokalną.

Jedna z takich wystaw – *A Park in Waspik* – dotyczyła zmiany wyglądu i rekultywacji parku miejskiego w Waspik, dzielnicy miasta Waalwijk. Ekspozycja składała się z dwóch części:

- historia miejsca (w oparciu o ustalenia mieszkańców),

- flora i fauna parku (przy wykorzystaniu przedmiotów użyczonych przez muzeum).

Wszystkie projekty związane z poszerzaniem grupy docelowej w ramach wystawy odbyły się w dużej sali centrum gminnego w Waspik. Dzięki ekspozycji społeczność lokalna miała większy udział w planowaniu nowego parku miejskiego, którego nowa nazwa – park Waspik – również pochodzi z wystawy.

STUDIUM PRZYPADKU: POSZERZENIE GRUPY DOCELOWEJ W PRZESTRZENI WIRTUALNEJ

Strona internetowa The memory of Oost powstała z inicjatywy Muzeum Historii Amsterdamu i została zrealizowana przy wsparciu wielu instytucji oraz osób mieszkających i pracujących w Oost, czyli dzielnicy Amsterdamu, w której żyje wielu imigrantów. Kryjąca się za nią idea opiera się na pomyśle połączenia wszystkich zdjęć i anegdot związanych z Oost. Wiele historii zostało opowiedzianych w formie wywiadów przeprowadzonych między sobą przez mieszkańców dzielnicy – w ten sposób zebrano setki opowieści. Zaangażowane osoby zaproszono na specjalne zwiedzanie do muzeum w centrum Amsterdamu. Relacja między muzeum a mieszkańcami dzielnicy Oost po trzech latach od rozpoczęcia projektu jest wciąż bliska. W ramach współpracy przy tworzeniu tej ekspozycji muzeum zakupiło przedmioty, które były charakterystyczne dla imigrantów i stworzyły podstawę dla nowego typu wystawy. W jednym z projektów – *My Veil* (*Moja chusta*) z 2006 r. – chodziło o pokazanie różnych sposobów noszenia chusty przez muzułmanki. Wystawa przyciągnęła zarówno „starych", jaki i „nowych" amsterdamczyków.

Muzeum Historii Amsterdamu: www.geheugenvanoost.nl

PRZYKŁAD DO WYDANIA POLSKIEGO

Wortal Muzeum Pałacu w Wilanowie

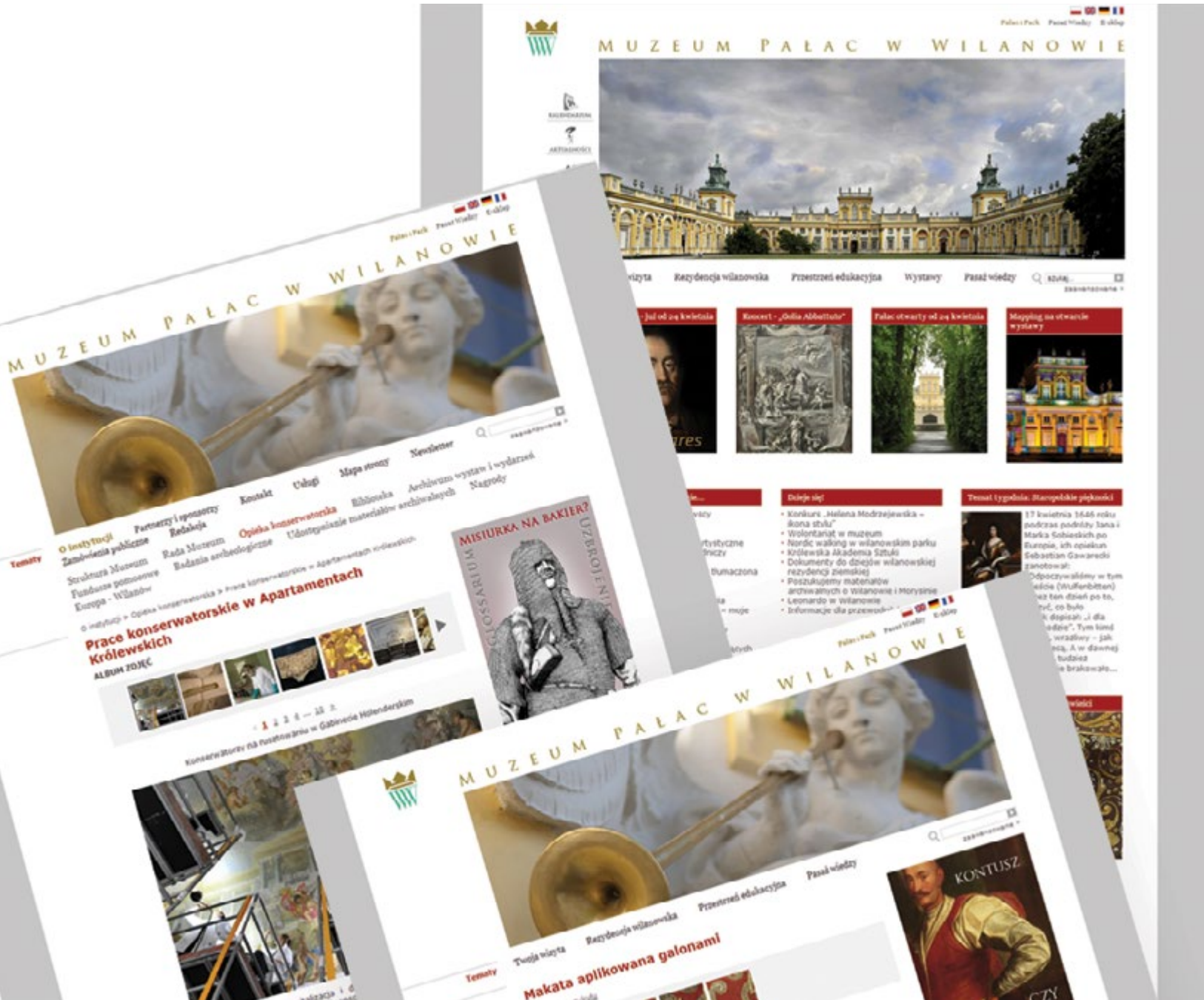
Muzeum Pałac w Wilanowie pielęgnuje tradycję otwartości i dostępności zbiorów sztuki, którą zapoczątkował twórca muzeum wilanowskiego Stanisław Kostka Potocki. Hasło, które w połowie XIX w. umieszczono na tablicy wmurowanej w posadzkę w pałacu: „Cunctis patet ingressus" („Wszystkim wstęp wolny"), dziś przyświeca autorom wortalu Muzeum wirtualne – historyczna rezydencja królewska.

Wortal uruchomiony w 2011 r. dostarcza osobom zainteresowanym wizytą w muzeum niezbędnych informacji organizacyjnych, które są zamieszczone w sekcji: Pałac i park. Jednak równie ważną jego częścią – i tylko pozornie oddzieloną od tej informacyjnej – jest Pasaż wiedzy, w którym znajdują się materiały o charakterze popularno-naukowym. Użytkownik wortalu ma możliwość po odnalezieniu informacji praktycznych (np. o godzinach otwarcia) bezpośrednio przejść np. do filmu poświęconego Janowi Sobieskiemu. Może zatem korzystać z tej strony internetowej inaczej niż z większości portali muzealnych – ma bowiem dostęp do ogromnego zasobu wiedzy nie tylko na temat tej instytucji i jej patrona, ale też o większości osób związanych z Wilanowem przez politykę czy sztukę lub będących postaciami ważnymi dla kultury i historii.

Co ważne – informacje dostępne w Pasażu wiedzy i innych przestrzeniach wortalu są wiarygodne, ponieważ zostały przygotowane przez naukowców, dziennikarzy, pedagogów i pracowników muzeum, redaktorów magazynu historycznego „Mówią Wieki" oraz Polskiego Słownika Biograficznego, pracowników naukowych, m.in. Uniwersytetu Warszawskiego i Uniwersytetu Mikołaja Kopernika w Toruniu. W świecie wirtualnym mamy dostęp do ogromnej ilości wiedzy, której jednak musimy szukać pomiędzy bezwartościową

Badania naukowe na wortalu Muzeum Pałacu w Wilanowie

Zdjęcie: strona internetowa Muzeum Pałacu w Wilanowie



papką medialną i informacjami bezrefleksyjnie kopiowanymi z portalu na portal. Tutaj ogólnie, bezpłatnie i szeroko dostępna jest wiedza certyfikowana, z której skorzystać może każdy – zainteresowany zwiedzający, student, dziennikarz, ale także uczeń przygotowujący swoją pracę domową. I mogą oni mieć pełne zaufanie do tego, że są to informacje zgodne z rzeczywistością. Część materiałów (z roku na rok coraz więcej) dostępna jest też w językach obcych.

To wielkie, precyzyjne narzędzie edukacyjne ma umożliwić uczenie się w oparciu o udostępniane materiały szerokiej publiczności – dzieciom, dorosłym, nauczycielom, uczniom, osobom specjalizującym się w danej dziedzinie, ale także tym, którzy stykają się z epoką baroku po raz pierwszy. Do dyspozycji użytkowników jest wiele elementów interaktywnych, które – choć mogą być wykorzystywane przez nauczycieli i uczniów – zbudowane są z przeznaczeniem dla indywidualnego użytkownika w różnym wieku. Na wortalu znajdują się m.in. 10-minutowe filmy, e-learningi, quizy, gry, albumy zdjęć (np. pozwalające poznać tajniki konserwacji – niedostępnej w inny sposób dla publiczności), blogi (np. przyrodniczy „Wieści z parku").

Największą część wilanowskiego wortalu stanowi zbiór artykułów Silva Rerum – ponad półtora tysiąca bogato ilustrowanych tekstów dotyczących Rzeczypospolitej Obojga Narodów, pogrupowanych tematycznie i możliwych do znalezienia za pomocą wyszukiwarki z wielu poziomów strony. Na wortalu znajdują się też archiwalne numery periodyku naukowego „Studia Wilanowskie" oraz programy szczegółowe dotyczące np. wyrobów manufaktury porcelany (Projekt Miśnia) czy dokumentów związanych z mieszkańcami Wilanowa (Ad Villam Novam).

Wortal stwarza zatem wiele możliwości poznania Wilanowa bez wychodzenia z domu (możemy np. powiększyć zdjęcia, by obejrzeć najdrobniejsze szczegóły obrazów czy rzeźb). Jest jednak skonstruowany w taki sposób, że nie staje się zamiennikiem wizyty w muzeum, a wręcz przeciwnie – im dłużej odwiedzający wyszukuje treści w zasobach wortalu, tym większą ma ochotę, by wszystko to zobaczyć na żywo. W trakcie rzeczywistego zwiedzania zaś gorączkowo notuje w pamięci, co należy sprawdzić po powrocie z muzeum, a znowu w domu – już, wydawałoby się, nasycony – odkrywa na wortalu kolejne fascynujące wątki.

Muzeum Pałac w Wilanowie
www.wilanow-palac.art.pl

Rozdział 4

Praca z różnymi grupami dorosłych – studia przypadków i praktyczne przykłady

Opracowanie koncepcji edukacji muzealnej dla dorosłych wymaga zmiany perspektywy myślenia, badania odwiedzających, dyskusji z uczestnikami i zwrócenia się do nowych grup odwiedzających. Pracownicy muzeum muszą być otwarci na zmiany i gotowi do podjęcia wyzwania, jakim są innowacyjne projekty. W wielu przypadkach edukatorzy muzealni, którzy dopiero od niedawna pracują z dorosłą publicznością, stwierdzają, że sami często czują się jak uczniowie. Przyczyny tego leżą w zaangażowaniu uczestników oraz w wysokim stopniu kreatywnego myślenia i innowacyjności tych inicjatyw.

W niniejszym rozdziale prezentowane są przykłady projektów opracowanych przez muzea z myślą o dorosłych. Charakteryzują się one dobrą i różnorodną realizacją w praktyce. Mimo że wybór nie może być uznany za kompletny, pozwala zaznajomić się z możliwościami muzealnej praktyki edukacyjnej z dorosłymi, która opiera się na kompetencji doświadczonych w praktyce ekspertów z całej Europy. Nie było możliwe przedstawienie wszystkich typów ofert edukacyjnych dla dorosłych, dlatego chcielibyśmy zwrócić uwagę czytelników na załącznik do niniejszej publikacji, zwłaszcza na stronę internetową Collect & Share, która zawiera studia przypadków uporządkowane według różnych kryteriów.

(zdjęcie na poprzedniej stronie) Oost jest dzielnicą Amsterdamu, w której żyje wielu imigrantów

Zdjęcie: Sue Parking, NIACE

www.collectandshare.eu

4.1 Rodziny

CO ROZUMIE SIĘ PRZEZ RODZINNE OFERTY EDUKACYJNE?

Definicja rodziny w kontekście edukacji muzealnej obejmuje każdą grupę, w której są osoby z różnych pokoleń i co najmniej jedno dziecko, przychodzącą razem do muzeum. Rodzina w tym rozumieniu nie ogranicza się do rodziców i ich dzieci, spokrewnionych grup lub par małżeńskich, lecz odnosi się do każdej grupy obejmującej kilka pokoleń. Wyłączone z tej definicji są grupy szkolne, ponieważ z reguły realizują one zdefiniowane formalnie cele edukacyjne, oraz grupy składające się wyłącznie z dorosłych członków rodziny, ponieważ ich zachowanie odpowiada zachowaniu dorosłych uczestników i znacznie różni się od zachowania rodzin z dziećmi.

JAK WAŻNE DLA MUZEUM SĄ RODZINY?

Ankieta przeprowadzona w 2002 r. w muzeach holenderskiego regionu Gelderland wykazała, że 25 proc. odwiedzających przychodzi z co najmniej jednym dzieckiem poniżej 12. roku życia. Ta wartość procentowa jest wartością średnią, w niektórych muzeach było to nawet 30 lub 50 proc., a w jednym muzeum historii przyrody – nawet 74 proc. Ciekawe jest ponadto, że jedna trzecia odwiedzających pochodziła z okolicy muzeum.

Interesujących danych dostarcza również aktualna, włoska ankieta. Fondazione Fitzcarraldo przeprowadziła w marcu 2004 r. w Lombardii badanie opinii wśród odwiedzających muzea iustaliła, że 24,2 proc. ankietowanych przyszło do muzeum razem ze swoimi dziećmi lub z dziećmi swojego rodzeństwa, a kolejnych 11,6 proc. – z krewnymi. W niektórych sytuacjach ta wartość procentowa była wyższa, np. do Museo della Storia Naturale w Mediolanie z rodziną przybyło 40 proc. odwiedzających.

Mniej więcej w tym samym czasie brytyjska Rada Muzeów, Archiwów i Bibliotek (MLA) zleciła Instytutowi Badania Opinii MORI przeprowadzenie ankiety, która miała obejmować nie tylko odwiedzających muzea, lecz całą populację Wielkiej Brytanii, i przez którą badano m.in. zachowanie się podczas wizyty w muzeum.

32 proc. ankietowanych podało, że odwiedzają muzeum z rodziną. Mniej

zamożne grupy, które zwykle nie bywają w muzeach, przychodzą tam dużo chętniej, gdy mają dzieci lub wnuki. 45 proc. spośród tych osób napisało, że interesują się nauką i techniką.

Tych kilka przykładów nie daje oczywiście pełnego obrazu, jednak pokazują one, że grupy wielopokoleniowe stanowią w Holandii, Wielkiej Brytanii i we Włoszech między jedną czwartą a jedną trzecią odwiedzających muzea. To naprawdę dużo, a jeszcze większe znaczenie ma to dla muzeów przyrodniczych i muzeów techniki.

JAKIE SĄ SZCZEGÓLNE POTRZEBY RODZIN?

W połowie lat 90. agencji Harris Qualitative zlecono zbadanie potrzeb i zachowania się dzieci oraz towarzyszących im rodziców podczas zwiedzania muzeów i innych atrakcji turystycznych. Opublikowana w 1997 r. przez agencję praca *Children as an audience for Museums and Galleries* jest oparta na jakościowych, szczegółowych dyskusjach grupowych z dziećmi i przychodzącymi z nimi osobami.

Okazało się, że rodziny zazwyczaj wychodzą gdzieś razem w święta i weekendy. Niekiedy do wizyty w muzeum wraz z rodziną dzieci zostały zmotywowane podczas wcześniejszej wycieczki szkolnej. Dorośli i dzieci byli jednak w równej mierze przyciągani przez wystawy poświęcone wielkim tematom lub związane z programami telewizyjnymi.

Aby zachęcić rodzinę do odwiedzenia muzeum, najistotniejsza jest obietnica zabawy wiążącej się z wizytą – dużym powodzeniem cieszą się działania, w których odwiedzający sami mogą stać się aktywni. Doświadczenia dotykowe, rysowanie, malowanie i wytwarzanie rzeczy, odtwarzanie scen historycznych i odgrywanie scen ze sztuk teatralnych, działania wspomagane komputerowo, efektywne propozycje interaktywne i eksperymenty są bardzo skutecznymi oraz motywującymi bodźcami do wizyty w muzeum wraz z rodziną. Wielką siłę przyciągania mają również wspaniałe budynki muzealne i wystawowe oraz fascynujące eksponaty. Dużą zachętą i miłym dodatkiem jest też pamiątka, którą rodziny mogą uzyskać z wizyty w muzeum.

W JAKI SPOSÓB UCZĄ SIĘ GRUPY RODZINNE?

Analizy, jak te przeprowadzone w Wielkiej Brytanii przez Instytut MORI, pokazują, że wszyscy rodzice – niezależnie od poziomu wykształcenia, pochodzenia społecznego i sytuacji ekonomicznej – uważają muzea za ważne miejsca edukacji dzieci, bez względu na to, czy sami do nich chodzą, czy nie.

Motywacja do odwiedzenia muzeum wraz z rodziną wynika z pragnienia przeżycia wspólnego doświadczenia, spędzenia czasu razem i zrobienia czegoś, co ma wartość edukacyjną. Ten sposób uczenia się jest często określany mianem społecznego lub kolektywnego – umacnia on więzi rodzinne i opiera się na interakcji między członkami rodziny. Rodziny spędzają czas na rozmowie ze sobą, w której wymieniają się wiedzą i nowymi doświadczeniami. Rozmawiają o tym, co już wiedzą. Rodzice mocno skłaniają się ku temu, aby wplatać w dyskusję wcześniejsze doświadczenia i historię rodzinną, z zamiarem uzyskania wspólnego zrozumienia wśród członków rodziny.

Rozmowy są przeważnie intensywne i osobiste, jeśli mówią o wystawie i korzystają z tablic informacyjnych, których treść jest nawet czasami wspólnie czytana na głos.

Czasem rozmowa ma mniejsze znaczenie niż wzajemne obserwowanie się i wspólna interakcja. U niektórych grup wielopokoleniowych, zwłaszcza tych ze starszymi dziećmi, można zauważyć wzorowanie się na innych. Grupa rozdziela się na pewien okres i spotyka tylko od czasu do czasu, aby porozmawiać – jest to przykład bardziej

Z katalogu wystawy *Gli occhi del pubblico* (Bolonia, IBC-CLUEB, 2006)

Zdjęcie: Paolo Righi

samodzielnej formy uczenia się. Z badań wynika, że obecność dorosłych w grupie ułatwia dzieciom uczenie się. Rodziny mają pewien zakres wspólnej wiedzy i wizyta w muzeum tę wiedzę wzbogaca. Ta wspólna wiedza często jest punktem wyjścia rozmów kontynuowanych jeszcze po zakończeniu wizyty w muzeum, które staje się w ten sposób częścią rodzinnego doświadczenia edukacyjnego.

W związku z tym oczywiste jest, że dorośli, którzy dobrze czują się w muzeum i są zainteresowani ekspozycjami, prędzej przekażą te uczucia swoim dzieciom i dzięki temu rodzina w większym stopniu skorzysta z wizyty. Dorośli chętnie przyjmują oferty, które bardziej zaznajamiają ich z ekspozycją, jak np. zbiory materiałów i informacji oraz interaktywne elementy ekspozycji. Takie oferty pomagają osiągnąć wyższy poziom doświadczenia edukacyjnego.

Te nowe rezultaty są ważne, ponieważ wiele muzeów inwestuje obecnie w materiały edukacyjne przeznaczone do wspierania wspólnego uczenia się dorosłych i dzieci w grupie podczas wizyty w muzeum.

PRZYKŁAD Z PRAKTYKI: LUPA MUZEALNA

Museumslupe (niem. lupa muzealna) to portal internetowy przedstawiający rodzinom i klasom szkolnym szwajcarskie muzea, zbiory i eksponaty z perspektywy dzieci. Obecnie ponad 70 placówek prezentuje wybrane eksponaty ze swoich zbiorów wraz z krótkimi, ilustrowanymi tekstami. Pytania i gry elektroniczne zachęcają do poznawania różnych muzeów poprzez zabawę. Będąca częścią portalu książka gości daje wyobrażenie o doświadczeniach muzealnych i wizytach w muzeach innych osób odwiedzających portal, oferując również możliwość refleksji nad własnymi doświadczeniami. Museumslupe pełni przy tym funkcję otwieracza drzwi – rozbudza ciekawość i tworzy związek między muzeum a życiem codziennym dzieci.

Portal jest uzupełniany przez grę *LupenSpiel* – 11 kart do gry dla dzieci i młodzieży, złączonych w rodzaj wachlarza. Ułatwia ona dzieciom i dorosłym wspólne przybycie do muzeum, ćwiczy spostrzegawczość i pobudza fantazję oraz wspiera samodzielne działanie. Zadania można rozwiązywać samemu lub w grupie – w każdym muzeum, ale również w innych miejscach. Gra *LupenSpiel* wyróżnia się szczególnie tym, że nie są do niej potrzebne żadne dalsze pomoce i można w nią grać wciąż na nowo. W muzeach, w których jest dostępna, można ją nabyć w kasie za 2 euro. Ponadto w niektórych instytucjach organizowane są zawody w te grę, podczas których gracze spotykają się i grają razem.

Museumslupe i *LupenSpiel* stanowią pod wieloma względami odpowiedź na opisane potrzeby oraz pragnienia grup rodzinnych. Przygotowanie do wizyty w muzeum przy pomocy portalu Museumslupe staje się aktywnością w gronie rodzinnym.

Museumslupe i *LupenSpiel* nie wymagają szczegółowych objaśnień, dzięki czemu rodziny mogą korzystać z nich same, we własnym gronie kształtując swoją wizytę w muzeum. Wizyta ta staje się udana i spontaniczna, ponieważ ten format edukacyjny likwiduje zależność od godzin otwarcia instytucji. Ponadto portal Museumslupe zaznajamia z muzeami rodziny, które do tej pory nie były brane pod uwagę jako odwiedzający.

Opisywany format edukacyjny reaguje – bez bezpośredniego zamiaru – na rezultaty, jakie agencja Harris Qualitative ustaliła już w połowie lat 90. Za pomocą nowych mediów – w tym przypadku internetu – wzbudza się zainteresowanie rodzin i wprowadza się nową publiczność w tradycyjne treści muzealne. Członkowie rodziny są motywowani poprzez grę *LupenSpiel* do własnej aktywności w muzeum. Poza tym Museumslupe i *LupenSpiel* towarzyszą rodzinie nie tylko

Museumslupe i *LupenSpiel:* w drodze z grą – 11 „kart lupowych" ćwiczy spostrzegawczość, kierując uwagę zwiedzającego na szczegół w muzeum

Zdjęcie: Kuverum

Z katalogu wystawy *Gli occhi del pubblico* (Bolonia, IBC-CLUEB, 2006)
Zdjęcie: Isabella Balena

w muzeum, ale też wcześniej, a także po wizycie. Ten aspekt ma szczególne znaczenie, jeśli przyjąć, że właściwa wizyta w muzeum stanowi jedynie część składową rodzinnego sukcesu edukacyjnego i zależy w dużym stopniu od przygotowania oraz utrwalenia.

Opisywane portal i gra mają swoje źródło w koncepcji szwajcarskiego przewodnika muzealnego dla dzieci powstałego w 2000 r. we współpracy między wydawnictwem a uczestnikami kursu edukacji kulturalnej *Kuverum*. Od 2003 r. pomysł ten jest wypróbowywany i stale udoskonalany w muzeach w całej Szwajcarii. Organizator kursu *Kuverum* zajmuje się witryną pod względem merytorycznym, Związek Muzeów Szwajcarskich (VMS) oraz Fundacja *Schweizer Museumspass* (niem. Szwajcarska Karta Muzealna) wspierają portal Museumslupe, a prywatna firma multimedialna jest odpowiedzialna za jego obsługę techniczną. Sukces portalu mówi sam za siebie: co roku stronę odwiedza 80 tys. internautów, którzy przeciętnie oglądają 10 muzeów. W latach 2007 i 2008 strona Museumslupe została uhonorowana nagrodą *Anthrazit* jako jedna z najlepszych witryn w Szwajcarii.

W przypadku nowych muzeów obecność na portalu wymaga uiszczenia jednorazowej opłaty wpisowej w wysokości 60 euro, składki rocznej w wysokości 120 euro oraz gotowości do współpracy przy opracowywaniu treści internetowych z uczestnikami kursu edukacji kulturalnej *Kuverum*. Uczestnictwo w projekcie czyni muzeum bardziej atrakcyjnym w oczach rodzin i łączy ekspertów ds. edukacji z muzeów wszystkich dziedzin i wielkości oraz ze wszystkich części kraju.

W przypadku analogicznego zastosowania koncepcji we własnym muzeum zainteresowani mogą korzystać z doświadczenia zgromadzonego przez osoby odpowiedzialne za projekt u organizatora kursu *Kuverum*. Portal Museumslupe wymaga intensywnego zajmowania się przez osobę odpowiedzialną za projekt, ponieważ jest prowadzony z zewnątrz i w przypadku poszczególnych muzeów nie należy do głównego obszaru ich działalności. Aby powiększyć krąg odwiedzających i bardziej rozpowszechnić stronę, przede wszystkim wśród dzieci i młodzieży, konieczna jest systematyczna praca informacyjna. W Szwajcarii rozpowszechnianie witryny wspierano relacjami w czasopismach fachowych (gazety dla nauczycieli, magazyny dla rodziców, czasopisma dla dzieci) i konkursami.

Więcej informacji:

www.museumslupe.ch
www.kuverum.ch/aktuell

CO MUZEA MOGĄ ZROBIĆ, ABY STAĆ SIĘ ATRAKCYJNE DLA RODZIN I PRZYWIĄZAĆ JE DO SIEBIE JAKO STAŁĄ PUBLICZNOŚĆ?

Do powodzenia projektów przyczynia się:

- wiedza o tym, czego rodziny chciałyby się uczyć, i uwzględnienie tego w koncepcji wystawy – muzeum nie może pozwolić sobie na zignorowanie potrzeb tak dużej grupy odwiedzających,
- proponowanie specjalnych ofert i imprez dla rodzin, szczególnie w weekendy oraz wakacje i ferie. Rodzinne uczenie się w muzeum jest sterowane przez dorosłych, jednak zorientowane na dzieci. Dorośli powinni przy korzystaniu z dostępnych ofert czuć, że są w stanie kierować zainteresowaniami swoich dzieci, i wspierać je. Żadna inna grupa nie uczy się w ten sposób, jednak wielkość tej grupy uzasadnia poświęcaną jej szczególną uwagę i niezbędne wydatki,
- proponowanie atrakcyjnych cen wstępu, ofert edukacyjnych, zbiorów informacji i materiałów oraz specjalnych projektów i warsztatów dla rodzin. Należy również zastanowić się, czy gastronomia dostępna w muzeum jest przyjazna rodzinom oraz czy istnieje wybór niedrogiego jedzenia lubianego przez dzieci lub ewentualnie specjalne menu dla nich,

- bycie bardziej zachęcającym dla odwiedzających – muzea powinny zachęcać do interakcji społecznej. Nie mogą być nastawione restrykcyjnie do wszelkich hałasów i muszą posiadać miejsca zapewniające swobodę poruszania się, umożliwiające zwiedzającym siadanie, zjedzenie przyniesionej żywności lub karmienie piersią,

- oferowanie inteligentnych i jednocześnie zajmujących aktywności. Tam, gdzie to możliwe, należy włączyć w wystawę elementy interaktywne, tak aby odwiedzający mogli dzielić się doświadczeniami, a dorośli instruować swoje dzieci. Popularnością zawsze cieszą się komputery, dlatego wokół stanowisk komputerowych powinna być zapewniona wystarczająca ilość miejsca, tak aby kilkoro odwiedzających mogło razem uczestniczyć w aktywności. Mało prawdopodobne jest natomiast, aby udało się zyskać uwagę rodzin ustawionymi w szeregach witrynami,

- zainwestowanie w materiały edukacyjne odpowiednie dla rodziców i dzieci. Zbiory materiałów i moduły informacyjne dają rodzinom niezależność wspólnej nauki, proponując im własne zadania, gry i trasy zwiedzania. Często zawierają one też rzeczy, które można zabrać do domu na pamiątkę z wizyty w muzeum. Do pogłębienia rodzinnego doświadczenia edukacyjnego może wystarczyć już np. zwykła lista z dalszymi pytaniami dotyczącymi tematyki wystawy, pobudzająca do dyskusji o niej,

- powitanie odwiedzających przez uprzejmy i wykwalifikowany zespół pracowników muzeum, którzy są do dyspozycji rodzin, gdy te tego chcą. Potrzeba tutaj nieco wyczucia – niektórym rodzinom może nie odpowiadać to, że podczas wspólnego spędzania czasu z dziećmi zostaną otoczone przez kilku edukatorów. Dostępne są doskonałe przykłady użycia wózków obsługiwanych przez pracowników muzeum, opowiadania historii i zabaw z podziałem na role dla młodych odwiedzających oraz ich opiekunów. W aktywnościach tych pracownicy muzeum przejmują jednak funkcję opieki rodzicielskiej. Niezbędne są jeszcze kolejne analizy, aby wyjaśnić szczególne potrzeby rodzin w tego typu interakcjach,

- oferowanie tablic informacyjnych wysokiej jakości o różnych poziomach i różnej złożoności informacji. Oznakowane z myślą o dzieciach trasy zwiedzania ekspozycji motywujące do czytania tablic informacyjnych, aby móc następnie odpowiedzieć na pytania, przyczyniają się do tego, że rodziny dobrze się bawią podczas pobytu w muzeum, doceniają jego pracę edukacyjną oraz uczą się czegoś razem. Podczas pisania tekstów należy unikać używania języka specjalistycznego zrozumiałego tylko dla pracowników muzeum.

4.2 Młodzi ludzie

Młodsze dzieci chętnie przychodzą do muzeów – czy to z klasą, czy z rodziną, czy z innymi dorosłymi. W przypadku młodych dorosłych bądź młodzieży między 14. a 25. rokiem życia można natomiast zauważyć uderzający spadek liczby wizyt w muzeach – są oni prawdopodobnie najsłabiej reprezentowaną grupą w muzeum. Młodzi ludzie czują często, że muzea nie są dla nich. Traktują je jako miejsca dla młodszych lub starszych i uważają, że wystawy lub eksponaty wymagają od nich zbyt wiele. Niekiedy są przerażeni już samym wejściem do budynku.

ODNOSZĄCA SUKCESY PRACA PRAKTYCZNA Z MŁODYMI DOROSŁYMI W RAMACH PROJEKTU BADAWCZEGO *ENVISION*

Projekt badawczy *Envision* (od 2002 r. do dzisiaj) – koordynowany przez Engage, Brytyjskie Zrzeszenie ds. Edukacji w Galeriach – powstał w reakcji na wyniki badań, które opisywały brak udziału młodych ludzi w wydarzeniach kulturalnych. Badania pokazały, że brakuje satysfakcjonujących ofert dla młodych ludzi w muzeach sztuki, określiły też wartość dla młodzieży już istniejących imprez pod względem indywidualnym, społecznym i pedagogicznym (zwłaszcza dla

Jean Brady dokonuje objaśnień podczas wystawy *Come to the Edge...*
w Irish Museum of Modern Art

Zdjęcie: Irish Museum of Modern Art, Dublin

osób już zaliczających się do grup poszkodowanych społecznie). Zajęto się również tematem braku umiejętności, kompetencji i zrozumienia u młodzieży w obszarze sztuki, kultury i dziedzictwa kulturowego. Projekt *Envision* powołano do życia w celu wspierania organizatorów wystaw w rozwijaniu kultury uczestnictwa wśród młodzieży znajdującej się poza publicznym systemem oświaty. Projekt ma przynosić korzyści szczególnie tym, o których przypuszcza się, że są pokrzywdzeni bądź są już ofiarami wykluczenia społecznego lub są nim zagrożone.

W ramach projektu próbowano odpowiedzieć na pytania:

- Czym muzea mogą zainteresować młodzież w wieku od 14 do 21 lat, zwłaszcza osoby znajdujące się poza systemem edukacji formalnej?
- Jakie wyzwania i korzyści powstają dla edukatorów muzealnych oraz instytucji kulturalnych wskutek uczestnictwa młodzieży (również tej pochodzącej z tzw. pokrzywdzonych środowisk rodzinnych)?

Twórcy *Envision* chcieli czegoś więcej niż stworzenia jednorazowego projektu lub przyciągnięcia nowych grup odwiedzających. Podczas pracy z dużą grupą różnych młodych ludzi znajdujących się poza systemem edukacji formalnej w pierwszej fazie działania wspierano bardziej aktywne podejście, co wymagało od kierowników projektu i partnerów kooperacyjnych znajdowania zagadnień, którymi tamci chcieliby się zająć. Byli oni zachęcani do akceptowania ryzyka związanego z formą zagadnień. *Envision* stara się znaleźć zrównoważony sposób postępowania przy angażowaniu młodzieży do kontroli procesu organizacyjnego, do konsultacji i procesu decyzyjnego, aby upowszechnić w instytucjach postawę przyjazną względem młodzieży.

Szczególną cechą projektu *Envision* jest to, że nie tylko oferuje on młodym ludziom możliwości kreatywnych działań, ale także wspiera ich w wywieraniu wpływu na instytucje kulturalne oraz w odkrywaniu prawdziwych korzyści dla swojego życia i jego sensu. Druga faza projektu, rozpoczęta w 2007 r., koncentruje się na kształceniu, doradzaniu i wspieraniu w odniesieniu do projektów w 16 miejscach. Praca polega na świadczeniu pomocy kilku organizacjom kulturalnym poprzez rozwój przyjaznych dla młodzieży obiektów i ofert oraz poprzez sprawdzenie ich struktury organizacyjnej, aby poczuły się one mocniej zaangażowane w pracę z młodymi ludźmi.

W pierwszym etapie projektu badawczego *Envision* wzięło udział osiem muzeów sztuki działających w kooperacji z klubami młodzieżowymi i artystami plastykami. Współpracowały one ze 150 „trudno dostępnymi" młodymi ludźmi w wieku od 14 do 21 lat, którzy pozostawali poza tradycyjnym państwowym systemem oświaty. Kontakt z młodymi ludźmi nawiązywano poprzez kluby młodzieżowe, organizacje wolontariackie, instytucje społeczne, organizacje zdrowotne, internaty, lokalne szkoły ponadpodstawowe, centra sąsiedzkie itp. Poniższe opisy przedstawiają, jak realizowano projekt.

- W projekcie Connect 4, zorganizowanym w Royal Pump Rooms w Leamington Spa, starano się ustalić, co muzea i galerie mogą zrobić, aby zmniejszyć opory młodych ludzi przed udziałem w programie muzealnym, i w jaki sposób nawiązać dłuższe relacje na obszarach wiejskich. Początkowym planem organizatora było nawiązanie trwałych kooperacji z lokalnymi centrami młodzieżowymi. Młodzi ludzie mieli być zachęcani do wymiany poglądów i dyskusji o tendencjach w muzeach oraz na wystawach. W wyniku tego projektu młodzież miała zorganizować wystawę objazdową podróżującą autobusem w różne miejsca. Z powodu trudności z nawiązaniem kooperacji ostatecznie projekt odbył się w zmienionej formie.

Zbudowano bliską relację z grupą miejscowych skaterów – zamiast organizować wystawę, woleli oni stworzyć razem z artystą i projektantem własną stronę internetową, na której informowaliby o miejscowych instytucjach kulturalnych i możliwościach działania, umieszczając w ten sposób Royal Pump Rosom na lokalnej scenie kultury młodzieżowej.

- Uczestnicy projektu Sample Arts w galerii Ikon w Birmingham chcieli ustalić, w jaki sposób razem z organizacją młodzieżową jako partnerem mogliby przygotować efektywny projekt, w którym zajmowanie się sztuką współczesną wzbogaca życie młodzieży i poszerza jej umiejętności. Opracowano dwustopniowy projekt. W pierwszej fazie odbyła się seria seminariów dokształcających i poświęconych wymianie kompetencji dla zespołu pracowników muzeum (edukatorów muzealnych i opiekunów wystaw), artystów, pracowników stowarzyszeń pomocy młodzieży i pracowników socjalnych oraz młodych ludzi. Tym krokiem chciano stworzyć jednakowe warunki dla wszystkich. Uczestnicy mieli uzyskać możliwość komunikowania się na tej samej płaszczyźnie, wymiany umiejętności i pomysłów oraz wspierania wzajemnego zrozumienia i wiedzy. Poprzez warsztaty i moderowane dyskusje młodzi uczestnicy, zespół pracowników muzeum oraz pracownicy stowarzyszeń pomocy młodzieży rozwijali kompetencje techniczne, osobowe i społeczne.

- Poza tym przyswajali program wystawy i badali miejsce wydarzenia. W drugiej fazie zaplanowano stworzenie interaktywnej strony internetowej, która miała być zorientowana na pracowników stowarzyszeń pomocy młodzieży i pracowników socjalnych oraz młodych ludzi. Strona miała stanowić stałą platformę do rozpowszechniania i wymiany informacji o przykładach dobrej praktyki z innymi młodymi ludźmi, instytucjami kulturalnymi i usługodawcami.

- W projekcie Creative Consultants w Manchester Art Galery badano, w jaki sposób muzea sztuki mogą bardziej uwzględnić młodych ludzi w swojej ofercie, i to nie tylko w zakresie edukacji muzealnej, lecz także w odniesieniu do wszystkich usług. Przy użyciu techniki doradztwa kreatywnego młodzi ludzie zostali zaangażowani w działalność Manchester Art Galery, co zaskutkowało wyprodukowaniem przez nich wideorelacji z zaleceniami dla zespołu pracowników muzeum. Następnie, pracując z nimi ramię w ramię, zorganizowali wystawę zatytułowaną *Disguise* dla grupy docelowej w wieku od 16 do 25 lat, która zyskała dużą popularność w mediach. W raporcie dokumentującym projekt przedstawiono przyszłe strategie uwzględniania młodych ludzi w obszarach działalności Manchester Art Gallery. Grupa Creative Consultants nie poprzestała na jednorazowym sukcesie i zorganizowała od tego czasu kilka projektów oraz wydarzeń na zlecenie Manchester Art Gallery.

Bardziej szczegółowe informacje na temat projektu *Envision*:

www.envision.org.uk

FIES – BADANIE WE WŁASNEJ SPRAWIE: KONCEPCJA EDUKACYJNA MUZEUM ZAMORSKIEGO W BREMIE

Projekt *Badanie we własnej sprawie* (*FIES*) jest skierowany do tej samej grupy docelowej co projekt *Envision*. W Muzeum Zamorskim w Bremie od 2005 r. młodzież ma możliwość wzięcia udziału w tym projekcie odbywającym się w cyklu półrocznym. Przeważnie grupy tworzone są przez uczniów jednej klasy, ale do uczestnictwa zaprasza się również grupy z instytucji organizacji czasu wolnego. *FIES* jest wspierany przez wielu sponsorów, wkład własny grup wynosi 750 euro.

Przebieg projektu ma ogólnie określoną strukturę, a dokładna tematyka jest indywidualnie opracowywana z każdą grupą. Warunkiem wyboru tematu

było do tej pory to, aby zarówno wiązał się on z życiem uczestników, jak i odnosił się do Muzeum Zamorskiego. Przykładowa lista tytułów już zakończonych projektów daje wyobrażenie o powstałym szerokim spektrum tematycznym: *Miasto handlowe Brema, Zakochanie się w innych kulturach, Zwierzęta i ludzie, Wartości, Młodzież i dorastanie, Atdhe – memleket – **родина** – ojczyzna* itd. W roku szkolnym 2009/2010 w centrum zainteresowania znalazł się temat *Poszukiwanie śladów – znajdowanie tożsamości*. Młodzież z tłem migracyjnym i bez niego była uczona, jak angażować siebie oraz swoich krewnych jako ekspertów od własnej kultury i jednocześnie poszerzać swoją wiedzę o innych kulturach. Celem tego działania jest motywowanie młodzieży do aktywnej konfrontacji z jej historią, pochodzeniem i środowiskiem oraz trendami w zglobalizowanym świecie, a także wyćwiczenie tą drogą kompetencji interkulturowych i społecznych uczestników.

Ponadto dąży się do poszerzenia kompetencji merytorycznych, metodologicznych oraz medialnych i prezentacyjnych młodzieży. Podział procesu pracy na trójfazowy model – gromadzenie, poszukiwanie, prezentowanie – okazał się tutaj skuteczny. Na początku młodzi ludzie pracowali w Muzeum Zamorskim w Bremie, gdzie pomocą służyli im naukowcy z tej instytucji.

Dzięki eksponatom wystawionym w budynku i informacjom o wystawie dowiedzieli się czegoś na wybrany przez siebie temat oraz na temat charakterystycznych dla muzeum form pracy. Następnie przystąpili do badań poza muzeum. Mogły to być badania terenowe we własnym środowisku lub w instytucjach publicznych, np. w bibliotekach, archiwach, urzędach. Wyniki pracy zbiorowej powinny zostać przedstawione w formie prezentacji artystycznej – młodzież była przy tym wspierana przez artystę. Nieodzownym elementem tego działania była również dokumentacja realizowanego projektu w słowie i obrazie, która na zakończenie projektu była pokazana publicznie w muzeum. W dniu prezentacji przedstawione prace były oceniane przez jury składające się z niezależnych przedstawicieli młodzieży i osób z różnych instytucji kulturalnych. Również perspektywa nagród działa motywująco na młodzież w czasie pracy.

Projekt otrzymał pierwszą nagrodę Federalnego Pełnomocnika ds. Kultury i Mediów za kształcenie kulturowe w 2009 r. między innymi dzięki wysokiemu stopniowi interdyscyplinarności. Młodzież jest motywowana do aktywnej konfrontacji na własną odpowiedzialność z własną historią, ze swoim pochodzeniem i tendencjami w zglobalizowanym świecie oraz do dialogu międzypokoleniowego i międzykulturowego. Do powodzenia projektu przyczyniają się różnorodność i wielki profesjonalizm zespołu składającego się z artystów, edukatorów kultury i sztuki, badaczy kultury i czasu wolnego oraz naukowców społecznych.

Więcej informacji i szczegółowa dokumentacja zakończonych projektów:

www.uebersee-museum.de.fies.1bin.de

FIES – Badanie we własnej sprawie

Zdjęcie: Muzeum Zamorskie w Bremie

PRZYKŁAD DO WYDANIA POLSKIEGO

MUZEUM NARODOWE W KRAKOWIE NA PRZYSTANKU WOODSTOCK

Muzeum Narodowe w Krakowie prowadzi w swoich oddziałach klasyczne działania edukacyjne dla dorosłych oraz projekty kierowane do szerszego społeczeństwa – poza „białym sześcianem". Do ciekawych i innowacyjnych projektów partycypacyjnych należy zaliczyć działania podjęte przez muzeum podczas festiwalu Przystanek Woodstock.

Przystanek Woodstock jest wydarzeniem muzycznym, które co roku gromadzi kilkaset tysięcy młodych osób. W przestrzeni, w której odbywają się koncerty i spotkania, pojawiły się wielkie reprodukcje dzieł klasycznych, najbardziej rozpoznawalnych z kolekcji MNK – od akademizmu, poprzez awangardę, do współczesnego projektu Katarzyny Kozyry. W ciągu trzech dni festiwalu odbyły się warsztaty bazujące na tych reprodukcjach. Uczestnicy mogli zaproponować własne komentarze do dzieł sztuki, która pojawiła się w zupełnie nowym kontekście – w zatłoczonym namiocie wielkiego festiwalu muzycznego, a zatem w kontekście zgoła innym od codziennego, muzealnego.

Kolekcję stopniowo tworzyły obiekty zaproponowane przez woodstokowiczów. Każdy został poproszony o przyniesienie przedmiotu, który jest dla niego istotny i wiąże się pośrednio lub bezpośrednio z jego obecnością na festiwalu. Przedmioty te zostały zinwentaryzowane przez uczestników, zyskały bardzo osobisty charakter i stały się częścią wyjątkowej kolekcji Pierwszego Muzeum Przystanku Woodstock. Poprzez komentowanie obecnej sytuacji instytucji kultury, możliwość swobodnego wskazania wad i zalet dzisiejszych muzeów oraz przywoływanie indywidualnych doświadczeń związanych z odbiorem sztuki w galeriach uczestnicy wypracowali misję muzeum, jakiego by sobie życzyli – muzeum, jakiego nie było, a jakie chcieliby stworzyć.

Jak opisują edukatorzy muzealni, to nowe doświadczenie w pracy z publicznością pozwoliło przełamać stereotypy odbiorcy sztuki i muzeum jako niedostępnego templum. „Można się obawiać, jak nieprzewidywalne są efekty działań, których kluczowym elementem jest ogromna swoboda wypowiedzi. Jednocześnie jednak pojawia się ogromna fascynacja: dajemy narzędzia – a raczej bazę do stworzenia własnych narzędzi – a ktoś znajduje zupełnie intuicyjnie metodę, sposób, często bardzo zaskakujące, aby z nich efektywnie korzystać. W takich działaniach dużą rolę odegrało zaufanie obydwu stron: pracujących nad koncepcją warsztatów edukatorów i uczestniczącej w działaniach publiczności. W efekcie warsztatów powstały zaskakujące eksponaty, spojrzenia pełne świeżości, humoru, spontaniczności, zabawy z odbiorcą, a jednocześnie prostoty".

Zastanawiając się nad pytaniem: Jak przedstawić muzeum, by nie było zakurzone?, trzeba zwrócić szczególną uwagę na zainteresowania i potrzeby publiczności, pozwolić jej stworzyć własne muzeum, z własną kolekcją, z własnym przewodnikiem.

(zdjęcia na str. 78 i 79) Pierwsze Muzeum Przystanku Woodstock. Pracownicy Sekcji Edukacji Muzeum Narodowego w Krakowie prowadzą na festiwalu muzycznym Przystanek Woodstock warsztaty poświęcone idei muzeum

Zdjęcie: Muzeum Narodowe w Krakowie

Warto najpierw posłuchać, co mówią o eksponatach muzealnych, o uznanych dziełach sztuki, jak je czytają, czego potrzebują w swoim procesie poznawczym? Obserwując tych ludzi, można się wiele nauczyć – o nich i o sztuce, którą widzimy na co dzień w galeriach muzealnych. Takie działania pozwalają rozwijać się wszystkim biorącym w tym udział: prowadzący uczestniczą z takim samym zapałem, weryfikując dotychczasowe poglądy, podejście do sztuki. W efekcie przełamuje się stereotypy.

WYTYCZNE DOTYCZĄCE DOBREJ PRAKTYKI

STWORZENIE W INSTYTUCJI ATMOSFERY PRZYJAZNEJ DLA MŁODZIEŻY

- Niezawodne wsparcie ze strony kierownictwa muzeum jest niezmiernie ważne zarówno dla rozwoju, jak i dla zmiany struktur wewnętrznych. Warunek ten należy spełnić przez bezpośrednie zaangażowanie kierownictwa w działania projektowe lub przez składanie sprawozdań kierownictwu muzeum we właściwym czasie.

- Aby uzyskać jak największe zaangażowanie organizacji, należy dopuścić współpracowników i partnerów kooperacyjnych do planowania, realizowania i utrwalania projektu. Umożliwcie swojemu zespołowi aktywne zaznaczenie własnej obecności, również tym jego członkom, którzy zwykle w ramach swojej pracy nie mają kontaktu z młodymi ludźmi lub są raczej zdystansowani wobec nich.

- Aby wesprzeć zakwestionowanie powszechnej praktyki i opracowanie wspólnego celu, pracowników ze wszystkich działów muzeum należy włączyć w działania dokształcające i plany związane z projektem.

POKONYWANIE BARIER POWSTRZYMUJĄCYCH MŁODYCH LUDZI PRZED WIZYTĄ W MUZEUM

- Zidentyfikujcie bariery w fazie planowania. Czy chodzi np. o wizerunek instytucji, kompetencje bądź nastawienie zespołu pracowników muzeum, czy też o brak kontaktu z młodymi ludźmi i/lub organizacjami młodzieżowymi? Czy program muzeum odwołuje się do spraw młodych ludzi? Czy w muzeum jest właściwe pomieszczenie do pracy z nimi? Zidentyfikowanie barier pomoże w opracowaniu strategii ich pokonania. Niektóre przeszkody można usunąć stosunkowo łatwo, np. przez stworzenie podstawowego wyposażenia, takiego jak dostęp do napojów i przekąsek, wygodnych stanowisk pracy i przyjaznej recepcji. Inne bariery będą bardziej wrośnięte w strukturę organizacyjną instytucji, w związku z czym ich pokonanie będzie wymagało więcej czasu.

- Od początkowej fazy projektu przez cały czas jego trwania konsultujcie się z grupą docelową oraz osobami, które pracują z młodymi ludźmi lub mają na nich wpływ – angażujcie ich w projekt.

- Zadbajcie o to, aby cały zespół pracowników muzeum był zawsze w pełni poinformowany o projekcie i pozytywnie nastawiony do młodych ludzi oraz aby nie zagrażał projektowi. Pomyślcie o uwzględnieniu w projekcie pracowników recepcji.

TRWAŁE EFEKTY – CO ZROBIĆ, GDY PROJEKT JEST ZAKOŃCZONY?

- Już podczas planowania opracujcie strategię uzyskania trwałych efektów i bądźcie przygotowani na zmiany w czasie trwania projektu. Być może wskutek wprowadzenia nowych wytycznych organizacyjnych będzie potrzebne większe zaangażowanie względem młodych ludzi lub utworzenie grupy doradzającej im.
- Dialog z młodymi ludźmi można wzmocnić poprzez newsletter, stronę internetową, dalsze kooperacje, osobiste zaproszenie na wydarzenia muzealne i otwarcia wystaw lub poprzez program wolontariatu.
- Związki z organizacjami młodzieżowymi powstające w czasie trwania projektu są dodatkową okazją do podtrzymania kontaktu z młodymi ludźmi po zakończeniu projektu.

4.3 Seniorzy

W niniejszej publikacji przez seniorów rozumie się wszystkich tych, którzy osiągnęli właściwy dla danego kraju wiek emerytalny. W zależności od państwa wiek ten to 60, 65 lub 70 lat. Tym samym pojęcie to obejmuje zarówno zdrowych, aktywnych ludzi, którzy niedawno przeszli na emeryturę, jak i starsze oraz być może bardziej niedołężne osoby.

Starsza publiczność, która często odwiedza muzea, pochodzi nierzadko z wykształconej klasy średniej – prawdopodobnie osoby te są obeznane z muzeami i czują się tam dobrze. Być może należałoby zwrócić ich uwagę na program edukacji muzealnej przygotowany z myślą o ludziach mających dużo wolnego czasu, którego nie mieli w okresie swojej pracy zawodowej. Często osoby te stają się entuzjastami uczenia się przez całe życie, nawet wtedy, gdy edukacja w muzeum jest dla nich początkowo czymś zupełnie nowym.

Starsi ludzie, którzy nie mogli skorzystać z możliwości kształcenia ponadpodstawowego, mają zazwyczaj mniejsze doświadczenia z muzeami i czują się w nich mniej komfortowo. Ponadto można założyć, że niektórzy z nich są ograniczeni w swojej mobilności i zrażeni do tłumów oraz transportu publicznego. Być może muzea są negatywnie kojarzone – wizyta w takiej instytucji wydaje się męcząca, kojarzy się wyłącznie z wykształconymi ludźmi, muzeum sprawia wrażenie trudno dostępnego, ma się tam do czynienia z ciężkimi do zrozumienia tekstami i obowiązują wysokie opłaty za wstęp.

Muzea chcące przyciągnąć starszych ludzi, którzy mają mniej doświadczeń z ofertami kulturalnymi, muszą opracować programy biorące pod uwagę ich potrzeby.

Oznacza to udostępnienie wystarczającej ilości miejsc do wypoczynku, zapewnienie łatwego dostępu do instytucji i przygotowanie czytelnych tablic z właściwie rozmieszczonym tekstem napisanym odpowiednim rozmiarem czcionki. Programy dla seniorów powinny poza tym umożliwiać kontakty społeczne. Projekty, które odniosły sukces, obejmowały anegdoty, wspomnienia, demonstracje praktyczne, przystępną historię, sztukę historyczną, ceramikę, krajoznawstwo, tradycyjne stroje i rzemiosło artystyczne. Ważne jest jednak, aby nie mieć stereotypowego obrazu uczących się starszych osób i nie zakładać z góry, że nie będą one zainteresowane projektami poświęconymi nowoczesnym lub współczesnym tematom.

DOŚWIADCZENIA EDUKACYJNE Z SENIORAMI W DZIEDZINIE SZTUKI WSPÓŁCZESNEJ

Na początku 1991 r., krótko przed otwarciem Irish Museum of Modern Art w Dublinie, nawiązano bliską kooperację ze stowarzyszeniem St. Michael's Parish Active Retirement Association. Odbyło się to zgodnie z przyjętą przez muzeum zasadą angażowania środowiska lokalnego w życie i pracę instytucji. Jednocześnie krokiem tym doceniono potencjał i rolę starszych ludzi we współczesnych sztukach plastycznych. Grupa starszych mieszkańców położonej nieopodal dublińskiej dzielnicy Inchicore założyła swoje stowarzyszenie na płaszczyźnie lokalnej jako część krajowej sieci grup wolontariatu.

PROGRAM

We wszystkich ofertach edukacyjnych Irish Museum of Modern Art praca z uczącymi się seniorami rozumiana jest jako aktywne doświadczenie edukacyjne, w którym zawarte są trzy elementy edukacji muzealnej: własna działalność artystyczna, rozmawianie z artystami i omawianie podstawy konceptualnej ich pracy oraz oglądanie i interpretowanie dzieł sztuki na ekspozycjach czasowych i wystawach stałych muzeum.

Warsztaty praktyczne odbywają się w pracowni muzealnej. Uczestnicy mają możliwość wypróbowania całej gamy używanych w sztuce materiałów, narzędzi i technik, sprawdzenia swoich pomysłów, umiejętności i zainteresowań przy tworzeniu własnych prac oraz skorzystania z porad i wsparcia artystów pomagających im stosować ich pomysły w praktyce i realizować własne dzieła.

Każdy element stanowi inną perspektywę, z której można oglądać dzieła sztuki i konteksty, w jakich się je tworzy.

Na początku programu z uczącymi się seniorami często potrzebne jest podstawowe wprowadzenie w różne procesy artystyczne poprzez zademonstrowanie dużego wyboru technik pracy. Absolutnie konieczne jest uwzględnienie w planie czasu na ćwiczenie „uczenia się i oduczania". Można założyć, że lata szkolne są dla niektórych uczestników związane z negatywnymi doświadczeniami, w związku z tym potrzebują oni czasu, aby zbudować zaufanie i opanować nowe umiejętności.

SENIORZY JAKO KURATORZY

W 1998 r. grupa St. Michael's została zaproszona do zorganizowania ekspozycji ze zbiorów muzeum. Przygotowując wystawę, która miała nosić tytuł *Come to the Edge*, seniorzy razem z zespołem pracowników muzeum opracowywali ważne podstawy interpretacji dzieł sztuki.

Przez trzy miesiące grupa seniorów pracowała raz w tygodniu z dwoma artystami na warsztatach zgodnie z opisanymi powyżej zasadami, aby poznać dzieła sztuki ze zbiorów muzeum. Traktowali oni własne reakcje na wybrane dzieła jako okazję do tego, aby samemu zacząć udzielać się artystycznie.

Następnie współpracowali z głównym kuratorem zbiorów i kierownikiem działu edukacji muzealnej, aby uzyskać zrozumienie procesu kuratorskiego, np. w celu ustalenia tematu ekspozycji i dokonania wyboru eksponatów ze zbiorów dla zilustrowania tematu. Poza tym obserwowali grupę młodzieży stawiającą pierwsze kroki w funkcji kuratorów w związku z wystawą *Somebodies* i wymieniali między sobą doświadczenia.

Dzięki serii cotygodniowych spotkań, dyskusji, wspólnego zwiedzania aktualnej ekspozycji i pokazów slajdów z prac w archiwum członkowie grupy zapoznali się ze zbiorami, wytycznymi dotyczącymi kolekcji, nabytkami i darowiznami, historią i organizowaniem ekspozycji. Następnie prowadzili badania dotyczące eksponatów, dokonywali ich wyboru i uczestniczyli

w instalowaniu ekspozycji, a także zbierali materiały do tekstów zamieszczanych na wystawie i w katalogu oraz sami je pisali.

SENIORZY JAKO PRZEWODNICY

W Irish Museum of Modern Art w Dublinie seniorzy regularnie oprowadzają po ekspozycji własnych prac i – jak w przytoczonym powyżej przykładzie *Come to the Edge* – po swoich wystawach. W ten sposób stają się nowymi przedstawicielami i ekspertami, a muzeum poszerza swoją grupę docelową. Członkowie grupy uważają to doświadczenie za interesujące i stanowiące wyzwanie oraz życzą sobie, aby także w przyszłości muzeum angażowało ich w tego rodzaju działania.

SENIORZY JAKO KLUCZOWI PRACOWNICY

Starsi ludzie są również zachęcani do udzielania się jako kluczowi pracownicy lub gospodarze muzeum oraz uzupełniania przez to na różne sposoby pracy zespołu pełnoetatowych pracowników instytucji. Są zapraszani do udziału w konferencjach, dzięki którym spektrum ich doświadczeń wykracza poza ich dotychczasową działalność w pracowni i na wystawie. Jako gospodarze dla innych grup starszych odwiedzających są cennym elementem rosnącej sieci kontaktów. Ponadto uczestniczą w Narodowym Programie Muzealnym, w ramach którego dzieła sztuki ze zbiorów muzeum są wypożyczane na organizowane wspólnie wystawy w całej Irlandii. W każdym z tych miejsc odbywają się inicjatywy edukacyjne.

Główne punkty pracy Irish Museum of Modern Art z uczącymi się seniorami to:

- projekty o dobrej strukturze i wystarczająca ilość czasu na ich realizację,
- realistyczne założenia budżetowe,
- następujący z czasem rozwój programu zgodnie z wytycznymi seniorów – nowe elementy są włączane stosownie do potrzeb lub życzeń uczestników,
- sukcesywne ewaluacje w formie dyskusji grupowych dokonywane – w razie potrzeby – na zakończenie każdej jednostki, zawsze jednak na zakończenie każdego okresu,
- przeprowadzane na bieżąco konsultacje indywidualne dotyczące osobistej potrzeby uczenia się – przed obraniem nowego kierunku lub wprowadzeniem nowego elementu należy postarać się osiągnąć konsensus w grupie,
- bardzo wysoki priorytet dla programu przyznany kwestiom społecznym,
- zorientowane na proces uczenia się spotkania z artystami i wnoszenie własnego doświadczenia życiowego jako źródła inspiracji,
- kontakt starszych ludzi z artystami i ich zaangażowanie w obszarze sztuki współczesnej – jest to istotne dla powstania nowych form ekspresji oraz własnej kreatywności, przyczynia się do ciągłego procesu zajmowania się osobistymi i społecznymi zmianami,
- stworzenie długoterminowych programów kształcenia, które uwzględniają potrzeby uczących się i traktują ich na równych warunkach – takie podejście jest właściwe dla muzeum przyjaznego odwiedzającym, które oferuje coś więcej niż jedynie otwarte drzwi,
- przeniesienie na wystawy wytycznych dotyczących muzeum, aby uwzględnić dzieła sztuki grup specjalnych i pracę z takimi grupami jak uczący się seniorzy – jest to również wkład w proces otwierania się muzeum.

UCZĄCY SIĘ SENIORZY W BRITISH MUSEUM

Uniwersytet Trzeciego Wieku (U3A) jest światową siecią złożoną z grup o specjalnych potrzebach. Osoby w podeszłym wieku są zachęcane do uczenia się z własnej woli, nie ma warunków przyjęcia i nie przyznaje się dyplomów ukończenia. Koncepcja ta powstała w 1972 r. we Francji, gdzie była ściśle związana z uniwersytetami. Kiedy przyjęła się w Wielkiej Brytanii, zmieniała się coraz bardziej w organizację samopomocy. Osoby czerpiące motywację z własnego zaangażowania na rzecz wspólnego uczenia się nauczają tutaj jako wolontariusze. Do dziś ta organizacja wolontariatu oferuje imponująco różnorodny wybór kursów, w tym: zajęcia językowe, kursy sztuki i rzemiosła, edukację muzyczną, pisanie kreatywne, filozofię czy ornitologię. W samej Wielkiej Brytanii ta samozarządzająca się organizacja liczy ok. 153 tys. członków.

W 2003 r. odbył się pierwszy projekt edukacyjny w kooperacji między British Museum a U3A – 15 starszych osób w wieku od 55 do 88 lat spotkało się z zespołem ekspertów z dziedziny uczenia się przez całe życie, aby wziąć udział w dziesięciotygodniowym projekcie badawczym. Każdy członek grupy badał wybrany przez siebie eksponat, wykorzystując do tego muzeum oraz doświadczenie i wiedzę innych członków grupy. Wyniki badań prezentowano reszcie grupy w pomieszczeniach wystawowych i centrum edukacyjnym muzeum. Prezentacje były wzruszające, zabawne, imponujące i wyjątkowe. Muzeum na tym projekcie bardzo skorzystało, ponieważ zespół jego pracowników dowiedział się dużo o tym, w jaki sposób starsi ludzie podchodzą do eksponatów wystawowych i jak się z nich uczą, co do tej pory było słabo zbadanym obszarem edukacji muzealnej.

Ten kooperacyjny projekt edukacyjny odbywa się teraz co roku – zawsze z nową grupą uczestników. Nadal istnieją wspólne projekty edukacyjne, a działania wychodzą na dobre zarówno uczącym się, jak i muzeum. W ten sposób powstały np. ścieżka dydaktyczna oraz wystawa, ale również ewaluacje technik prezentacji w pomieszczeniach wystawowych i metod edukacyjnych British Museum.

Kooperacyjne projekty edukacyjne z udziałem uniwersytetów trzeciego wieku odbywają się obecnie w Wielkiej Brytanii wszędzie, łącznie z National Maritime Museum, Royal Opera Mouse i projektem troszczącym się o kulturę rozrywkową w regionie Sussex.

POKOLENIE 50 PLUS SZTUKA – PROJEKT PILOTAŻOWY W MUZEUM SZTUKI W BAYREUTH

Co trzeba zaoferować seniorom, aby skłonić ich do regularnych wizyt w muzeum? Jakie oczekiwania i potrzeby mają starsi ludzie, gdy odwiedzają muzea? Z zamiarem znalezienia odpowiedzi na te pytania, aby na ich podstawie móc opracować koncepcję edukacji dla seniorów, w 2007 r. w Muzeum Sztuki w Bayreuth powołano do życia dwuletni projekt pilotażowy *Pokolenie 50 plus SZTUKA*, który został sfinansowany przez Oberfrankenstiftung (niem. Fundacja Górnej Frankonii) i Wydział Krajowy ds. Muzeów Niepaństwowych w Bawarii, dzięki czemu wszystkie imprezy w pierwszych dwóch latach mogły być oferowane bezpłatnie.

Wyniki anonimowego badania opinii wśród uczestników pierwszych imprez dostarczyły informacje dotyczące formatów imprez i pożądanych warunków ramowych. Oczekiwane rezultaty, takie jak wystarczająca ilość miejsc do siedzenia i popołudniowe terminy imprez, potwierdziły się, było jednak również kilka niespodzianek. Okazało się np., że ponad 80 proc. ankietowanych preferuje krótkie oprowadzanie po wystawie z następującą po tym częścią praktyczno-artystyczną w pracowni.

Assyriomania

Zdjęcie: British Museum, Londyn

Z katalogu wystawy *Gli occhi del pubblico* (Bolonia, IBC-CLUEB, 2006)
Zdjęcie: Tano d´Amico

Ta opinia jest tym bardziej zaskakująca, gdy bierze się pod uwagę fakt, że artystyczno-praktyczne programy edukacyjne dla seniorów były do tej pory w Niemczech rzadko oferowane.

Niezależna edukatorka muzealna opracowuje od tego czasu w odniesieniu do ekspozycji zmiennych Muzeum Sztuki w Bayreuth składający się z czterech modułów program towarzyszący starszym osobom odwiedzającym muzeum indywidualnie. Każdy moduł jest skierowany do innej grupy zainteresowań:

- *Sztuka w rozmowie* to wiele imprez poświęconych 45-minutowemu oglądaniu wybranego eksponatu. W tym module szczególnie duże znaczenie przywiązuje się do rozmowy i dyskusji między uczestnikami.
- W module *Przejście po wystawie* chodzi o 60-minutowe oprowadzanie umożliwiające odbywanie przez uczestników rozmów między sobą.
- *Dziadkowie i wnuki razem* to moduł międzypokoleniowy – oferowany jest w niedzielę.
- Moduł *Odkryj swoje zdolności artystyczne!* zaczyna się od krótkiego oprowadzania po ekspozycji zmiennej. Następnie uczestnicy mają okazję wypróbować w pracowni muzeum gamę różnych form ekspresji i technik zastosowanych przez artystów do tworzenia prac.

Od początku zaplanowana była współpraca ze znajdującymi się w Bayreuth instytucjami dla seniorów. Obecnie projekt jest powiązany z domem spokojnej starości, trzema przykościelnymi kółkami seniora i Międzynarodowym Klubem, które zapowiadają wydarzenia w swoich miesięcznych lub półrocznych programach. Raz w miesiącu edukatorka muzealna oferuje moduł *Odkryj swoje zdolności artystyczne!* w domu spokojnej starości, aby umożliwić udział w projekcie osobom, które z powodu niedołężności fizycznej nie są już w stanie samodzielnie udać się do muzeum. Przejście przez ekspozycję jest wówczas zastępowane wprowadzeniem edukatorki opartym na katalogu wystawy i innych materiałach. Tą drogą dociera się do seniorów, którzy dotychczas nie zaliczali się do osób odwiedzających muzea.

Z powstałych w pierwszym roku projektu prac uczestników edukatorka muzealna stworzyła wystawę w Muzeum Sztuki w Bayreuth, na której każdy uczestnik był reprezentowany przez jedną pracę. Seniorzy byli zachwyceni publiczną prezentacją ich dzieł i uważali to za wielkie uznanie. Poza tym znajomość projektu wśród opinii publicznej wzrosła dzięki wystawie i towarzyszącym jej pozytywnym recenzjom w prasie.

Dla Muzeum Sztuki w Bayreuth opłacalny okazał się systematyczny sposób podejścia do opracowywania formatów edukacyjnych, z uwzględnieniem zainteresowań i potrzeb grupy docelowej. Formaty, które nie odniosły dużego sukcesu, są oferowane jedynie okazjonalnie. Dzięki kooperacjom z instytucjami dla seniorów pozyskano nowych odwiedzających.

Więcej informacji można znaleźć pod adresem:

www.kmp.kunstmuseum-bayreuth.de

Projekt *ASAP – Sztuka w akcji – na rzecz zrównoważonego rozwoju.* Warsztaty z partnerami europejskimi

Zdjęcie: Muzeum Narodowe w Krakowie

PRZYKŁAD DO WYDANIA POLSKIEGO

PROJEKT *ZIELONA LINIA* – MUZEUM NARODOWE W KRAKOWIE

Projekt *Zielona linia* ma wydźwięk międzynarodowy i międzypokoleniowy. Powstał jako część projektu *ASAP – Sztuka w akcji – na rzecz zrównoważonego rozwoju*, którego celem było opracowanie nowych metod nauczania opartych na narzędziach artystycznych, które posłużyć miały do promowania idei zrównoważonego rozwoju.

Grupą docelową projektu *ASAP* były społeczności lokalne w krajach partnerów, przede wszystkim środowiska grup defaworyzowanych, np. emigranci w Holandii, kobiety w Turcji, seniorzy w Polsce. Motywem przewodnim krakowskiego projektu *Zielona linia* była sztuka spotkania między generacjami oparta na dialogu: „Dialogu, który często był wielogłosem, przebiegał na wielu poziomach. Powstawał z wciąż nowych opowieści, poruszając niezwykłymi historiami zwyczajnych miejsc. Przestrzeń dialogu została stworzona przez wspaniałą, międzypokoleniową grupę uczestników, którzy przyjęli nasze zaproszenie do wzięcia udziału w tym wieloetapowym spotkaniu. Dzięki ich zaangażowaniu, otwartości i chęci podzielenia się swoimi wspomnieniami z lat dzieciństwa i młodości powstał zupełnie nowy, intymny szlak na mapie Krakowa".

Do projektu muzeum zaprosiło grupę seniorów oraz młodzieży, którzy wskazali ważne dla nich miejsca na terenie Krakowa. Od marca do grudnia 2010 r. uczestnicy pracowali z tekstem jako narzędziem, które posłużyło im do wymiany wspomnień związanych z wybranymi zakątkami. Wspólnym mianownikiem wszystkich spotkań, warsztatów i wycieczek było odnajdywanie przestrzeni wypoczynku na terenie Krakowa. W mieście stereotypowo kojarzonym z zabytkami poszukiwano terenów zielonych: parków, dzikich plaż, ścieżek rowerowych i miejskich ogrodów. Obecny – współczesny – stan tych miejsc utrwalony został przez uczestników projektu na fotografiach. Powstały w ten sposób materiał stał się częścią osobliwej publikacji: „Oddajemy w ręce Czytelników zapis rozmów przeprowadzonych w gronie uczestników projektu, dotyczących miejsc, które uznali za ważne, o których chcieli nam i sobie nawzajem opowiedzieć. Mamy nadzieję, że wyznaczone przez nich punkty na mapie zachęcą Czytelników do tworzenia własnych szlaków. Do poszukiwania śladów pozostawionych przez wspomnienia tych, którzy potrafią sięgnąć pamięcią daleko wstecz, a także odnajdywania zupełnie nowych. *Zieloną linią* połączyliśmy miejsca istotne dla uczestników, ważne, zapamiętane. Publikacja łączy ich historie. Łączy też dwie grupy pokoleniowe opowiadające o swoich miejscach i pozwala stworzyć wspólny szlak" (Anna Borejczuk, Anna Grajewska – Sekcja Edukacji Muzeum Narodowego w Krakowie, Lidia Kozieł-Siudut – koordynator projektu *ASAP*).

W czasie, kiedy prowadzono działania projektowe w Krakowie, odbyły się też spotkania i wizyty studyjne w krajach będących partnerami, które również biorą udział w projekcie. Podczas tych wizyt poznawano metodologie i projekty realizowane lokalnie w Holandii, Rumunii, Turcji i we Francji. Wizyty studyjne wniosły ważny element poznawczy i komunikacyjny w zakresie edukacji międzykulturowej.

Projektowi towarzyszyła na bieżąco rozbudowywana strona internetowa prowadzona – poza wersją angielską – również w językach wszystkich partnerów. Dodatkowo działania prowadzone w Krakowie opisywane były na blogu. Zarówno blog, jak i strona internetowa projektu są podlinkowane na stronie Muzeum Narodowego w Krakowie, którą miesięcznie odwiedza blisko 30 tys. indywidualnych użytkowników. O projekcie informowano również

Zielona Linia – warsztaty z seniorami i gimnazjalistami, projekt Muzeum Narodowego w Krakowie

Zdjęcie: G. Makara

społeczność użytkowników portalu Facebook. Dzięki działaniom prowadzonym w internecie wiele osób ma możliwość zapoznania się z przebiegiem i rezultatami projektu, a zainteresowani mogą skorzystać z przygotowanych manuali oraz bezpłatnie otrzymać publikację podsumowującą przebieg projektu w Krakowie.

PRACA Z UCZĄCYMI SIĘ SENIORAMI W MUZEUM

- Utwórz osobną listę mailingową dla seniorów. Najbardziej efektywne są bezpośrednie zaproszenie pocztą tradycyjną lub elektroniczną oraz reklama szeptana zadowolonych uczestników.
- Zaplanuj dużo czasu na imprezę. Starsi ludzie zazwyczaj poruszają się wolniej i spędzają więcej czasu na rozmowach. Często znajdują oni szczególne upodobanie w społecznym aspekcie takiego wydarzenia.
- Najlepszym terminem imprez dla seniorów jest popołudnie, godz. 14, m.in. dlatego, że mają wtedy gwarancję,

że mogą wyruszyć do domu jeszcze przed zmrokiem.

- Również w dzisiejszych czasach starsi ludzie często cenią sobie osobiste zwracanie się do nich. Powitanie przez podanie ręki i – jeśli to możliwe – z wypowiedzeniem nazwiska ma dla wielu z nich duże znaczenie. Poprzez uprzejme, pełne szacunku postępowanie budowane jest zaufanie nie tylko do pracowników muzeum, lecz również do samej instytucji.

- Bądź świadomy procesu starzenia się. Starsi ludzie potrzebują więcej czasu, by zmienić miejsce w pomieszczeniach wystawowych. Zaproponuj ewentualnie pozostawienie kurtek i płaszczy w autobusie, jeśli te i tak musiałyby zostać oddane przy wejściu, ponieważ uniknie się wtedy dodatkowej drogi do szatni. Zadbaj o to, aby w pomieszczeniach wystawowych dostępna była wystarczająca ilość wygodnych miejsc do siedzenia. Jeżeli członkowie grupy rozdzielą się podczas korzystania z windy lub ze schodów, należy uzgodnić miejsce spotkania, aby ponownie zebrać grupę.

- Być może konieczne będzie dopasowanie materiałów warsztatowych lub mebli w celu stworzenia przyjemnej i odpowiedniej sytuacji początkowej. Problemy ze wzrokiem i słuchem zwiększają się wraz z wiekiem. Wyrażaj się głośno i wyraźnie oraz trzymaj w pogotowiu szkła powiększające bądź okulary do wypożyczenia.

- Fotografie i zapisy wideo są wskazane do wspomagania pamięci oraz tworzenia dokumentacji, ponieważ starsi ludzie mogą mieć problemy z pamięcią, a za pomocą dokumentów uda im się utworzyć w późniejszym czasie skojarzenia między poszczególnymi zdarzeniami.

- Język używany do opisów, tablic tekstowych i przewodników po wystawach powinien uwzględniać wiedzę posiadaną przez uczących się, a rozmiar czcionki – ich potrzebę dobrej widoczności. Jeżeli chcesz rozdać materiały informacyjne, nie wręczaj ich przed wizytą w muzeum, ponieważ niektórzy odwiedzający mogą korzystać z pomocy do poruszania się i muszą mieć obie ręce wolne.

- W odniesieniu do oświetlenia i wykładzin podłogowych należy pomyśleć zawczasu o możliwych ograniczeniach fizycznych. Dotyczy to pracy z każdą publicznością, ponieważ w każdej grupie mogą znajdować się osoby niepełnosprawne.

- Dokonanie wprowadzenia na początku wizyty jest nieodzowne, aby przekazać wszystkie ustalenia organizacyjne przed objaśnieniem merytorycznych aspektów wizyty. W trakcie całego spotkania bądź świadomy, że mogą pojawić się ograniczenia spowodowane stanem fizycznym odwiedzających.

4.4 Grupy korporacyjne

CZYM SĄ GRUPY KORPORACYJNE?

Grupę korporacyjną można zdefiniować następująco: „Grupa składająca się z dorosłych osób, które są ze sobą powiązane na polu zawodowym lub prywatnym". Istnienie relacji między tymi grupami a muzeum lub wystawą może mieć dwa powody:

- może chodzić o pracowników firmy, która jest sponsorem lub partnerem biznesowym muzeum lub wystawy,

- może chodzić o niezależną grupę dorosłych osób z firmy nieutrzymującej oficjalnych relacji z muzeum, które jednak chciałyby spędzić wspólnie czas na aktywności kulturalnej w muzeum.

Najbardziej oczywistą różnicą między tymi dwoma typami grup jest ich relacja ekonomiczna względem muzeum: w przypadku sponsora firmowego lub partnera biznesowego może istnieć umowa, zgodnie z którą muzeum jest zobowiązane do oferowania pracownikom określonych usług, takich jak oprowadzanie specjalne, dni

Zdjęcie: Kiasma Contemporary Art Museum, Helsinki

rodzinne, oprowadzanie zakulisowe lub zamknięte wernisaże.

Główny nacisk w niniejszym podrozdziale jest położony na niezależne, zamknięte grupy, które są objęte programem edukacji muzealnej bez związku z porozumieniami finansowymi lub ekonomicznymi. Większość z poniższych propozycji można jednak zastosować również w odniesieniu do grup sponsorskich.

Zamknięte grupy mają szczególne wymagania i potrzeby edukacyjne. Nie są one są złożone wyłącznie z menedżerów lub kadry kierowniczej, są w nich pracownicy z różnych działów danej firmy.

Pracowników, którzy bez wspólnego przedsięwzięcia w gronie kolegów prawdopodobnie nigdy nie przyszliby do muzeum, można zaliczyć do kategorii „nowa grupa odwiedzających" i „uczący się dorośli".

CO JEST CHARAKTERYSTYCZNE DLA ZAMKNIĘTYCH GRUP?

Muzeum Sztuki Współczesnej Kiasma w Helsinkach było niedawno aktywne w opracowywaniu programów skierowanych do firm. Aby ustalić, w jaki sposób inne instytucje traktują grupy korporacyjne złożone z uczących się dorosłych, przeprowadziło niewielkie

badanie w kilku europejskich muzeach. Wynik badania i własne doświadczenia dostarczyły następujących informacji:

- Typowa do tej pory dla muzeów postawa reaktywna podczas opracowywania programów dla grup korporacyjnych jest zastępowana coraz większą inicjatywą własną. Samo reagowanie na zapotrzebowanie sektora prywatnego i dostosowywanie już istniejących ofert oraz warsztatów do potrzeb nowej publiczności ustąpiło miejsca podejściu polegającemu na opracowywaniu, zestawianiu i aktywnym promowaniu nowych programów edukacyjnych i ofert dla grup firmowych.

- Grupy firmowe podczas zorganizowanej wizyty w muzeum oczekują raczej przyjemnego i relaksującego spędzenia czasu z kolegami niż doświadczenia edukacyjnego. Nie powinno to jednak znaczyć, że traktują tę wizytę tylko jako wydarzenie towarzyskie bez większego aspektu edukacyjnego, o ile jest on prezentowany w zabawnej i ciekawej formie. Oznacza to jedynie konieczność takiego zorganizowania wizyty, aby odpowiadała ona szczególnym wyobrażeniom grupy.

- Ponieważ wizytę w muzeum grupy korporacyjnej postrzega się na ogół jako wydarzenie towarzyskie, pożądane jest zazwyczaj oddzielne pomieszczenie i przygotowanie posiłków oraz napojów. Coraz bardziej popularną praktyką grup firmowych jest odbywanie w muzeum zebrań pracowniczych lub szkoleń i łączenie ich z oglądaniem ekspozycji. Wymaga to specjalnych sal i wyposażenia konferencyjnego, zwłaszcza w sprzęt audio-wideo. Ponieważ niekiedy częścią oferty są również koncerty lub inne występy, może być wymagane większe zapotrzebowanie na opiekę ze strony organizatorów oraz zaangażowanie kilku pracowników. Na ogół wskazane jest organizowanie imprez tego rodzaju poza regularnymi porami otwarcia.

PRZYKŁAD MUZEUM SZTUKI WSPÓŁCZESNEJ KIASMA W HELSINKACH

Okazało się, że typowe, jednogodzinne zwiedzanie z przewodnikiem lub dwu-, trzygodzinne warsztaty nie odpowiadają potrzebom grup korporacyjnych odwiedzających muzeum Kiasma i spodziewających się po swojej wizycie przerwy od zwykłego dnia pracy lub obcowania ze sztuką. Z tego powodu opracowano dla nich nową ofertę – aktywne zwiedzanie łączące elementy normalnego zwiedzania z działaniami praktycznymi. Spotkanie jest elastyczne i można je dostosować do różnych sytuacji oraz harmonogramów. Edukatorzy korzystają ze specjalnie zaprojektowanego pudełka zawierającego materiały niezbędne do wizyty. Można go użyć w pomieszczeniu konferencyjnym lub w salach wystawowych i powinno służyć przede wszystkim do inicjowania obserwacji oraz dyskusji. Imprezy są zbudowane wokół obszarów tematycznych wprowadzanych podstawowymi pytaniami dotyczącymi sztuki współczesnej, jak np. korzystanie z przedmiotów codziennego użytku lub współczesne formy sztuki portretowania i krajobrazu.

4.5 Uczenie się międzykulturowe

DZIEDZICTWO KULTUROWE, KULTURA I TOŻSAMOŚĆ

Przyjmuje się, że dziedzictwo kulturowe ma dla ludzi ogromne znaczenie, ponieważ daje im poczucie przynależności do miejsca. Pojęcie „dziedzictwo kulturowe” oznacza zarówno materialne, jak i niematerialne dobra przekazywane między pokoleniami – zabytki, muzyka, dzieła sztuki, architektura, archiwa, krajobrazy, tańce, historie przekazywane ustnie, fotografie i przepisy kulinarne są jego częścią. Stanowią one tzw. bagaż kulturowy, noszony również przez migrantów, kwestionowany i zmieniający się, gdy zamieszkują w innych krajach, gdzie oddziałuje na nich nowe otoczenie. To, co określa się mianem kultury, jest w gruncie rzeczy dynamicznym procesem.

Przypisuje on rzeczom i ideom znaczenie oraz wartość. Ludzie tego samego pochodzenia mający do czynienia z tymi samymi okolicznościami życiowymi i zbierający podobne doświadczenia należą do jednej grupy kulturowej. Jednocześnie każdy z osobna należy do kilku innych grup. Czasami dokonanie wyboru, do jakiej grupy należeć, pozostawione jest jednostce – tak dzieje się np. z wyborem grupy zawodowej. Członkiem innych grup człowiek staje się przez urodzenie, np. rodziny, kraju lub przynależności etnicznej. Cechy takie jak kolor skóry, pochodzenie, płeć są ustalone, jednak są też przepełnione różnymi znaczeniami w różnych kontekstach oraz kształtowane przez idee i wartości, obyczaje i codzienne nawyki. Można urodzić się dziewczynką, ale rola przypisana płci jest uczona w społeczeństwie, w którym się dorasta. Tym samym wpajane wzorce ról mogą w różnych społecznościach lub epokach przyjmować bardzo różne formy kulturowe lub znaczenia.

Z czasem wszystkie kultury zmieniają się w wyniku kontaktu i interakcji z innymi kulturami. Cechy charakterystyczne kultur narodowych oraz języki i historie narodowe są formowane przez wymianę międzynarodową, handel, wojnę i migrację. Niektóre kultury są w tym procesie wymiany potężniejsze od innych i dlatego są w stanie wywierać większy wpływ. Historia uczy jednak, że rozwój krajów podlega wahaniom. Kultura amerykańska nie zawsze była najpotężniejsza, a obecny szybki rozwój gospodarczy Chin, i do pewnego stopnia również Indii, zaczyna kwestionować obowiązujący model dominacji kultury zachodniej.

Kontakty między ludźmi pochodzącymi z różnych kultur stanowią doświadczenia, które są w równej mierze zwyczajne i wyjątkowe. Powszechne doświadczenia – takie jak dom, praca, kontakty społeczne, miłość i związki, podróże lub tworzenie muzyki – mają na całym świecie znaczenie dla życia człowieka. Jednak sposób, w jaki są realizowane, zależy od różnic społecznych i kulturowych, które nadają tym doświadczeniom również znaczenie.

UCZENIE SIĘ MIĘDZYKULTUROWE

Pojęcie „uczenie się międzykulturowe" jest używane w wielu krajach europejskich do opisywania pracy z mniejszościami, których doświadczenia mogą obejmować również dyskryminację i uprzedzenia natury ksenofobicznej. Czasem w tym kontekście mówi się również o multikulturowej edukacji lub różnorodności.

Ponieważ ludzie o tym samym pochodzeniu etnicznym mogą należeć do różnych grup lub podgrup kulturowych, zasadne jest również twierdzenie, że każdą wymianę wiedzy i doświadczeń między dwoma lub więcej osobami można określić mianem uczenia się międzykulturowego.

Wszystkie kraje europejskie muszą w mniejszym lub większym stopniu stawić czoła takim wyzwaniom, jak: konflikty międzykulturowe, imigracja, nauka języka, nietolerancja, ksenofobia i dyskryminacja. Będąc częścią dynamicznego i złożonego społeczeństwa, muzea nie mogą zignorować swojej roli w tych sprawach, zwłaszcza podczas pracy z publicznością dorosłą.

PROGRAMY MIĘDZYKULTUROWE

Znakomity przykład uczenia się międzykulturowego można znaleźć w *Międzykulturowych Programach Muzealnych* (IP) finansowanych w latach 1998–2004 przez holenderskie ministerstwo ds. wychowania, kultury i nauki we współpracy z Holenderskim Stowarzyszeniem Muzeów.

Zgodnie z IP uczenie się międzykulturowe jest oparte na akceptacji i szacunku względem różnic oraz podobieństw między ludźmi i grupami.

Celem projektu było zaakceptowanie i docenienie różnorodności kulturowej. Jednocześnie chciano przyjrzeć się pod kątem różnorodności odwiedzającym, zespołowi pracowników, programom muzeów oraz innym instytucjom zajmującym się dziedzictwem kulturowym. Uwaga ekspertów z tej dziedziny kieruje się na takie tematy, jak: „Diversity marketing" lub „Jak zespół pracowników muzeum może stać się bardziej różnorodny?". W przypadku programów muzealnych dotyczy to takich obszarów jak kształcenie, prezentacja i zbiory. Wspierano wystawy i zbiory związane z historią imigracji, kolonializmem, niewolnictwem i dziedzictwem islamu. Istotny projekt pilotażowy w dziedzinie kształcenia dorosłych dotyczył publikacji *Historia naszego własnego otoczenia. Projekt muzealny i dziedzictwa kulturowego dla niderlandzkiego jako języka obcego.*

Projekt rozpoczął się przed wydarzeniami z 11 września 2001 r. Po nich udział w bezpłatnych kursach obywatelskich dla imigrantów został w Holandii nakazany ustawą. W tym momencie myślenie rządu, tak jak w wielu innych krajach europejskich, poszło w kierunku utożsamiania integracji kulturowej z asymilacją i przesunięcia na imigrantów największej odpowiedzialności za tę integrację, w ramach której mieli oni przejmować zwyczaje oraz obyczaje miejscowej większości.

Projekt promował odwiedzanie muzeów, archiwów, wykopalisk archeologicznych i zabytków, mające na celu poszerzenie własnej wiedzy o języku i historii Holandii. Opracowano go w ścisłej współpracy z edukatorami muzealnymi oraz nauczycielami języków i uczącymi się.

Stworzono specjalne oferty edukacyjne, z których każda składała się z trzech części: pierwsza i ostatnia odbywały się w szkole językowej, drugą była wizyta w muzeum, archiwum lub innym miejscu kultury. Wszystkie oferty opublikowano wraz z materiałami informacyjnymi i roboczymi, zarówno dla nauczycieli, jak i uczących się. Dla tych, którzy chcieli ułożyć własny program, przygotowano stosowną, krótką instrukcję.

XBERG-TAG, PODRÓŻ DO MULTIKULTUROWEGO BERLINA – PROJEKT MUZEUM DZIELNICY FRIEDRICHSHAIN-KREUZBERG

Opinia, że integracja to dwustronny proces, jest reprezentowana również przez Muzeum Dzielnicy Friedrichshain-Kreuzberg. Powstanie koncepcji *Xberg-Tag* należy zawdzięczać idei rozpoczęcia tego procesu przez migrantów. Od 2001 r. niewielka, zaangażowana grupa młodych ludzi z okręgu Kreuzberg – na ogół z tłem migracyjnym, ale też bez niego – oferuje we współpracy z Muzeum Dzielnicy Friedrichshain-Kreuzberg oprowadzanie po tej znanej ze swojej multikulturowości części Berlina.

Wycieczka zwana *Xberg-Tour* zaczyna się od wspólnego zwiedzania w towarzystwie przewodnika stałej ekspozycji muzeum zatytułowanej *… każdy według własnego przekonania? 300 lat imigracji do Friedrichshain-Kreuzberg*. W odniesieniu do faktów geograficznych i historycznych przewodnicy odwołują się najpierw do historii swojej rodziny – przez opowieści o doświadczeniach imigracyjnych i akulturacyjnych swoich przodków w Niemczech umożliwiają wgląd we własne środowisko.

Pierwsze reakcje uczestników dostarczają przewodnikom ważne wskazówki na temat wiedzy, zainteresowań i ewentualnych uprzedzeń wobec migrantów w obrębie grupy oraz dają punkty zaczepienia i temat do dyskusji podczas dalszego zwiedzania.

Po wizycie w muzeum następuje spacer po Kreuzbergu, podczas którego uczestnicy poznają m.in. ofertę sklepu z suszonymi owocami, atmosferę kawiarni dla mężczyzn i życie religijne

w meczecie. Niektórzy przewodnicy uczą się ze swoimi grupami również tradycyjnego tureckiego tańca weselnego. Zwiedzanie kończy się wizytą w tureckiej restauracji, gdzie podejmowane na nowo są pytania i rozmowy powstałe podczas zwiedzania. Oferowane zwiedzanie nigdy nie jest takie samo – chociaż przewodnicy pochodzą z Kreuzbergu, ich rodziny mają jednak zupełnie odmienne tło kulturowe. Ponadto zwracają oni uwagę na to, aby w miarę możliwości indywidualnie uwzględnić zainteresowania i pytania grup.

Kwalifikacje i energię do oprowadzania zespół Xberg ma przede wszystkim dzięki gruntownej znajomości dzielnicy oraz entuzjazmowi dla tego pomysłu. Jednak – mimo wieloletniego doświadczenia i ponad 300 wycieczek rocznie – przewodnicy stale mierzą się z nowymi wyzwaniami i zadaniami stawianymi im przez różne grupy uczestników, np. klasy z brandenburskich szkół, Amerykanów wyznania mojżeszowego, żołnierzy niemieckich sił zbrojnych i grupy dyplomatów. Zdarza się również, że podczas zwiedzania uczestnicy otwarcie wyrażają swoje ksenofobiczne poglądy.

Celem projektu jest usuwanie uprzedzeń wobec migrantów i wobec dzielnicy Kreuzberg. Jednocześnie ma on przyczynić się do większej otwartości dzielnicy i wzmocnienia poczucia wspólnoty oraz samoświadomości jej mieszkańców. Dlatego np. wyrażona na zakończenie zwiedzania prośba początkowo sceptycznie nastawionego wobec *Xberg-Tag* uczestnika, aby jeszcze raz zajrzeć do sklepu z suszonymi owocami, jest oceniana przez zespół Xberg jako sukces koncepcji i wynagrodzenie za jego pracę.

Sukcesem innego rodzaju jest wyróżnienie pomysłu *Xberg-Tag* nagrodą *Mete-Eksi-Preis* 2003 przyznawaną za angażowanie dzieci i młodzieży w międzykulturową pracę integracyjną. O tym, że oferta jest dobrze przyjmowana, świadczą zarówno pozytywne wpisy w księdze gości na stronie internetowej oraz w muzeum, jak i ciągle rosnąca liczba rezerwacji. Koncepcję można wykorzystać w różnych miejscach do polepszenia współżycia ludności pochodzącej z różnych kultur, a także do uwrażliwiania na to, co inne i obce. „X" znajdujący się w nazwie projektu zamiast „Kreuz" oznacza również nieznane, któremu najlepiej stawić czoła przez zbliżenie się i dyskusję. Dopiero z gotowością do tego i włączeniem takiego aspektu do koncepcji uczenie się międzykulturowe może przynieść owoce.

Więcej informacji o projekcie:

www.xberg-tag.de
www.kreuzbergmuseum.de

NAUKA JĘZYKA W MUZEUM

Muzea mogą być doskonałą pomocą w nauce języka obcego lub pogłębianiu znajomości języka ojczystego. Eksponaty, dzieła sztuki i inne prezentacje mogą wywoływać bezpośrednie reakcje, wspomnienia i odniesienia kulturowe, mogą stanowić źródło dyskusji lub zachęcać do interakcji z innymi, jak demonstrują to poniższe dwa studia przypadków. Edukatorzy muzealni, którzy chcą opracować takie projekty, powinni poszukać wsparcia i rady u lokalnych nauczycieli uczących języków osoby dorosłe.

UCZENIE SIĘ NA RÓWNEJ STOPIE

Nad wyraz prosty, ale bardzo efektywny program zrealizowano na wystawie holenderskiego parlamentu zatytułowanej *Aletta Jacobs i dążenie do polityki*. Aletta Jacobs (1853–1929) była pierwszą lekarką z dyplomem uniwersyteckim i znaną orędowniczką prawa wyborczego dla kobiet. Projekt był wprawdzie jednorazowy, ale może zostać wykorzystany przez inne muzea. Brały w nim udział dwie grupy

uczących się – istniejąca od 20 lat niezależna holenderska organizacja edukacyjna kobiet oraz grupa dorosłych migrantów, którzy w celu nauki języka niderlandzkiego uczestniczyli w kursie językowym w ramach programu kształcenia dorosłych. Obydwie grupy przybyły jednocześnie do muzeum. Jedyną instrukcją, jaką otrzymały, było: Przejdźcie się po wystawie z osobą z innej grupy. Rozmawiajcie o wszystkim, co uważacie za ciekawe, posługując się przy tym pięcioma charakterystycznymi pytaniami dziennikarskimi – kto, co, gdzie, kiedy i dlaczego. Uczestnicy byli zachęcani do stawiania m.in. następujących pytań: Dlaczego to zdjęcie jest tutaj? Czy zna pan(i) ten przedmiot?

Obydwie grupy były zachwycone wymianą międzykulturową podczas oglądania wystawy. Nauczyciele dostrzegli intensywne rozmowy prowadzone również przez tych, którzy zwykle byli małomówni na zajęciach. Jedna z osób uczących się języka napisała: „Wystawa bardzo mi się podobała. Była bardzo ciekawa dla mnie, ponieważ pierwszy raz dowiedziałem się czegoś o tradycjach i zwyczajach panujących w Holandii. Kontakt z Holenderkami również bardzo mi się podobał. Był dla mnie bardzo ciekawy, ponieważ nauczyłem się nowych słów i nowego sposobu mówienia".

Rodzima użytkowniczka języka niderlandzkiego wypowiedziała się następująco: „Było bardzo miło przejść się razem z kimś po wystawie. Mój partner był dość zaskoczony, kiedy mu powiedziałam, że kobiety za czasów mojej młodości nie mogły nosić spodni, a po ślubie były prawnie zależne od męża, tak że do zmiany ustawy w 1956 r. podpis kobiety zamężnej był nieważny. Był wręcz zszokowany faktem, że zabraniano nam wówczas mieszkać razem bez ślubu".

Inne komentarze brzmiały np. tak: „Pomysł zwiedzania wystawy razem z grupą osób uczących się niderlandzkiego jako języka obcego był naprawdę nadzwyczajny. Byłam wcześniej zdania, że nie są oni szczególnie wykształceni, ale okazało się, że moja partnerka ma lepsze wykształcenie niż ja. Potrafiła bardzo dobrze czytać, ale tylko jako tako mówić. Uświadomiło mi to, jak trudny jest język niderlandzki".

Doświadczenie to pokazuje wyraźnie, że integracja jest i powinna być dwustronnym procesem.

ANGIELSKI JAKO JĘZYK OBCY (ESOL) W BRITISH MUSEUM

Angielski jako język obcy jest częścią programu brytyjskiego rządu, mającego na celu pomoc dorosłym analfabetom i dorosłym z problemami językowymi oraz problemami z liczeniem, których językiem ojczystym nie jest angielski. Z około siedmiu milionów dorosłych mieszkających w Wielkiej Brytanii, którzy mają problemy z podstawową wiedzą, dla mniej więcej jednego miliona angielski nie jest językiem ojczystym. Uczący się pochodzą z osiadłych grup etnicznych, niektórzy są uchodźcami i azylantami, w coraz większym stopniu chodzi również o migrantów z najróżniejszym poziomem wykształcenia.

ESOL jest ważną częścią prowadzonej przez British Museum pracy integracyjnej i poszerzania przez nie grupy docelowej. Zbiory muzealne są używane do wspierania umiejętności rozumienia, mówienia, pisania i czytania w języku angielskim. Uczący się zajmują się kulturami świata, często własną kulturą, i mają możliwość poszerzenia wiedzy dzięki kontaktowi z eksponatami w odpowiednim oraz inspirującym środowisku.

Muzeum organizuje rocznie około 45 oprowadzeń dla uczących się angielskiego jako języka obcego, w których na ogół wykorzystywane są wystawy stałe, a czasem też ekspozycje specjalne. Jest to 90-minutowe zwiedzanie rozpoczynające się w Centrum Edukacji Muzealnej, po którym uczestnicy zwiedzają Dział Egipski i Asyryjski oraz poświęcony epoce oświecenia. Zwiedzanie

Taniec afrykański w pomieszczeniu wystawowym
Zdjęcie: Benedict Johnson, British Museum, Londyn

kończy się w Dziale Afrykańskim specjalizującym się w sztuce współczesnej, gdzie zainteresowani mogą dowiedzieć się o ofertach dalszego samodzielnego uczenia się. Nauczyciele angielskiego jako języka obcego są zapraszani i zachęcani do prowadzenia zajęć w muzeum.

PRZYKŁAD DO WYDANIA POLSKIEGO

MIĘDZYNARODOWY TABOR PAMIĘCI ROMÓW – PROJEKT MUZEUM OKRĘGOWEGO W TARNOWIE

Muzeum Etnograficzne w Tarnowie od wielu lat w swej pracy edukacyjnej integruje lokalną społeczność romską. Podejmowane inicjatywy mają różnorodny charakter – od jednorazowych spotkań, przez wspólne świętowanie okolicznościowych jubileuszów, po projekty cykliczne. To właśnie w tym muzeum utworzono pierwszą na świecie stałą wystawę prezentującą historię i kulturę Romów. Język Romów zupełnie niedawno zyskał formę pisaną, a wraz z zakończeniem życia taborowego zniszczeniu i zaginięciu uległo wiele z materialnego oraz duchowego dziedzictwa tego narodu.

Jednym z projektów jest cyklicznie organizowany Międzynarodowy Tabor Pamięci Romów. Wydarzenie trwa cztery dni, w tym czasie tabor odwiedza mogiły pomordowanych Romów w Żabnie, Bielczy i Szczurowej, przybliżając w ten sposób kulturę romską. Na trasie taboru rozbijane jest obozowisko cygańskie, z którego wyrusza się do miejsc pamięci. Świętowanie przy płonących ogniskach, przy wspólnym śpiewie i tańcu sprzyja integracji oraz społecznej socjalizacji. Taborowi pamięci towarzyszą wystawa historii Romów, warsztaty instrumentalne oraz koncert muzyki romskiej w wykonaniu zaproszonej rumuńskiej kapeli. Charakterystyczne, kolorowe wozy ściągają uwagę licznie gromadzących się na trasie okolicznych mieszkańców.

Muzeum co roku organizuje Konkurs Romskiej Poezji im. Papuszy, poprzez który podtrzymuje tradycję i wzbudza zainteresowanie kulturą romską wśród społeczności lokalnej. Dział Cyganologiczny tarnowskiego muzeum prowadzi spotkania dla klas integracyjnych w szkołach Małopolski, które romskim dzieciom i młodzieży dają prawdziwy kontakt z dziedzictwem ich przodków. W muzeum dzieci nie tylko oglądają obiekty i zdjęcia, ale też mają możliwość poznania swojej historii. Przy ognisku, w otoczeniu taborowych wozów będących częścią ekspozycji muzealnej organizowane są spotkania pełne emocji i przeżyć

– w takim klimacie dzieci mogą spotkać się i porozmawiać z przedstawicielami Stowarzyszenia Kulturalnego Romów. Zajęcia cieszą się tak wielkim zainteresowaniem, że wszystkie terminy spotkań są zarezerwowane dużo wcześniej.

Projekt *Dzieci romskie w Muzeum* jest przedsięwzięciem o charakterze edukacyjnym adresowanym również do rodzin, nauczycieli oraz asystentów wspomagających kształcenie. Wypełnia on lukę w edukacji wielokulturowej, jaka istnieje w związku z niekompletną metodologią nauczania szkolnego o wielokulturowości, brakiem odpowiednich podręczników o tradycji romskiej, a także w związku z brakiem wykwalifikowanej kadry.

Od 2002 r. w tarnowskim muzeum prowadzone są warsztaty edukacyjne *W poszukiwaniu przeszłości, w poszukiwaniu tradycji*. Projekt realizowany jest jako program pilotażowy na rzecz społeczności romskiej i nieprzerwanie od ponad 10 lat angażuje liczne grupy romskich beneficjentów, które zapoznają się z wystawą stałą w Muzeum Okręgowym w Tarnowie. W czasie realizacji projektu muzeum odwiedziło blisko 2 tys. uczestników z osad Cyganów Karpackich na południu Czarnej Góry, z Czarnego Dunajca, Maszkowic, Szaflar, Koszar, Nowego Sącza, Limanowej, Wrocławia, Bystrzycy Kłodzkiej, Krakowa, Zabrza oraz miejscowości zamieszkiwanych przez Cyganów z Polskiej Romy – z Suwałk, Ostrowca Świętokrzyskiego, Elbląga, Olsztyna, Skierniewic czy Dęblina.

Zaobserwowano, że niektóre grupy ponownie przyjeżdżają do muzeum – wracają, aby jeszcze raz poczuć atmosferę cygańskiego obozu wśród wyeksponowanych w plenerze wiat i wozów, aby w specjalnie przygotowanym do tego celu miejscu, obok cygańskiego namiotu zjeść przywieziony posiłek. Przyjazd każdej grupy utrwalany jest fotograficznie i przekazywany do muzealnego Działu Cyganologicznego. Zdarza się, że uczestnicy warsztatów z własnej inicjatywy przysyłają do archiwum muzeum zdjęcia wykonane przez nich podczas wizyty w Tarnowie. Ugruntowaniu wiedzy służą przygotowane przez muzeum prezentacje dydaktyczno-multimedialne oraz broszura *Amen Roma – Jame Roma. My Romowie*.

Muzeum Etnograficzne w Tarnowie to nie tylko instytucja kultury, ale przede wszystkim miejsce spotkania i integracji, krzewienia wiedzy o kulturze europejskich Romów. To również ośrodek cyganologii. Muzeum stanowi centrum wielokulturowego i międzykulturowego współdziałania – prezentuje również zbiory kultury żydowskiej, która w Tarnowie była mocno zakorzeniona. Edukacyjne działania muzealne mają na celu przypomnienie tradycji i obyczajów, które kiedyś stanowiły naturalny koloryt środowiska lokalnego Tarnowa i okolicznych regionów.

SUGESTIE DOTYCZĄCE MIĘDZYKULTUROWEJ PRACY PRAKTYCZNEJ

Tożsamość

Traktuj uczących się jako złożone jednostki z indywidualnie ukształtowaną przeszłością, mające własne prawa. Unikaj kierowania swojej uwagi tylko na jeden aspekt ich tożsamości. Pamiętaj zawsze o tym, że tożsamość jest wielostronna i dynamiczna, a granice między kulturami są zmienne. Upewnij się, że użycie takich słów, jak: „my” i „oni”, „nasi przodkowie”, „inni” i „obcy”, nie wyklucza uczących się. Nawiąż osobistą relację z uczestnikami, prezentując siebie jako jednostkę z własną historią, niepozbawioną sprzeczności i konfliktów – to otwiera niezbędną przestrzeń oraz buduje zaufanie po stronie uczących się, skłania ich również do opowiedzenia historii własnego życia.

Treść

Wykorzystaj historię i dziedzictwo kulturowe do zilustrowania oraz zbadania wymiany międzykulturowej. Muzyka, np. jazz, jest rezultatem

Noc Muzeów – Cygańska Wiosna

Zdjęcie: Natalia Gancarz, Muzeum Okręgowe w Tarnowie – oddział: Muzeum Etnograficzne, zdjęcia pochodzą z Archiwum Muzeum Etnograficznego w Tarnowie

wymieszania najróżniejszych tradycji muzycznych.

Wiele wynalazków i odkryć, które pojawiają się po raz pierwszy w danych częściach świata, były już dawno znane w innych. Chińczycy i Koreańczycy znali się dobrze na druku, zanim „wynalazł" go Gutenberg. Nowy Jork nazywał się dawniej Nowy Amsterdam. Nauki przyrodnicze, algebra i matematyka są niewyobrażalne bez świata islamsko-arabskiego. W przypadku krajów europejskich z kolonialną przeszłością np. wspólna historia niewolnictwa i handlu ma bardzo różne znaczenie – zależnie od tego, z której strony przodkowie jej doświadczali.

Spotkanie
Wykorzystaj historię kultury jako źródło wymiany międzykulturowej. Każdy przedmiot, każdy budynek i każde miejsce mogą być okazją do przeanalizowania powszechnych tematów, takich jak: mieszkanie, praca, bezpieczeństwo, opieka, zabawa itd. Ślady przeszłości zawierają liczne warstwy znaczeniowe. Okaż zainteresowanie opiniami i pomysłami uczących się, szanuj ich poglądy. Staraj się stawiać przede wszystkim pytania otwarte: Co kolekcjonujecie? Czym, waszym zdaniem, jest ten przedmiot? Dlaczego, waszym zdaniem, to się wydarzyło? Takie pytania zachęcają do rozmowy. Staraj się unikać w swoich pytaniach negatywnych ocen, które mogłyby ranić uczucia odbiorców. Przy tworzeniu wiedzy oraz dzieleniu się nią lepiej sprawdzają się potwierdzenie i motywacja.

Zaskoczenie
Stwórz przestrzeń dla uczących się, w której mogą rozwijać swoje zainteresowania i przejmować inicjatywę. Podczas wizyt w miejscach kultury daj im miejsce oraz czas na samodzielne poznanie i zastanowienie się nad ewentualnymi pytaniami, które nasuwają się im w tej sytuacji.

Emocje
Zadbaj o to, aby istniał bezpośredni związek między tym, co uczestnicy oglądają lub biorą do rąk, a oryginałem. Pozwól im dotknąć papieru archiwalnego, odwiedzaj rzeczywiste miejsca wydarzeń historycznych, wypytuj świadków historii.

Różnorodność
Zwróć uwagę na aspekt różnorodności na zdjęciach, w filmach i innych materiałach źródłowych, z których korzystasz, i dokonuj ich sprawdzenia – wiele może być rasistowskich lub niestosownych. Po trwającej pewien czas współpracy z grupą – a zatem nie na pierwszym czy drugim spotkaniu – można je wykorzystać do krytycznego omówienia. Dyskutuj i współpracuj z uczącymi się migrantami lub członkami mniejszości poprzez ich organizacje, zawsze na równych warunkach. Buduj bliskie partnerstwa z ich reprezentantami.

Nie zapominaj, że zbiory stanowią jedynie wybór dokonany w czasie, w którym zostały zgromadzone, i są mocno ukształtowane przez pomysły oraz zainteresowania ich kolekcjonerów. To, co wydaje się wystarczająco ważne, aby nadal było pokazywane w zbiorach, mówi tyle samo o autorytecie, wpływie i potędze kolekcjonerów, co o jakości i wyrazistości wybranego przedmiotu.

Metaforyka i symbolika
Sprawdź ponownie wszelkie ilustracje. Kto mówi? Kto działa? Kto przejmuje inicjatywę? Jest całkiem prawdopodobne, że w źródłach historycznych da się zauważyć uprzedzenia, rasizm czy antysemityzm. Daj sobie czas na analizę i dyskusję dotyczące tego, jak zjawiska te dochodzą do skutku. Podkreśl kontekstowy, historyczny i zmienny charakter wszystkich poglądów. Zachęcaj uczących się do rozpoznawania poglądów opartych na stereotypach i krytycznego podchodzenia do nich.

Staraj się występować przeciwko nieuzasadnionym osobistym poglądom.

Pedagogika
Prezentuj uczącym się jasne cele programowe. Dyskutuj z nimi o ich oczekiwaniach edukacyjnych i wyrażaj jasno swoje oczekiwania względem

Międzynarodowy Tabor Pamięci Romów 2010

Zdjęcie: Natalia Gancarz, Muzeum Okręgowe w Tarnowie – oddział: Muzeum Etnograficzne, zdjęcia pochodzą z Archiwum Muzeum Etnograficznego w Tarnowie

nich. Wymagaj od nich dokonania wyborów. Staraj się być konkretny. Używaj różnych metod, doceń znaczenie różnych stylów uczenia się. Zasięgnij opinii artystów plastyków, muzyków i ekspertów teatralnych w celu urozmaicenia programu. Odejdź od formalnego instruowania, a zachęcaj raczej do eksperymentalnego i aktywnego uczenia się. Wykorzystuj możliwości wszystkich pięciu zmysłów.

Język
Zwróć szczególną uwagę na używany przez siebie język. Nie posługuj się niepotrzebnymi terminami specjalistycznymi. Zachęcaj uczących się, by najpierw odpowiadali na twoje pytanie w swoim języku ojczystym, następnie możecie razem opracować tłumaczenie odpowiedzi w nauczanym języku. Zachęcaj ich do zapamiętywania poznanych słów.

Dokumentowanie/trwałe efekty
Zadbaj o to, aby z twojej wizyty w muzeum, archiwum, budynku lub na stronie internetowej pozostały ślady. Napisz np. list do archiwum o swoich doświadczeniach i wrażeniach ze spotkania, sporządź dokumentację fotograficzną lub wpisz się do księgi gości muzeum. W porozumieniu z uczestnikami zaproś prasę lub radio na organizowane przez ciebie przedsięwzięcie. Pozostawienie śladów jest cenne zarówno dla uczących się, jak i dla nauczających.

4.6 Integracyjne uczenie się

Pojęcie „integracyjne uczenie się" jest używane przez niektóre muzea do opisania własnego zaangażowania na rzecz innowacyjnych metod obejmujących szeroki przekrój społeczeństwa i typów uczenia się. Przeciwstawiają się one w ten sposób metodom instytucjonalnym oraz pedagogicznym, które raczej utrwalają wykluczenie społeczne.

CZYM JEST WYKLUCZENIE SPOŁECZNE?

Wykluczenie społeczne ma wiele przejawów – może być zarówno bezpośrednie, jak i pośrednie, mogą być nim dotknięte całe grupy lub pojedyncze osoby. Ma ono swoje źródło w nierównościach ekonomicznych między warstwami społecznymi, grupami ludności i płciami. Może jednak dotyczyć również wymiarów fizycznych, takich jak niepełnosprawność intelektualna i/lub fizyczna, oraz wymiarów geograficznych związanych z krajem, odległością i izolacją.

Główne zadania spoczywające na muzeach w odniesieniu do wykluczenia społecznego to:

Identyfikacja i usunięcie barier instytucjonalnych
Taką barierą są ceny wstępu, które są za wysokie dla osób z niskimi dochodami, zbyt krótkie godziny otwarcia, niestosowne nastawienie lub zachowanie się zespołu pracowników muzeum, nieodpowiednie zasady i przepisy, ekspozycje nieodzwierciedlające różnorodności społeczeństwa, złe oznakowanie w muzeum i poza nim, brak możliwości udziału indywidualnych odwiedzających lub brak odpowiednich udogodnień dla osób niepełnosprawnych intelektualnie i/lub fizycznie.

Trwałe efekty i długoterminowe zabezpieczenie zasobów
Projekty krótkoterminowe zapewniają być może szybkie korzyści, jednak bardziej znaczącym wkładem jest opracowanie długoterminowych strategii integracji społecznej mających na celu rozciągnięcie prawa do kultury na obecnie wykluczone z niej grupy i społeczności.

Konieczność zmiany kulturowej w muzeum jako instytucji
Umieszczenie integracji społecznej i gwarancji równych możliwości dla wszystkich w centrum zainteresowania edukacji muzealnej, zamiast traktowania tego w kategoriach zjawiska marginalnego, oznacza nawiązywanie kontaktów z przedstawicielami wykluczonych grup, jak również

zakwestionowanie niektórych z bardziej tradycyjnych wartości i metod pracy muzeum. Zmiany kulturowe mogą być wspierane przez kombinację dokształcania, rozwoju osobowego i motywowania pracowników, co ma na celu zwiększenie świadomości oraz poprawę osiągnięć zespołu pracowników muzeum w odniesieniu do wykluczonych społecznie grup i odwiedzających.

Znaczenie partnerstw dla społeczności
Jeżeli strategie integracji społecznej mają rzeczywiście odnieść sukces, konieczne jest, aby indywidualne osoby i przedstawiciele grup wykluczonych społecznie zostali zaangażowani w opracowywanie, realizację i ewaluację nowych ofert oraz usług. Budowanie i utrzymywanie tych kontaktów jest czasochłonne, ale uzyskane dzięki nim informacje są cenne dla społeczności oraz budowania partnerstw.

Reakcje na zmiany w technologii informacyjnej i komunikacyjnej
W tzw. epoce informacyjnej muzea pełnią istotną funkcję w opracowywaniu integrującej społecznie strategii informacyjnej. Mogą one być ważnym kanałem w tworzeniu wiedzy i rozpowszechnianiu informacji na poziomie lokalnym oraz mogą umożliwiać swoim użytkownikom wchodzenie w bezpośrednią interakcję z muzeum z dowolnego miejsca na świecie za pośrednictwem internetu.

Współpraca muzeów z innymi instytucjami
Starań muzeum związanych z integracją społeczną nie należy rozważać w odosobnieniu. Są one najskuteczniejsze wtedy, gdy są włączone w pracę innych podmiotów i organizacji pracujących nad zmniejszeniem wykluczenia społecznego.

Prezentacja osiągnięć i wyników
Muzea mogą pokazać swoje zaangażowanie w poszerzanie grupy docelowej i integrację społeczną poprzez:

- **wyznaczenie celów dotyczących poszerzania kręgu uczestników,**
- **ustalenie celów integracji społecznej,**
- **określenie wskaźników osiągnięć,**
- **dokonanie ewaluacji rezultatu,**
- **przemyślenie i monitorowanie go.**

Na teoretyczny fundament tego podejścia wpłynęły idee Paulo Freire'a przedstawione w rozdziale 2.

UNSPOKEN TRUTHS

Projekt *Unspoken Truths* (ang. niewypowiedziane prawdy) jest dobrym przykładem wpływu wywartego przez Freire'a na współczesną edukację muzealną. Powstał on w ścisłej współpracy między artystą Alibhe Murphym, dwoma skierowanymi do kobiet programami rozwoju społeczności i Irish Museum of Modern Art (IMMA) w Dublinie. Kobiety z klasy robotniczej były zachęcane do badania zarówno aspektów i doświadczeń swojego życia w śródmiejskich osiedlach budynków socjalnych, jak i aspektów oraz doświadczeń życia współczesnych artystów, które mogły zobaczyć na eksponatach wystawionych w pomieszczeniach IMMA. Rozmowa między Alibhe Murphym a kobietami obejmowała omówienie życia kobiet i dyskusję o tym, w jaki sposób artyści plastycy, autorzy i poeci stosują całkiem podobny proces pracy, gdy tworzą dzieła sztuki.

Swoimi radykalnymi teoriami na temat rozwoju społeczeństwa i edukacji muzealnej projekt *Unspoken Truths* podważał również dotychczasowe strategie i zaangażowanie muzeum w otwieranie się na wszystkie grupy ludności.

Kobiety z klasy robotniczej cieszyły się autorytetem dzięki swojemu doświadczeniu zawodowemu i kontynuowały projekt z zaangażowaniem oraz zdecydowaniem. Wystawę powstałą z projektu można było zobaczyć w czterech różnych miejscach

w Irlandii. Uczestniczące w nim kobiety udzielały się jako mówczynie na międzynarodowych konferencjach, ukazały się również książka i dokumentacja wideo.

Po zakończeniu opisanego projektu kobiety nadal brały udział w projektach i programach organizowanych przez muzeum IMMA i poprzez własne sieci kontaktów społecznych. Alibhe Murphy kontynuuje swoją pracę z innymi grupami w projektach zbiorowych. Muzeum realizuje obecnie program dla grup zatytułowany *Focus on…*, który opiera się na koncepcji *Unspoken Truths* i w którym co roku uczestniczy przeciętnie 20 różnych grup.

ÜBER-SETZEN – PROGRAM DLA OSÓB SŁYSZĄCYCH I NIESŁYSZĄCYCH W MUZEUM SZTUKI WSPÓŁCZESNEJ W BAZYLEI

Program *ÜBER-SETZEN* (niem. przekładanie) – *oprowadzanie, warsztaty oraz rozmowy dla dorosłych, młodzieży i dzieci* został przygotowany w 2009 r. przez Dział Edukacji Muzeum Sztuki Współczesnej jako jednorazowa, jednodniowa impreza odbywająca się na zakończenie wystawy *Little Theatre of Gestures*. Wystawa prezentowała stanowiska artystów rozważających tematykę gestów, inscenizacji i teatralności. W opracowanie oraz realizację projektu zaangażowano eurytmistkę, niesłyszącą nauczycielkę języka migowego i artystkę – były one ekspertkami w tematyce przestrzenności i pracy z ciałem, a jednocześnie działały jako propagatorki.

Początek dnia stanowiło konwersacyjne oprowadzanie po wystawie wszystkich zwiedzających, w ramach którego zachęcano do poznawania ekspozycji własnym ciałem i eksperymentowania z gestami. Specyficzna wiedza oraz postrzeganie dzieł przez eurytmistkę, nauczycielkę języka migowego i artystkę zostały uwzględnione w otwartej dyskusji. Podczas warsztatów miało miejsce pogłębione rozważanie tych trzech form komunikacji przez odwiedzających. Różnice między odmiennymi sposobami wyrażania się i ich specyfika oraz cechy szczególne i problemy z tłumaczeniem z jednego języka na drugi – krok tłumaczenia w „inny świat" – zostały przedyskutowane we wspólnej rozmowie kończącej wydarzenie. Podstawą rozmowy była eksperymentalna prezentacja tych form komunikacji, której punktem wyjścia było dzieło sztuki pokazywane na wystawie.

Główną intencją programu *ÜBER SETZEN* było przetłumaczenie wszystkich działań na język migowy, aby niesłyszący mogli tak samo jak słyszący dokonać swobodnego wyboru wydarzeń, w których chcą uczestniczyć. W przerwach tłumacze byli do dyspozycji uczestników podczas nieoficjalnych rozmów.

Program zbierał różne sposoby postrzegania i charakterystyczne formy percepcji otoczenia wynikające z zastosowania trzech form wyrażania się – eurytmii, języka migowego i performance'u – a także inicjował interakcję między nimi.

Celem projektu było zwiększenie wśród uczestników świadomości znaczenia zmysłów i używania gestów, co chciano osiągnąć przez wspólne rozważanie przez niesłyszących i słyszących różnych form wyrażania się kształtowanych przez ciało. Podczas projektu okazało się, że zdolność wyrażania się ciałem i czytania „wielowymiarowych tekstów" jest lepiej rozwinięta u niesłyszących niż u słyszących. Wymiana doświadczeń otworzyła przed wszystkimi uczestnikami nowe i do tej pory niespodziewane perspektywy spojrzenia na wystawione dzieła sztuki oraz generalne postrzeganie otoczenia.

Muzeum Sztuki Współczesnej, zachęcone pozytywnym oddźwiękiem ze strony uczestników projektu, planuje włączenie tej koncepcji do swojego regularnego programu edukacyjnego – z myślą o klasach integracyjnych.

Więcej informacji na temat projektu *ÜBER-SETZEN:*

www.kunstmuseumbasel.ch/de/museum-fuer-gegenwartskunst

PRZYKŁAD DO WYDANIA POLSKIEGO

5 zmysłów. Audiodeskrypcja

Wystawa *5 zmysłów. Audiodeskrypcja* zorganizowana w 2011 r. przez Muzeum Narodowe w Poznaniu oraz Stowarzyszenie Edukacyjne MCA była prezentacją niezwykłą, ponieważ stanowiła próbę pokazania sztuki poprzez różne zmysły – nie tylko wzrok, lecz także słuch, dotyk, zapach czy smak, które osobom niewidomym niekiedy zmysł wzroku muszą zastąpić. Przypominał o tym tytuł ekspozycji zaczerpnięty z obrazu Jana Cossiersa *5 zmysłów*. Wystawa została pomyślana jako całościowy projekt (także program edukacyjny, którego była składnikiem) integrujący osoby niewidzące lub niedowidzące, które pragną poznawać sztukę możliwymi dla siebie sposobami, z publicznością widzącą. Ekspozycja wykorzystywała audiodeskrypcję, czyli technikę omówienia dzieła sztuki, która poprzez słowny opis umożliwia osobom niewidomym i słabowidzącym dostęp do znaczeń tekstów wizualnych, obrazów, rzeźb, ale też przedstawień teatralnych czy filmów. Opis audiodeskrypcyjny ma być zwięzły i obiektywny, nie może zawierać interpretacji ani wyrażać ocen, odczuć czy emocji, powinien umożliwiać słuchaczowi samodzielne zinterpretowanie opisywanego dzieła. Takie właśnie audiodeskrypcje przygotowano dla dzieł ze zbiorów MNP. Nawiązując do tytułu wystawy, obiekty te pogrupowano ze względu na odniesienia do poszczególnych zmysłów, a ich doznawanie poprzez opis zostało wzbogacone przez dotyk, smak, zapach oraz dźwięk, którym poświęcono kolejne sale.

W Sali Wzroku uwagę zwiedzających przykuwały różniące się od siebie spojrzenia zawarte w przedstawieniach na płótnach – puste spojrzenie otwartych oczu osoby zmarłej na portrecie trumiennym czy chciwe spojrzenie postaci na obrazie Feliksa Pęczarskiego *Lichwiarz*. Według autorów programu właśnie tę treść najtrudniej było przekazać osobom niewidomym – jak opowiedzieć o spojrzeniu tym, którzy nie widzą? Z pomocą przyszła sztuka współczesna – wideoinstalacja Izabeli Gustowskiej *Odbicia*, w której ostremu światłu towarzyszyły dźwięki, np. szum morza.

W Sali Słuchu osobom widzącym nakładano na oczy przepaski, aby mogły doświadczyć sztuki tak, jak odbierają ją osoby niewidome korzystające z audiodeskrypcji, np. z opisu obrazu *Polonez Chopina* Teofila Kwiatkowskiego.

W Sali Dotyku oprócz dzieł sztuki znajdowały się przedmioty, których dotykanie było uzupełnieniem audiodeskrypcji w procesie poznawania obrazu. Na przykład szachy z rzeźbionymi pionkami oraz renesansowa suknia stanowiły dopełnienie obrazu Sofonisby Anguissoli *Gra w szachy*. Można było także dotknąć kopii Drzwi Gnieźnieńskich i obrazu Tadeusza Kantora *Ambalaże, przedmioty, postacie*, które przygotowano specjalnie na potrzeby tej wystawy. Osoby widzące miały możliwość zwiedzania z zasłoniętymi oczami – wówczas dotykiem starały się rozpoznać kształt przedmiotu, materiał, z jakiego został wykonany, i jego kolor.

Do każdego z obrazów w Sali Węchu przygotowano specjalną kompozycję zapachową, która nawiązywała do poszczególnych dzieł, np. do *Jesieni* Józefa Chełmońskiego. W Sali Smaku oprócz obrazów, np. *Targu na jarzyny na placu Żelaznej Bramy w Warszawie* Józefa Pankiewicza, umieszczono stół ze świeżymi warzywami i owocami, których smak miał uzupełnić doświadczanie sztuki różnymi zmysłami.

Omawianej wystawie towarzyszył program edukacyjny skierowany zarówno do osób widzących, jak

i niewidomych, na który złożyły się lekcje muzealne, spotkania weekendowe dla widzów indywidualnych, konkurs dla dzieci i młodzieży na opis dzieła, warsztaty na temat audiodeskrypcji dla studentów oraz jednodniowa konferencja dla nauczycieli. Projekt i sama ekspozycja miały za zadanie zatrzeć na chwilę różnicę w odbieraniu sztuki przez osoby z dysfunkcją wzroku i osoby widzące, pozwolić widzącym poznać sztukę poprzez inne niż wzrok zmysły, osobom niewidzącym zaś – być w większości zwiedzających tę wystawę.

Więcej informacji na temat projektu *5 zmysłów. Audiodeskrypcja:*

www.audiodeskrypcja.5zmyslow.pl

WYKLUCZONE GRUPY ODWIEDZAJĄCYCH: OSOBY KARANE LUB WIĘŹNIOWIE

Rebibbia Nuovo Complesso

W 2004 r. spółdzielnia socjalna Cecilia oraz European Centre for Cultural Organisation and Management (ECCOM) opracowały szkolenie dla asystentów wykopalisk archeologicznych finansowane przez Rzym. Kurs został przygotowany dla 10 przestępców w wieku od 40 do 61 lat, którzy byli w tym czasie osadzeni w Rebibbia Nuovo Complesso, największym rzymskim więzieniu. Szkolenie trwało 11 miesięcy i składało się z 500 godzin zajęć podzielonych na trzy moduły: historia starożytności, metodyka i technika wykopalisk archeologicznych oraz pielęgnacja obszarów zielonych w obrębie wykopalisk archeologicznych. Na zakończenie szkolenia uczestnicy przystąpili do egzaminu i otrzymali świadectwa. Poza tym Cecilia i ECCOM chciały ocenić możliwość stworzenia spółdzielni pracowniczej obejmującej osoby karane, które ewentualnie mogłyby zaopiekować się miejscem znaleziska archeologicznego odkrytego na terenie więzienia.

Więzienie jest położone przy rzymskiej ulicy Via Tiburtina i na jego całym terenie znajdują się liczne miejsca znalezisk archeologicznych z epoki rzymskiej. Dwa lata wcześniej archeolodzy odkryli tam rzymski grobowiec i zbiornik na wodę, które można datować na okres I–III w. n.e. Grobowiec składał się z 85 grobów zawierających ludzkie szkielety, głównie młodych mężczyzn, i proste przedmioty układane przy zmarłych, m.in. lampy, wytwory ceramiczne, szklane pojemniki i wazy. Nauka konserwowania oraz oznaczania takich przedmiotów antycznych była częścią szkolenia dla osób karanych.

Szkolenie to wzbudziło znaczny entuzjazm i ciekawość wśród uczestników oraz dokonało wręcz cudów w odniesieniu do ich poczucia własnej wartości i osiągnięć. Jeden z mężczyzn zdecydował się kontynuować kształcenie w dziedzinie historii kultury na uniwersytecie. Inny, marynarz i doświadczony nurek, zamierza pracować jako przewodnik podczas archeologicznych eksploracji podwodnych na wybrzeżu Morza Śródziemnego.

Antykwarium

Dalszy rozwój szkolenia i działań praktycznych w miejscu znaleziska zaproponowali sami uczestnicy. Chcieli oni podzielić się swoją wiedzą z innymi osadzonymi i ludźmi, którzy z jakiegokolwiek powodu odwiedzali więzienie. Ich intencją było opowiedzenie historii znalezisk i początków Rebibbii.

Pomysł stał się rzeczywistością, kiedy grupa zabrała się do opracowywania stałej ekspozycji znalezisk archeologicznych za murami więzienia. Prezentacji eksponatów towarzyszył proces opowiadania – rolę opowiadających przejęli sami więźniowie przy wsparciu ze strony archeologów, konserwatorów i architektów. Opowiadana historia traktowała o pełnej życia dzielnicy Rzymu.

Więźniowie zarówno zdobyli wiedzę oraz umiejętności techniczne w zakresie pracy archeologicznej i muzeologicznej,

Wystawa i projekt edukacyjny *5 zmysłów. Audiodeskrypcja* w Muzeum Narodowym w Poznaniu
Zdjęcie: Muzeum Narodowe w Poznaniu

Girl in a Window
Autor: Piet Schopping

Obraz ten powstał po wizycie w Rijksmuseum, a inspiracją dla artysty było dzieło Rembrandta. We właściwym dla siebie, ognistym stylu kopiuje twarze z czasopism i książek na papier oraz płótno. Schopping prawie nie mówi, ale język go fascynuje. Zachowuje w pamięci fragmenty rozmów z życia codziennego i przerabia je na obrazy oraz rysunki w głęboki i bezpośredni sposób

jak i aktywnie weszli w rolę opowiadających. Dzięki temu mogli przekazywać innym ludziom swoją nowo uzyskaną wiedzę. Odkrywając historię, ujawniali ciekawe powiązania między przeszłością a teraźniejszością. Tematyka obejmowała niewolnictwo, migrację, ubóstwo i osadzenie w więzieniu. W efekcie tych działań u więźniów rozwinęły się zarówno większa świadomość wspólnych korzeni i własnej tożsamości, jak i lepsze rozumienie procesów historycznych oraz rozwoju osobistego.

DOROŚLI Z TRUDNOŚCIAMI W NAUCE

THE AMAZING REMBRANDTS (ZDUMIEWAJĄCE REMBRANDTY)

Wystawa w Museum Our Lord in the Attic w Amsterdamie

Grupa dorosłych z trudnościami w nauce odwiedziła Rijksmuseum w Amsterdamie, gdzie zetknęła się z obrazami Rembrandta. Spotkanie to zrobiło na nich duże wrażenie. Później, w pracowni, wyciągnięto katalogi dzieł Rembrandta i w ruch poszły ołówki oraz pędzle – rezultat był zadziwiający. Niezwykli artyści przemienili arcydzieła Rembrandta w barwne obrazy o osobistym stylu. Na wystawę *The Amazing Rembrandts* w amsterdamskim Museum Our Lord in the Attic wybrano 45 prac, które są

przejmujące, poruszające, głębokie i zaskakujące. Muzeum to – znane również jako Museum Amstelkring – jest ulokowane w domu, który wzniesiono w czasach Rembrandta i na którego poddaszu znajduje się tzw. tajny kościół.

Projekt ten różni się od wielu innych projektów edukacyjnych dla dorosłych z trudnościami w nauce, ponieważ wszyscy uczestnicy byli wykształconymi artystami z własnym doświadczeniem wystawowym. Była to jednak ich pierwsza wystawa w muzeum, podczas której byli odebrani zarówno przez krytyków, jak i publiczność jako prawdziwi artyści. Integracja polegała w tym przypadku na docenieniu i połączeniu grupy artystów, którzy do tego czasu nie znaleźli uznania jako artyści. Efektem towarzyszącym projektowi była również integracja odwiedzających, którzy poznali w ten sposób nową dla nich sztukę.

Istnieją różne perspektywy, z których można rozpatrywać ten projekt jako projekt edukacyjny dla dorosłych:

- Uczestnicy, w tym przypadku dorośli z trudnościami w nauce, zostali tak zainspirowani wizytą w Rijksmuseum i oprowadzaniem po nim, że wyrazili siebie we własnym języku – sztuce – w taki sposób, że ich prace osiągnęły jakość muzealną.
- Artyści nawiązali bliski kontakt z muzeum, rozmawiali z dziennikarzami i oprowadzali ich po wystawie. Działania te wzbogaciły ich doświadczenie.
- Przez to, że muzeum wystawiło i doceniło prace uczestników projektu, zdobyto zupełnie inną publiczność, mianowicie ludzi, którzy nigdy wcześniej nie byli w muzeum, nie mówiąc już o wystawie sztuki. Wielu z nich pracuje w instytucjach pomagających osobom niepełnosprawnym, ma w rodzinie osobę z trudnościami w nauce lub sami mają tego rodzaju trudności. Nowa publiczność poznała dzieła Rembrandta i Museum Amstelkring dopiero dzięki wystawie *The Amazing Rembrandts* i sposobowi, w jaki ta została obmyślona.

4.7 Kształcenie dorosłych

Studium przypadku: uczący się dorośli w British Museum
British Museum w Londynie było jednym z pierwszych, które utworzyło dział uczenia się przez całe życie. Zakres obowiązków nowo powstałego działu obejmował nie tylko kontynuowanie bogatej tradycji pracy edukacyjnej z dorosłymi w muzeum, lecz również – jak sugeruje nowa nazwa – przyciąganie nowych grup odwiedzających i opracowywanie nowych metod zachęcania dorosłych do uczenia się.

Przebudowano istniejący program edukacyjny składający się z wykładów, dni naukowych, rozmów o wystawach itp. Muzeum miało stać się centrum debaty kulturalnej łączącej współczesne tematy z historycznymi zbiorami. Oto przykładowe realizacje tych założeń:

- Seria imprez zatytułowana *Forgotten Empire* obejmowała wielką wystawę poświęconą starożytnej Persji. W programie ramowym odbyła się dyskusja panelowa we współpracy z gazetą „Guardian" na temat *The unbroken arc: co nam mówi starożytna Persja o współczesnym Iranie.*
- Bogaty program wydarzeń kulturalnych obejmujący film, literaturę, muzykę i poezję. Dzięki niemu chciano utworzyć powiązanie między zbiorami, sztuką współczesną i młodym pokoleniem londyńczyków, którego British Museum do tej pory jeszcze nie odkryło dla siebie.
- Opracowano na nowo program kursów dla dorosłych. We współpracy z Birkbeck University of London przygotowano jedyną w swoim rodzaju serię kursów. Program wyróżnia się światową sztuką i artefaktami odzwierciedlającymi globalny charakter zbiorów muzeum, zaakceptowaniem różnych typów

uczenia się i zaangażowaniem na rzecz uczenia się z eksponatów. Dorośli studiujący w niepełnym wymiarze godzin mogli zapisać się na jednorazowe kursy praktyczne o takiej tematyce jak indyjskie tekstylia lub kaligrafia arabska. Kursy te mogły być łączone ze studiami historycznymi oraz powiązanymi ze sobą studiami dotyczącymi aspektów światowej sztuki. Studenci zdobywali w ten sposób kwalifikacje, które miały ich doprowadzić do uzyskania dyplomu.

TYDZIEŃ EDUKACJI DLA DOROSŁYCH

Tygodnie edukacji dla dorosłych mają miejsce w kilku krajach europejskich i są dobrymi katalizatorami opracowywania oraz wprowadzania w muzeum nowych działań skierowanych do osób dorosłych.

W Wielkiej Brytanii Tydzień Edukacji dla Dorosłych jest corocznym, ogólnokrajowym festiwalem kształcenia dorosłych organizowanym przez The National Organisation for Adult Learning in England and Wales (NIACE). Setki tysięcy uczących się biorą udział w różnych aktywnościach edukacyjnych na terenie całego kraju, którym towarzyszą imprezy, publikacje, relacje medialne, konferencje i wręczanie nagród.

Udział British Museum w Tygodniu Edukacji dla Dorosłych zaczyna się zwykle uniwersyteckim dniem otwartych drzwi w muzeum, podczas którego goście są zapraszani do zapisywania się na programy oferowane w niepełnym wymiarze godzin. Dyskusje i działania praktyczne łączą kursy uniwersyteckie z wybranymi elementami zbiorów muzealnych. Podczas Tygodnia Edukacji dla Dorosłych oferowane są specjalne działania edukacyjne dla rodzin mające na celu zwrócenie uwagi dorosłych na ich rolę w procesie uczenia się ich dzieci w trakcie wspólnej wizyty w muzeum. Istniała np. możliwość wzięcia udziału w kursach rysowania, kaligrafii czy też okazja do obserwowania artystów przy pracy na dziedzińcu muzealnym.

WOLONTARIUSZE POMAGAJĄ W EDUKACJI – DOTYKANIE DOZWOLONE

Codziennie w wielu pomieszczeniach wystawowych British Museum przy udziale wolontariuszy mniej więcej osiem niewielkich eksponatów układa się w zasięgu ręki na stole. W ten sposób umożliwia się odwiedzającym bezpośrednie i osobiste doświadczenie muzeum przez dotykanie eksponatów oraz wymianę poglądów na ich temat. Dotykanie eksponatów ujawnia coś o ich cechach i autentyczności, co nie jest widoczne, gdy przedmioty są wystawione w witrynach (np. paleolityczny toporek zawsze wywołuje silną reakcję).

„Kciuk pasuje tutaj, twoje palce tam, a to pasuje do twojej dłoni. Jest to bardzo osobiste, trzyma się to w dłoni i używa… Moje dłonie są niewielkie, ale to mieści się w nich. Możesz sobie wyobrazić, że jesteś w kontakcie z osobą, która to wytworzyła".

Program ten opracowano dla odwiedzających w każdym wieku, nie tylko dla dzieci. Branie w ręce eksponatów jest uważane za sposób na krytyczną analizę, a także doświadczenie zmysłowe i emocjonalne.

„Branie rzeczy do rąk było uważane wcześniej za zajęcie dla dzieci. Kiedy byłem młody, strażnik w muzeum natychmiast napominał, kiedy tylko ośmieliłeś się za bardzo zbliżyć do czegokolwiek. Dla mnie to pierwszy raz, kiedy mam okazję zobaczyć eksponat, dotknąć go i wziąć do rąk. I naprawdę jest różnica! Szczególnie gdy mówią ci, że przedmiot ten ma ponad 350 tys. lat. W ten sposób ożywa dla mnie".

Niezwykle istotna jest tutaj rola wolontariuszy – są oni medium objaśniającym, przez które powstaje kontakt społeczny. Jako interakcyjni i elastyczni wychodzą naprzeciw doświadczeniom i reakcjom odwiedzających. Z perspektywy

muzeum szkolenie wolontariuszy (rocznie ponad 300 osób w najróżniejszych dziedzinach pracy instytucji) jest częścią celów programów edukacyjnych dla dorosłych. Szkolenie praktyczne wymaga dużego zaangażowania ze strony zespołu pracowników muzeum, a także wolontariuszy. Zajęcia składają się z pięciu jednodniowych modułów oferowanych przez dział edukacji przy udziale kuratorów i personelu usługowego.

PODEJŚCIE AUTOBIOGRAFICZNE

Warsztaty *What's your story?* (Opowiedz nam swoją historię) do instalacji *Cradle to Grave* (Od kołyski aż po grób)

Gallery of Living and Dying w British Museum, sponsorowana przez Wellcome Trust, pokazuje, co różne kultury w różnych epokach historycznych oraz kontekstach merytorycznych robiły dla swojego zdrowia i samopoczucia. Wystawione eksponaty obejmują m.in. ogromny posąg z Wyspy Wielkanocnej z około 1000 r. n.e. i nowoczesną, rzeźbiarską interpretację meksykańskiego Dnia Zmarłych. Centrum ekspozycji stanowi instalacja *Cradle to Grave* ilustrująca przebieg życia mężczyzny i kobiety z Zachodu z medycznego punktu widzenia. Szacuje się, że przez całe swoje życie zażywają oni średnio około 14 tys. tabletek. Linie życia mężczyzny i kobiety są zilustrowane osobistymi pamiątkami, fotografiami i dokumentami wskazującymi kluczowe momenty w ich życiu. Instalacja ta – stworzona przez lekarza, projektanta mody i artystę sztuki wideo – przyciąga uwagę i daje temat do dyskusji.

Niedawno muzeum zaprosiło dwóch artystów na warsztaty zatytułowane *What's your story?*, podczas których uczestnicy – zainspirowani przez instalację – pracowali razem z artystami nad przedstawieniem przebiegu własnego życia. Zostali oni poproszeni o przyniesienie zawartości swojej szafki z lekarstwami, zdjęć przedstawiających ważne momenty z ich życia i przedmiotów, które – ich zdaniem – odnoszą się do ich zdrowia i samopoczucia. Dzięki użyciu wideo i fotografii elementy te stały się częścią ekspozycji muzealnej. Niewielką grupę uczestników zachęcono do przyjścia otwartym zaproszeniem podczas wystawy i reklamą w centrach zdrowia, szkołach pielęgniarskich oraz muzeach medycyny. Pomysły powstałe podczas projektu artystów, menedżerów PR i kuratorów rozwinięto w projekt poszerzenia grupy docelowej o więźniów z więzienia Pentonville.

Jest to tylko jeden z wielu projektów pokazujących powiązania zbiorów muzeum z szerokim spektrum doświadczeń ludzkich – zdrowiem, religią, starzeniem się – i aspiracjami uczących się dorosłych do refleksji nad własną kulturą oraz własnym życiem i zinterpretowania ich na nowo.

Jest to również przykład ostatnio często wybieranego w pracy edukacyjnej z dorosłymi podejścia autobiograficznego polegającego na odwoływaniu się do wspomnień i ponownym przyjrzeniu się w ten sposób historii własnego życia.

MUSEUM_INSIDE_OUT, PRACA NAD PAMIĘCIĄ – PROJEKT DYSKURSU I EKSPOZYCJI AUSTRIACKIEGO MUZEUM ETNOLOGII W WIEDNIU

W 2007 r. Austriackie Muzeum Etnologii zrealizowało niespotykany dotąd w środowisku muzealnym projekt, który swoim eksperymentalnym charakterem, procesowością i otwartością demonstruje odwagę muzeum w podążaniu nowymi drogami. Główna idea polegała na tym, aby pokazać odwiedzającym cały zakres pracy muzeum historii kultury.

Ekspozycję poprzedziła roczna faza opracowywania projektu. Z pomocą zewnętrznej grupy ekspertów specjalizujących się w projektach badawczych oraz projektach edukacji kulturalnej zespół pracowników muzeum przygotowywał się do pracy

koordynacyjnej między światem wewnętrznym a zewnętrznym oraz między teorią a praktyką muzealną. Faza ta gwarantowała możliwie największe wsparcie idei przez pracowników i tworzyła warunki do osiągnięcia celu zintensyfikowanej interakcji między pracownikami muzeum a publicznością.

Cel ten uwzględniono również podczas prezentowania ekspozycji. Praca muzeum, która zwykle w 80 proc. odbywa się za zamkniętymi drzwiami, została przeniesiona do pomieszczeń wystawowych. Znalazły tam swoje miejsce tymczasowy magazyn, registratura, terminal inwentaryzacyjny, laboratorium fotograficzne, pracownia konserwatorska, biblioteka i strefa do nauki. Tysiące przedmiotów z różnych zbiorów instytucji, które zwykle leżą w magazynach, rozstawiono w pomieszczeniach wystawowych. Niemal wszyscy pracownicy muzeum pracowali na wielofunkcyjnych stanowiskach w pomieszczeniach wystawowych. Kuratorzy, konserwatorzy, bibliotekarze, archiwiści, edukatorzy kultury itp. działali niejako na jednej scenie i poprzez eksponaty muzealne oraz swoją pracę wchodzili w interakcję z odwiedzającymi.

Obok możliwości odbycia rozmowy z pracownikami muzeum w ekspozycji użyto wielu innych formatów edukacyjnych, takich jak: teksty przestrzenne, możliwe do indywidualnego wykorzystania oznakowanie kolorystyczne, kartoteka z bardziej szczegółowymi informacjami na temat eksponatów, stanowiska odsłuchowe z podstawowymi informacjami i impulsami do myślenia, skrypty i możliwość wizyty w bibliotece muzealnej. Indywidualna oferta edukacyjna również była różnorodna. W programie znalazły się prezentacje i wykłady, cykl dyskusji z udziałem specjalnie zaproszonych rozmówców zewnętrznych oraz weekendy aktywności umożliwiające szczegółowe zaznajomienie się z różnymi obszarami pracy muzeum. Dużą uwagę poświęcono dokumentowaniu programu jeszcze w czasie trwania ekspozycji. Z większości wydarzeń napisano relacje, które udostępniono zarówno na miejscu, jak i na blogu – dzięki temu odwiedzający mieli możliwość śledzenia w każdej chwili tego, jakie zagadnienia dotychczas przedyskutowano.

Do projektu *museum_inside_out* instytucja podeszła z wielkim idealizmem. Wychodząc od sytuacji wystawowej, chciano pobudzić proces kreatywnego działania i myślenia w odniesieniu do historii, teraźniejszości i przyszłości muzeum oraz do możliwości wykorzystania zbiorów. Muzeum przystąpiło do dyskusji z zamiarem uzyskania poprzez projekt bodźców, które pomogą w zmianie świadomości publicznej na temat muzeum i większego niż dotychczas otworzenia się na odwiedzających – instytucja ma się stać miejscem ich zaangażowania i identyfikacji.

Dzięki projektowi pracownicy zaczęli bardziej identyfikować się z muzeum i poprawiła się komunikacja między nimi. Muzeum zyskało również na zewnątrz. Znaczne części etnologicznego muzeum historii kultury zostały po raz pierwszy w takim stopniu udostępnione publiczności i przedstawione do dalszego dyskursu o jego ukierunkowaniu merytorycznym i podstawach.

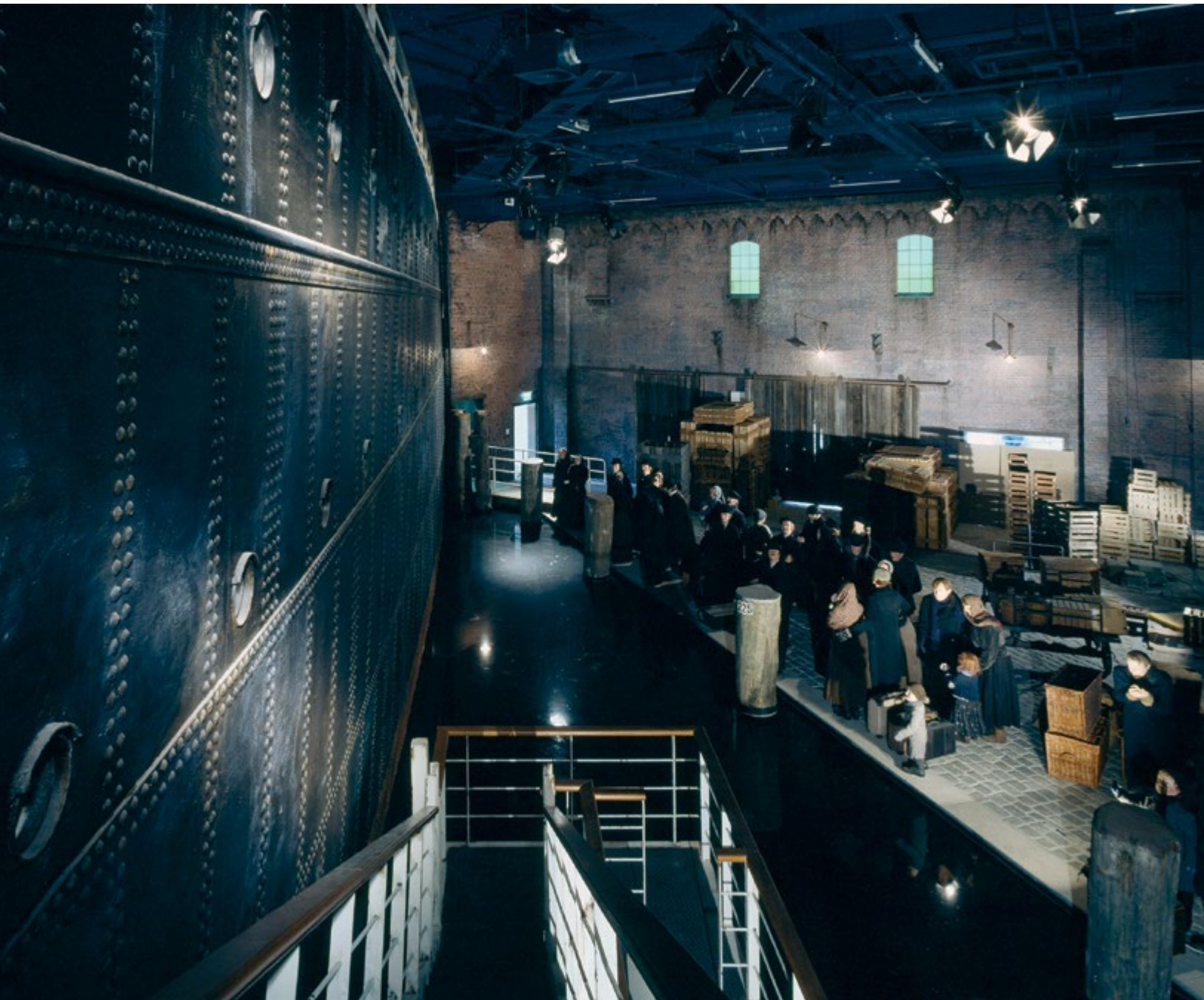
Więcej informacji:

www.volkskundemuseum.at

Museum_inside_out – praca nad pamięcią
Praca przy ekspozycji w pomieszczeniach wystawowych Austriackiego Muzeum Etnologii

Zdjęcie: Austriackie Muzeum Etnologii

Rozdział 5



Wygląd i wyposażenie muzeum

5.1 Dlaczego otoczenie jest ważne?

Uczenie się dorosłych w muzeum może odbywać się poprzez udział w zorganizowanym programie lub projekcie, ale także w nieformalny sposób – podczas wizyty w muzeum, w wyniku otwartej interakcji między poszczególnymi zwiedzającymi, eksponatami, dziełami sztuki, artefaktami i samą przestrzenią muzealną. Dorośli uczą się w bardzo samodzielny sposób, co znaczy, że muzea jako miejsca uczenia się nieformalnego i indywidualnego powinny starać się oferować odwiedzającym jak najlepsze warunki do nauki. Wnętrze budynku pełni ważną funkcję we wspieraniu zrozumienia eksponatów, w budzeniu ciekawości i w intensywności, z jaką odwiedzający gromadzą doświadczenia kulturowe i emocjonalne. Osoby, które w pomieszczeniach muzealnych czują się dobrze fizycznie i mile widziane oraz dobrze się w nich orientują dzięki architekturze wystawy, będą intensywniej przeżywać wizytę i w rezultacie osiągną lepszy efekt edukacyjny.

Znaczenie tego zagadnienia skłoniło Europejskie Forum Muzealne (European Museum Forum, EMF) do poświęcenia mu warsztatów w 2005 r. Z ich rezultatami można zapoznać się na poniższej stronie internetowej w rubryce „reports”:

www.collectandshare.eu

To, jakie znaczenie mają architektura i wyposażenie wnętrza dla uczenia się, wynika również z wytycznych dotyczących praktyki świadczenia usług i przekazywania wiedzy *Inspiring Learning for All* wydanych przez brytyjską Radę Muzeów, Archiwów i Bibliotek. Temu aspektowi poświęcony jest w szczególności rozdział *Miejsca – Tworzenie inspirującego środowiska edukacyjnego, które wspomaga uczenie się*.

5.2 Kilka czynników, które należy wziąć pod uwagę

Architektura ekspozycji w europejskich muzeach znacząco poprawiła się w ostatnich trzech dziesięcioleciach, co należy przypisać różnym czynnikom, m.in. takim jak:

- wprowadzenie nowych materiałów i narzędzi technicznych, które okazały się istotne dla poprawy wyglądu ekspozycji (np. poliwęglany zamiast szkła, plastik zamiast drewna itd.),
- polepszone metody konserwacji mające bezpośredni wpływ na wygląd ekspozycji,
- zastosowanie multimediów i nowych technologii,
- uznanie znaczenia pracy zespołowej w opracowywaniu ekspozycji,
- zmiana wyobrażeń i oczekiwań wśród opinii publicznej i wewnątrz instytucji względem tego, co muzeum powinno oferować odwiedzającym.

Wyłaniając zdobywców tytułu Europejskie Muzeum Roku, Europejskie Forum Muzealne przeanalizowało od 1977 r. pracę ponad 1600 muzeów pod kątem ich innowacyjności. Opierając się na tych analizach, przedstawiono tendencję ostatnich lat w zakresie wyglądu oraz wyposażenia muzeów ze szczególnym naciskiem na techniki ekspozycji i prezentacji.

Nie mogą być one uznane za kompletne, ponieważ każde muzeum

(zdjęcie na poprzedniej stronie)
W Niemieckim Domu Emigranta (Deutsches Auswandererhaus) odtworzono autentyczną przystań dla statków. Ubrania, akcesoria i bagaże modeli naturalnej wielkości dają pewne wyobrażenie o pochodzeniu i celu podróżnych

Zdjęcie: Niemiecki Dom Emigranta, Bremerhaven

jest inne. Powinny jednak dawać materiał do rozmyślań i pobudzać do dyskusji na temat pracy nad wyglądem i wyposażeniem muzeum oraz ich wpływu na uczenie się.

DOBRE SAMOPOCZUCIE FIZYCZNE ODWIEDZAJĄCYCH

Często się twierdzi, że odwiedzający muzea wypowiadają swoje zdanie nogami, w dosłownym znaczeniu tego wyrażenia. Wizyta w muzeum może być, z jednej strony, bardzo interesująca i uskrzydlająca, z drugiej zaś – obciążenie fizyczne działa często męcząco. Koncentrowanie się na obrazach lub eksponatach – w powiązaniu z częstym przysłuchiwaniem się, chodzeniem i staniem – wymaga solidnej mieszanki skupienia umysłu i wysiłku fizycznego. Zazwyczaj nie należy to do codziennego zachowania się większości ludzi. Mimo wszelkich starań ze strony organizatorów, aby uczynić ekspozycję interesującą lub zebrać w jednym muzeum najbardziej znaczące arcydzieła, przeciętni odwiedzający czują się wyczerpani po mniej więcej dwóch godzinach pełnych wrażeń. Muzeum przyjazne dla odwiedzających stara się zminimalizować ten efekt mimo ograniczeń powodowanych wytycznymi architektonicznymi oraz przepisami dotyczącymi przestrzeni, ochrony przeciwpożarowej i bezpieczeństwa, tworząc miejsca wypoczynku i wyposażając je w ławki, krzesła i inne udogodnienia.

Muzeum Narodowe Islandii wprowadziło niedawno dwie ciekawe innowacje. Chodzi o ławkę wyposażoną na jednym końcu w słuchawkę telefoniczną z funkcją audio, tak że odwiedzający mogą swobodnie przekręcić się o 180 stopni i skierować swoją uwagę na elementy ekspozycji w różnych częściach pomieszczenia. W tym samym muzeum, mimo że nie jest ono szczególnie duże, odwiedzający, gdy są zmęczeni, mają możliwość skorzystania z ustawionego w jednym z pomieszczeń łóżka wyposażonego w poduszkę, prześcieradło i kołdrę.

ZORIENTOWANIE NA ODWIEDZAJĄCYCH

System oznaczeń w muzeach oraz galeriach jest przeznaczony dla rozmaitych grup, które różnią się wiekiem, pozycją społeczną, narodowością, kulturą lub szczególnymi zainteresowaniami. Aby zyskać uwagę takiej niejednorodnej grupy, potrzebna jest kombinacja środków akustycznych, wizualnych i cyfrowych. Przy powitaniu potrzeba wyczucia i uwzględnienia tych różnych grup, które w zależności od indywidualnych potrzeb i zainteresowań edukacyjnych lub stylu uczenia się wymagają różnych sposobów komunikacji. Jeżeli instalacje są realizowane we właściwy sposób, wtedy nie są natarczywe, lecz pomocne i skuteczne. Irytację gości muzealnych budzą ekspozycje, w których używa się zbyt wielu liczb, kolorów i słów kluczowych w formie rywalizujących ze sobą tablic tekstowych, symboli i bodźców akustycznych. Podobnie zbyt sztywny system oznaczeń może nawet uniemożliwić odwiedzającym odkrywanie eksponatów na ich własny sposób i we właściwym dla nich tempie.

WSPÓŁISTNIENIE STAREGO I NOWEGO

Uczynienie z muzeum przyjaznego dla odwiedzających i uczących się miejsca komunikacji pozostaje czasem w sferze marzeń. Przepisy i ograniczenia częściowo uniemożliwiają modernizację i modyfikację, a stare urządzenia i wyposażenie mogą już niekiedy same uchodzić za eksponaty muzealne.

Na przykład stare gabloty, w których eksponaty są wystawione w układzie ściśle taksonomicznym, traktuje się jako pozostałości metod stosowanych w muzeologii w XVIII i XIX w.

Większy sukces może odnieść przekształcenie pomieszczeń muzealnych w powiązaniu z ekspozycją czasową. Jest wówczas możliwość zaprezentowania tych pomieszczeń w nowym świetle i dopasowania przestrzeni do określonej ekspozycji.

Zdjęcie: Leicester Arts and Museum Service

Szczególną ostrożność należy zachować przy odnawianiu ekspozycji stałej poprzez rozbudowanie jej lub uzupełnienie o nowe elementy. Innowacje powinny harmonijnie wkomponować się w już istniejącą część.

Połowiczne działania modernizacyjne lub takaż ich przebudowa mogą doprowadzić do zderzenia się starego z nowym, co szkodzi estetyce lub po prostu jedynie wprowadza w błąd, ponieważ stare pozbawia nowego jego innowacyjnej siły. Po co np. starą witrynę wypchaną przedmiotami i objaśnieniami do nich zostawiać obok dobrze zaprojektowanego stanowiska komputerowego z ekranem dotykowym oraz cyfrowymi obrazami i dźwiękami, które o wiele skuteczniej informuje o przedmiotach znajdujących się w witrynie?

EKRANY

Możliwości komunikacji wizualnej zmieniały się z biegiem czasu. Najpierw zainstalowano w większych muzeach ekrany kinowe, potem telewizory, odtwarzacze wideo i DVD. Z uwagi na postęp technologiczny w ostatnich latach komputery okazywały się przydatne dla muzeum do coraz to różnych zastosowań. Dzisiaj stanowią one ważny i intensywnie wykorzystywany instrument informacyjny oraz edukacyjny.

Ekrany połączone z odtwarzaczami DVD i komputerami zapewniają różnorodność komunikacji, chociaż nie zawsze można przewidzieć ich efekt dla odwiedzających. Ekrany dotykowe dają możliwości edukacyjne zarówno osobom indywidualnym, jak i grupom – odwiedzający mogą przy użyciu symboli znaleźć drogę do bardziej szczegółowych informacji. Dobre uzupełnienie stanowią też projektory wideo, które przemieniają całe ściany w wielkie, przemawiające powierzchnie.

Między innymi Imperial War Museum w Manchesterze dokonuje projekcji ze wspaniałym efektem: obrazy są tak rzutowane na całą przestrzeń muzealną, że odwiedzający mogą zanurzyć się w spektaklu świateł i dźwięków. Efektu tego nie wywołuje się poprzez kosztowną technikę multimedialną, lecz dzięki zwykłym rzutnikom do przeźroczy. Jest to przykład tego, jak ważny dla wykonania zadania jest dobór właściwego medium – starego lub nowego.

MODELE NATURALNEJ WIELKOŚCI

Modele naturalnej wielkości mają długą tradycję, zwłaszcza w muzeach historii przyrody. Był taki czas, że wyszły one z mody – większą popularnością cieszyły się wówczas minimalistyczne podejścia do wyglądu wystawy – ale obecnie znowu zyskują uwagę. Modele takie kierują na siebie ciekawość odwiedzających i dają wrażenie autentyczności, przez co – mimo konkurencji ze strony bardziej wyrafinowanych pod względem technicznym form wirtualnej rzeczywistości – również dzisiaj mogą wspierać doświadczenie muzealne. Ich siłą jest to, że są trójwymiarowe, namacalne i duże. Można ich używać do tego, aby wprowadzić element ludzki do wystaw poświęconych przestrzeni życiowej, maszynom i transportowi oraz zademonstrować użycie przedmiotów w przeszłości.

Modele mogą być realistyczne lub szczególnie przemawiać do wyobraźni, zależnie od tematu i celu wystawy. Ich użycie jest kwestią gustu, oferty, dostępnych środków, talentu projektantów oraz filozofii muzeum. Realistyczne modele są bardzo drogie, tańsze wersje dają jednak często słaby efekt i mogą zaszkodzić wiarygodności muzeum lub wystawy. Modele oderwane od rzeczywistości są niekiedy bardziej przekonujące niż te zgodne z rzeczywistością, jeżeli są w stanie pokazać szczególny wymiar estetyczny lub poetycki wystawy. Jeśli jednak wydają się drugorzędne lub przekombinowane, nie odniosą pożądanego rezultatu.

Naturalnej wielkości figury woskowe na wystawie *Bombardowanie Mediolanu* zorganizowanej przez Zbiory Historyczne Miasta Mediolanu

Zdjęcie: Archiwum Fotograficzne, Zbiory Historyczne Miasta Mediolanu

INTRYGUJĄCE ZJAWISKA

Wśród innowacji technologicznych w przestrzeni muzealnej szczególną rolę odgrywają zjawiska, które są trudne do skategoryzowania. Mowa jest o maszynach zachowujących się jak człowiek, które wydają się odwiedzającym intrygującymi zjawiskami. Awatary, czyli animowane postacie lub graficzni zastępcy prawdziwej osoby w wirtualnym świecie, mogą wyglądać jak ludzie lub zwierzęta (animatronika). Wchodzą one w realistyczny sposób w interakcje z odwiedzającymi i potrafią nawet uczestniczyć w rozmowach, jeżeli są obsługiwane z odległości przez przeszkolonego pracownika. Mogą zachować wygląd przemysłowych artefaktów, jak np. roboty, które witają odwiedzających Muzeum Komunikacji w Berlinie, grając ze sobą lub z nimi w piłkę nożną. Z powodzeniem zastępują one „gadające głowy", które były szeroko rozpowszechnione w latach 90., ale zawsze pozostawały techniką trudną w obsłudze. Sztuka polegała na wyświetleniu twarzy realnej osoby, np. bohatera historii, na manekinie.

Awatary mają inną funkcję – zastępują przewodników muzealnych, na różny sposób towarzysząc odwiedzającym podczas przejścia przez muzeum, odpowiednio do zaadaptowanej technologii lub idei projektu. Wirtualne awatary stają się obecnie coraz bardziej popularne i wydają się przyszłością na tym polu, zwłaszcza w połączeniu z internetem.

5.3 Stworzenie atmosfery przyjaznej do nauki

Oto kilka aspektów, na które należy zwrócić uwagę:

- Wypytaj odwiedzających muzeum, jakie potrzeby i oczekiwania mają względem atmosfery w nim. Pytania i odpowiedzi mogą dotyczyć godzin otwarcia, holu wejściowego, miejsc do siedzenia i innych stref do odpoczynku, systemu oznaczeń, wejść dla niepełnosprawnych, metod przekazywania wiedzy lub dostępnych możliwości uczenia się. Istnieje wiele sposobów takiego badania opinii, np. utworzenie grupy doradców osób odwiedzających, ankiety lub wywiady z przechodniami, którzy nie znają muzeum, i zapytanie ich o to, co zmotywowałoby ich do wizyty w nim, lub wymiana poglądów z grupami, które instytucja chce pozyskać jako odbiorców, np. z niepełnosprawnymi fizycznie.

- Obejrzyj wejście do muzeum i hol wejściowy oczami osoby będącej tam po raz pierwszy. Czy pomieszczenia wyglądają zachęcająco? Czy wejście jest dobrze oznakowane? Czy niedoświadczeni odwiedzający nie będą mieć problemów z orientacją? Czy dostępne są miejsca do siedzenia?

- Dodanie nowych oznaczeń lub innych źródeł informacji dla różnych grup odwiedzających może spowodować zamęt. Obejrzyj je zatem z perspektywy odwiedzających. Jest ich za dużo lub za mało? Czy istnieją alternatywne rozwiązania?

- Używaj multimediów rozsądnie i kreatywnie. Najnowocześniejsza i najbardziej wyrafinowana pod względem technicznym metoda nie zawsze jest najlepsza i najskuteczniejsza. Zapytaj najpierw samego siebie, co jest twoim celem. Następnie wybierz najlepsze rozwiązanie do realizacji swoich wyobrażeń.

- Modele naturalnej wielkości mogą uatrakcyjnić ekspozycję. Dobre modele są jednak drogie, podczas gdy tańsze i słabe mogą zepsuć pożądany efekt. Modele powinny zarówno pod względem treści, jak i formy odpowiadać poziomowi ekspozycji.

- Zwróć uwagę na samopoczucie fizyczne gości muzeum. Zadbaj o wystarczającą ilość stref do odpoczynku lub zaoferuj odwiedzającym bezpłatnie przenośne krzesła. Ławki można również łączyć

z mediami informacyjnymi, takimi jak: słuchawki, ekrany, katalogi wystawowe, książki i biuletyny informacyjne. Bądź jednak świadomy, co pobudza do nauki, a co mogłoby stanowić nadmierne obciążenie.

5.4 Studium przypadku

Znaczenie wyglądu wnętrza jest jeszcze bardziej oczywiste w muzeach, które są ulokowane w starych domach, zamkach lub budynkach historycznych bądź które mają w swoich zbiorach zabytki, łącznie z obiektami przemysłowymi, jak to jest w poniższym przykładzie. Oparte na innowacyjnych koncepcjach oprowadzanie, które sprawia, że odwiedzający ulegają urokowi miejsca, stanowi możliwość zbliżenia się do tych szczególnych artefaktów.

MUZEUM WODY, LIZBONA

Muzeum Wody w Lizbonie realizuje misję uwrażliwiania odwiedzających na świadome podejście do ochrony środowiska naturalnego i zabytkowego dziedzictwa kulturowego Lizbony. Szeroka grupa odwiedzających powinna poznać te zagadnienia w efekcie działań edukacyjnych, animacyjnych i kulturalnych.

Muzeum koncentruje się na:

- ułożeniu inspirującego i elastycznego programu, który pokrywa się z zainteresowaniami dużej liczby odwiedzających i może rywalizować z ogromną ofertą innych aktywności rekreacyjnych,
- przyciąganiu nowych grup docelowych i kształtowaniu bardziej wymagających, lepiej poinformowanych grup odwiedzających przez nawiązywanie z nimi bliskich, trwałych relacji,
- uczestniczeniu w edukacji ekologicznej przy pomocy programów skierowanych do dzieci i dorosłych,
- tworzeniu forów poświęconych refleksjom i dyskusjom na takie tematy, jak: środowisko naturalne, woda, dziedzictwo kulturowe, epoka baroku i podobne zagadnienia,
- dostosowywaniu swojej roli do wyzwań wynikających ze zmian społecznych, aby bardziej aktywnie zająć się sprawami dzisiejszego społeczeństwa i móc wywierać na nie wpływ.

Aby zrealizować te cele, organizowane są wizyty tematyczne w muzeum i spacery historyczno-kulturowe, które odnoszą się do ekspozycji stałej i – jeśli to możliwe – do wystaw czasowych. Imprezy tego rodzaju mogą obejmować również inne części muzeum, np. akwedukt. Wizyty tematyczne dla grup zorganizowanych powinny odpowiadać rozmaitym zainteresowaniom i potrzebom odbiorców. Zwiedzający dyskutują i uczą się stosownie do trasy oraz tematu wybranych wcześniej przez nich samych.

Wizyty takie są oferowane przez cały rok po portugalsku i w innych językach. W wielu przypadkach do opracowywania tematów i planowania wydarzeń angażowany jest kolejny partner kooperacyjny, który ściśle współpracuje z zespołem pracowników muzealnych.

Tematy:

- **Epoka baroku – królowa odświeża się.** Ta trasa spacerowa jest poświęcona historii społecznej akweduktu i duchowi baroku. Odtwarza ona przedsięwziętą przez rodzinę królewską, dwór i zwykły lud podróż z Mafry do Queluz, która prowadzi przez akwedukt Àguas Livres.
- **Geologia – geoakwedukt.** Tematem tego oprowadzania są źródła akweduktu i hydrogeologia regionu Carenque--Caneças. Oferowane jest geologiczne podejście do akweduktu, zbiornika wody Mãe de Àgua das Amoreiras i geologii Lizbony. Wydarzenie to jest organizowane

Uczestnicy spaceru poświęconego geologii, organizowanego przez Muzeum Wody we współpracy z Instytutem Geologii Wydziału Przyrodniczego Uniwersytetu w Lizbonie

Zdjęcie: Muzeum Wody, Lizbona

we współpracy z Instytutem Geologii Wydziału Przyrodniczego Uniwersytetu w Lizbonie.

- **Symbolika – drogi wody.** We współpracy z Quinta da Regaleira i Palácio de Queluz organizowane są spotkania, podczas których zwiedzający są zapraszani do doświadczenia żywiołu wody w trzech wymiarach: jako symbolu ezoterycznego w Quinta da Regaleira, w formie rozrywkowej w ogrodach Palácio de Queluz i jako odwołania do wartości moralnych przy źródłach akweduktu Àguas Livres.

- **Zmiany z biegiem czasu – z katedry Sé Patriarcal do Chafariz do Vinho.** We współpracy z enoteką Chafariz do Vinho Muzeum Wody organizuje wycieczki prowadzące zwiedzających przez podziemne korytarze katedry Sé Patriarcal do Chafariz do Vinho. Chafariz do Vinho została odrestaurowana i jest teraz w niej prowadzona winiarnia.

- **Ekologia i dziedzictwo kulturowe – z akweduktu do Palácio Marquês de Fronteira.** Podczas spaceru po majestatycznym akwedukcie Àguas Livres nad doliną Alcântara zwiedzający podziwiają panoramę Lizbony, zanim dotrą do rezerwatu ochrony przyrody Monsanto – jednej z ostatnich oaz spokoju w Lizbonie. Na krótko przed zakończeniem wycieczki zwiedzający udają się do kościoła pod wezwaniem S. Domingos de Benfica i do Palácio Marquês de Fronteira.

- **Estetyka – drogi światła.** W ramach tej imprezy dokładniej badane są cechy estetyczne akweduktu Àguas Livres. Główny nacisk jest przy tym położony na kontrasty: upał i chłód, światło i cień, woda i powietrze.

- **Historia – Lizbona, akwedukt i trzęsienie ziemi.** Zwiedzający podążają drogą, którą Jácome Ratton, francuski kupiec mieszkający w Portugali, wybrał w 1755 r. do gwarantującego bezpieczeństwo Alto da Cotovia (znanego dzisiaj jako ogród Principe Real). Trasa obejmuje również zatrzymanie się przy akwedukcie Àguas Livres, gdzie Francuz był świadkiem zniszczenia Lizbony spowodowanego trzęsieniem ziemi, które miało miejsce 1 listopada 1755 r.

(zdjęcie na następnej stronie) Z katalogu wystawy *Gli occhi del pubblico* (Bolonia, IBC-CLUEB, 2006)

Zdjęcie: Isabella Balena

Rozdział 6

Wnioski dotyczące dokształcania edukatorów kultury i sztuki pracujących w muzeach

Zmieniająca się funkcja muzeum w społeczeństwie – z rosnącym zorientowaniem na odwiedzających i nowymi podejściami edukacyjnymi – ma ogromny wpływ na szkolenie w pracy edukatora muzealnego. Obecnie powszechnie realizowane wytyczne mają na celu walkę z wykluczeniem społecznym, poszerzenie grup docelowych, poprawę zrozumienia międzykulturowego i promowanie prawa do kultury dla wszystkich. Zakładają one, że pracownicy muzeum muszą posiadać taką wiedzę o powiązaniach globalnych i potencjalnych odwiedzających, jaką mają o eksponatach i wystawach. Ich świadomość powinna być wyostrzona na kontekst społeczny i polityczny, aby mogli określić źródło oraz znaczenie tych zasad postępowania. Poza tym powinni być świadomi tego, jak duże znaczenie ma możliwość odniesienia treści wystawy do dotychczasowej wiedzy i umiejętności potencjalnej publiczności. Muszą również uzmysłowić sobie, że większość odwiedzających nie jest ekspertami od tematów wystaw i nie posiada wiedzy fachowej.

Mimo że doświadczenia i wytyczne znacznie różnią się od siebie w całej Europie, w kwestii planowania projektów i pracy edukacyjnej istnieją zrozumienie oraz konsensus co do czterech obszarów, w których niezbędne są kompetencje: przygotowanie, planowanie, wykonanie i ewaluacja.

Przygotowanie:

- tworzenie pomysłów,
- analizowanie powiązań w odniesieniu do publiczności, tematyki i instytucji,
- gromadzenie informacji ogólnych w odniesieniu do zbiorów, publiczności i stylów uczenia się,
- tworzenie sieci kontaktów i partnerstw,
- planowanie wystaw i programów ramowych,
- ustalanie zapotrzebowania na dokształcanie,
- zapewnianie odpowiednich możliwości dokształcania pracowników.

Planowanie:

- kompetencje organizacyjne: opracowanie odpowiednich wydarzeń, zarządzanie projektami, planowanie finansowe, ustalanie potencjalnej publiczności i nawiązywanie kontaktu z nią, zarządzanie czasem,
- kompetencje edukacyjne: określanie celów i oczekiwań edukacyjnych, identyfikacja podejść do uczenia się, opracowanie programów edukacji muzealnej i sporządzanie materiałów dla edukatorów oraz uczących się.

Wykonanie:

- organizowanie i prezentowanie wydarzeń,
- realizacja powiązanych działań edukacyjnych.

Ewaluacja:

- kontrola i ocena działań oraz wydarzeń w czasie ich realizacji, a także po ich zakończeniu,
- porównanie wyników w nauce z ustalonymi wcześniej celami edukacyjnymi,
- badanie zadowolenia partnerów kooperacyjnych i użytkowników.

W szczególności edukatorzy kultury i sztuki, którzy są odpowiedzialni za nieformalne projekty w dziedzinie uczenia się przez całe życie, muszą być w stanie rozwiązywać wiele różnych zadań jednocześnie. Muszą oni potrafić:

- opracować i zaplanować nowe programy oraz aktywności edukacyjne uwzględniające rozmaite potrzeby nowych i różnych odwiedzających,
- współpracować z publicznością i grupami uczących się i/lub ich przedstawicielami w fazie planowania, realizacji i ewaluacji programu,
- ustalać aktualne i przyszłe grupy docelowe i uczących się o różnych potrzebach,
- stworzyć oferty dla odwiedzających i uczących się umożliwiające im snucie refleksji nad własnymi pomysłami i poglądami oraz poszerzanie ich wiedzy odpowiednio do ich potrzeb,
- zaoferować nowym i różnym grupom odwiedzających możliwości wyrażania i rozwoju specjalnych zainteresowań kulturalnych,
- opracować lub zamówić materiały edukacyjne i informacyjne dla potrzeb różnych grup odwiedzających,
- stworzyć zachęcające i przyjazne dla użytkownika przestrzenie do nauki,
- dokonać ewaluacji wpływu ofert edukacyjnych na odwiedzających i uczących się,
- wymyślać i opracowywać metody nauczania oraz uczenia się dla swojej instytucji, a także dokonać ewaluacji tych metod,
- wnieść wkład do ukształtowania metod nauczania w swojej instytucji i do postawienia ich w centrum uwagi.

Nowo powstałe zapotrzebowanie na dokształcanie edukatorów kultury i sztuki pracujących w muzeum obejmuje:

- posiadanie doświadczenia zawodowego w zakresie kształcenia dorosłych w teorii i praktyce,
- znajomość struktur społecznych i politycznych, które kształtują i ograniczają doświadczenia uczących się,
- opracowanie programów pobudzających do kreatywnego myślenia,
- opracowanie programów umożliwiających samodzielne uczenie się,
- stosowanie nowych metod i technik komunikacji z dorosłymi odwiedzającymi,
- efektywną dokumentację projektów i programów w celu wykorzystania jej do nawiązywania kontaktów i w działalności promocyjnej oraz jako elementu analizy refleksyjnej,
- analizę sukcesu edukacyjnego dorosłych uczestników w ramach programu muzeum,
- nawiązywanie kontaktów na płaszczyźnie lokalnej, regionalnej, krajowej i międzynarodowej z partnerami kooperacyjnymi, publicznością i podmiotami/osobami z branży,
- zarządzanie zmianami.

W rezultacie programy dokształcania opracowane z myślą o rozwoju pracowników powinny przygotować edukatorów kultury i sztuki do:

położenia głównego nacisku na uczących się: Innowacje w poszerzaniu grupy docelowej, dostępie i programie powinny być opracowywane i stosowane bardziej pod kątem potrzeb oraz tła kulturowego uczących się, a mniej z myślą o potrzebach i wymaganiach instytucji. Poszerzanie grupy docelowej i kontakt poza muzeum lub wystawą należy traktować bardzo poważnie, ponieważ jest to pierwszy i najważniejszy punkt styczności z uczącymi się, którzy nigdy nie byli w muzeum.

położenia głównego nacisku na działanie: Jak powiązać sztukę lub

historię zbiorów z doświadczeniem życiowym uczących się? Rozmowy i interaktywne metody nauczania związane z rozwojem kreatywności, rozwiązywaniem problemów, krytycznym myśleniem oraz tolerancyjnymi i refleksyjnymi postawami z większym prawdopodobieństwem przyniosą sukcesy edukacyjne, niż dokonałyby tego dydaktyczne metody przekazywania wiedzy. Przekazując informacje, należy być przygotowanym na zwracanie się do uczestników, którzy mają bardzo różną wiedzę. Być może należy zmienić niektóre tradycje charakterystyczne dla muzeum bądź wystawy, aby pozyskać nową publiczność.

położenia głównego nacisku na partnerstwa: Należy zaakceptować fakt, że poszerzenie grona publiczności o osoby, które nie mają styczności z muzeami, jest ważnym aspektem zarówno w odniesieniu do edukacji, jak i kultury. Współpraca z placówkami oświatowymi oraz ze wspólnotami i stowarzyszeniami reprezentującymi interesy uczących się jest najlepszym sposobem na pozytywne podejście do ich potrzeb i zainteresowań. W ramach takiej współpracy należy również opracować wspólne dokształcanie pracowników i rozwinąć interdyscyplinarne możliwości wykraczające poza granice instytucjonalne.

położenia głównego nacisku na równość szans i empowerment: Równość szans i szacunek dla różnorodności oraz odmienności powinny mieć najwyższy priorytet w pracy muzeum. Regularnie powinny odbywać się konsultacja, wymiana poglądów i współpraca z przedstawicielami wykluczonych grup.

położenia głównego nacisku na badania naukowe i rozwój: Musi istnieć gwarancja, że pracownicy będą tak samo kompetentnie i sumiennie obchodzić się z odwiedzającymi jak ze swoimi ekspozycjami i zbiorami.

(zdjęcie na następnej stronie) Z katalogu wystawy *Gli occhi del pubblico* (Bolonia, IBC-CLUEB, 2006)

Zdjęcie: Tano d´Amico

Rozdział 7

Bibliografia

ADULT LEARNING INSPECTORATE (2003), *Annual Report of the Chief Inspector*, London.
– (2002), *Committed to Excellence*, London.

AMBROSE T., PAINE C. (2006), *Museum Basics*, Routledge, London and New York (2nd edition).

AMERICAN ASSOCIATION OF MUSEUMS (2002), *Excellence in Practice: Museum Education Standards ad Principles,* Washington D.C.
– (2000 a), *Code of Ethics for Museums 2000,* Washington D.C.
– (2000 b), *Museum Assessment program (MAP). Public Dimension Assessment Self-Study Workbook,* Washington D.C.
– (1992), *Excellence and Equity: Education and the Public Dimension of Museums,* Washington D.C.

AMIETTA P.L. (ed.) (2000), *I luoghi dell'apprendimento*, FrancoAngeli, Milano.

ANDERSON D. (1999), *A Common Wealth: Museums in the Learning Age,* report written for the Department for Culture, Media and Sport (UK), Stationery Office, London.

ASSOCIAZIONE PER L'ECONOMIA DELLA CULTURA, „Economia della cultura", no. 3/2001 (themed issue on *Culture and Multiethnic Society*), 4/2004 (themed issue on *Culture and Social cohesion*, ed. by BODO S., DA MILANO C.), 2/2006 (themed issue on *Access*, ed. by DA MILANO C., DE LUCA M.), il Mulino, Bologna.

BARR J. (2005), *Dumbing Down Intellectual Culture: Frank Furedi, lifelong learning and museums.* (available to download from www.collectandshare.eu.com/reports/index.aspx)
– (2004), *Cultural entitlement and what galleries and museums can contribute to adult learning.* (available to download from http://www.collectandshare.eu.com/reports/index.aspx)

BARTON D., TUSTING K. (2006), *Models of Adult Learning: a literature review*, NIACE/ NRDC.

BELANGER P. (2001), *New Visions of Lifelong Learning and Museums*, in THINESSE-DEMEL J. (ed.), *Education as a Tool for Museums*, Final Report on the Socrates Project MUSAEAM, Budapest.
– (1994), *Lifelong learning: the dialectics of Lifelong education*, in *International review of education*, n. 40, pp. 353–381.

BENSON C. (1989), *Art and the Ordinary. The report of the Arts Community Education Committee to the Arts Council and the Gulbenkian Foundation*, Arts Community Education Committee, Dublin.

BODO S. (ed.) (2003), *Il museo relazionale. Riflessioni ed esperienze europee*, Edizioni Fondazione Giovanni Agnelli Torino.

BODO S., CANTÙ S., MASCHERONI S. (ed.) (2007), *Progettare insieme per un patrimonio interculturale*, Quaderni ISMU 1/2007, Fondazione ISMU, Milano.

BODO S., CIFARELLI M. R. (ed.) (2006), *Quando la cultura fa la differenza. Patrimonio, arti e media nella società multiculturale*, Meltemi, Roma.

BORUN M., CHAMBERS M., CLEGHORN A. (1996), *Families are learning in Science Museums*, in „Curator", 39 (2), pp. 123–138.

BRAMBILLA RANISE G. (ed.) (2006), *Per un diritto al patrimonio culturale*, monograph in „L'integrazione scolastica e sociale", vol. 5, n. 5, November 2006, Edizioni Erickson, Gardolo (Trento).

BRANCHESI L. (ed.) (2006), *Il patrimonio culturale e la sua pedagogia per l'Europa*, Armando editore, Roma.

CAILLÉT E., LEHALLE E. (1995), *À l'approche du musée. La médiation culturelle*, Presse Universitaire, Lyon.

CALIDONI M., RONDA R. (ed.) (2004), *La pratica educativa nei musei. I – I musei si presentano. II – L'esperienza di formazione*, Biblioteca A.E. Mortara, Casalmaggiore.

CAMERON D. (1972), *The Museum: A Temple of the Forum*, in „Journal of World History", 14, no. 1.

CATON J. (2004), *Museums as Places for Lifelong Learning: glossary of terms on education and access in museums*, IBC, Bologna.

CHADWICK A. (1999), *Museums and adult education: partners or competitors?*, in B. Martin (ed.), *Adult education and the museum*, Final Report on the Socrates Project TM-AE 1-995-DE-1 supported by the DG XXII of the European Commission, DVV, Bonn.

CHADWICK A., STANNET A. (2000), *Museums and Adults Learning. Perspectives from Europe*, NIACE, London.

CITTÀ DI TORINO - SETTORE EDUCAZIONE AL PATRIMONIO CULTURALE (2006), *Un patrimonio di tutti. Musei e inclusione sociale*, Quaderni dei Musei Civici, n. 11, Torino. (available to download from http://www.comune.torino.it/museiscuola/esperienze/pdf/Quaderno_11.pdf)

CITTÀ DI TORINO - SETTORE MUSEI (2002), *Un museo, tanti pubblici. Condizioni di accessibilità per i visitatori anziani. Risultati di un'indagine*, Quaderni dei Musei Civici, n. 8, Torino. (available to download from http://www.comune.torino.it/museiscuola/esperienze/pdf/Quaderno_08.pdf)

CITTÀ DI TORINO and ISTITUTO PER I BENI ARTISTICI, CULTURALI E NATURALI DELLA REGIONE EMILIA ROMAGNA (2006), *Museums Tell Many Stories. A training experience for intercultural communication*, Torino.

COLLECT & SHARE (2005), *Good Practice, Training Needs, and Action Points.* (available to download from www.collectandshare.eu.com)

CLIVE S. (2003), *„Getting it Together" Grants Programme*, engage, London.

COUGHLAIN S., DRURY M., ECO-CNCI working party (2004), *A Policy Framework for Education, Community and Outreach work in the ten National Cultural Institutions*, Council of National Cultural Institutions, Dublin.

COUNCIL OF EUROPE (1998), Committee of Ministers, „Recommendation", No. R (98) 5.

CRAKE P., JOHNSON M. (2000), *Education Futures: lifelong learning*, Design Council -RSA, London.

DA MILANO C., DE LUCA, M. (ed.) (2006), *Attraverso i confini: il patrimonio culturale come strumento di integrazione sociale*, ECCOM/Compagnia di San Paolo, Roma.
– (2004), *La didattica del museo e del territorio negli anni '90*, in C. Bodo, C. Spada (ed.), *Rapporto sull'economia della cultura in Italia, 1990–2000*, Il Mulino, Bologna.

DAVORAN A., MARSHALL C., McEVOY J. (1999), *Come to the edge,* Irish Museum of Modern Art, Dublin.
– (1996), *A Sense of Place*, Irish Museum of Modern Art, Dublin.

DAVERN A., MC GONAGLE D., O'DONOGHUE H., LEWIS R. (1996), *Intersections*: *Testing a World View*, Irish Museum of Modern Art, Dublin.

DAVIS S. (1994), *„By Popular Demand". A strategic analysis of the market potential for museums and galleries in the UK*, Museums and Galleries Commission, London.

DE CARLI C. (ed.) (2003), *Education through art. I musei di arte contemporanea e i servizi educativi tra storia e progetto*, Edizioni Gabriele Mazzotta, Milano.

Department for Culture, Media and Sports (2000), *Centres for Social Change*, London.
– (1999), *Museums for the Many*, London.

DEPARTMENT FOR EDUCATION AND SKILLS (2003), *Bigger Pictures, broader Horizons: widening Access to Adult Learning in the Arts and Cultural Sectors*, London.

DIERKING L. (1989), *What research says to museum educators about the family museum experience*, in *Journal of Museum Education*, 14 (2), pp. 9–11.

DI MAURO A., GALLONI V., SANI M. (ed.) (2006), *I musei incontrano i mondi degli adulti. Metodi ed esperienze di lifelong learning,* conference proceedings (*Musei e Lifelong learning: esperienze educative rivolte agli adulti nei musei europei* , Bologna, Sala Auditorium Regione Emilia-Romagna, October 17th-18th, 2005 ; *L'età matura del museo. Incontro con i mondi degli adulti*, IX Giornata Regionale di studio sulla Didattica Museale, Rovigo, Accademia dei Concordi, November 7th, 2005, Regione Veneto - IBC Regione Emilia-Romagna, Treviso.

Dodd J., Sandell R. (1998), *Building Bridges. Guidance for museums and galleries on developing new audiences*, Museums & Galleries Commission, London.
– (ed.) (2001), *Including Museums. Perspectives on Museums, Galleries and Social Inclusion*, University of Leicester, Research Centre for Museums and Galleries, Leicester.

DONNA M. A., MASCHERONI S., SIMONE V. (ed.) (2004), *Didattica dei musei. La valutazione del progetto educativo*, FrancoAngeli, Milano.

DUKE C. (2004), *Learning Communities: signposts from international experience*, NIACE, Leicester.

DURBIN G. (1996), *Developing museum exhibitions for lifelong learning*, London
– (2002), *Interactive Learning in the British Galleries 1500–1900*, in *Interactive Learning in Museums of Art and Design*, conference paper. (available to download from www.vam.ac.uk)

DRURY M. (1993), *Martin Drury: Extract from presentation to the Unspoken Truths Conference*, in *Unspoken Truths: A Cultural Analysis*, Irish Museum of Modern Art, Dublin.

EUROPEAN CONSULTATION PLATFORM (2001), *Focus on lifelong learning*, EAEA, Bruxelles.

EUROPEAN MUSEUM FORUM (2004, 2005), *Conclusions from the European Museum Forum workshop.* (reports from 2004 and 2005 are available to download from www.collectandshare.eu.com/reports/index.aspx)

FAGAN R., DOWNEY M., MURPHY A., O'DONOGHUE H. (1996), *Unspoken Truths*, Irish Museum of Modern Art, Dublin.

FALK J., DIERKING L. (2000), *Learning from Museums. Visitor Experiences and the Making of Meaning*, Altamira Press, Walnut Creek.
– (1992), *The Museum Experience*, Whalesback Books, Washington.

FIELD J. (2001), *Promoting European Dimensions in Lifelong Learning*, NIACE , Leicester.

FINCHAM G. (2005), *Lifelines 22. Inspiring Adults: literacy, language and numeracy in the museums, libraries and archives sector*, NIACE, Leicester.

FLEMING T., GALLAGHER A. (2000), *Even her nudes were lovely: toward connected self-reliance at the Irish Museum of Modern Art*, Irish Museum of Modern Art, Dublin.

FONDAZIONE FITZCARRALDO (2004), *Indagine sul Pubblico dei Musei Lombardi*, Regione Lombardi – Direzione Generale Culture, Identità e Autonomie, Milano.

FOURTEAU C. (ed.) (2000), *Les Institutions culturelles au plus près du public*, La Documentation Française – Musée du Louvre, Paris.

FREIRE P. (1977), *Cultural Action for Freedom*, Penguin, Middlesex.
– (1970), *Pedagogy of the Oppressed*, Penguin, London.

FRYER R.H. (1997), *Learning for the 21st century. First report of the National Advisory Group for continuous Education and lifelong learning*, National Advisory Group for continuous Education and lifelong learning. (also available on: www.lifelonglearning.co.uk/nagcell)

GABRIELLI C. (ed.) (2001), *Apprendere con il museo*, IRRSAE del Lazio – FrancoAngeli, Milano.

GLEASON M., SCHAUBLE L. (2000), *What do adults need to effectively assist children's learning?*, Museum Learning Collaborative, Studies of Learning from Museums.

GOULD H. (2005), *Where are they now? The impact of the Museums and Galleries Lifelong Learning initiative*, clmg/DfES.

GRAHAM J. (2001), *Family Interactions. Guidelines and Resources for catering for Families in museums*, West Midlands Regional Museums Council.

GROUP FOR LARGE LOCAL AUTHORITY MUSEUMS (2000), *Museums and Social Inclusion*, GLLAM Report, London.

HALL R. (2005), *Creative Evaluation Approaches*, The Hub. (available to download from www.collectandshare.eu.com/reports/index.aspx)

HANRAHAN S. (2003), *Equivalence*, Irish Museum of Modern Art, Dublin.

HARRIS QUALITATIVE (1997), *Children as an Audience for Museums and Galleries*, Museums and Galleries Commission and the Arts Council of England, Richmond Sy.

HEALTH DEVELOPMENT AGENCY (2000), *Art for Health. A review of good practice in community-based arts projects and initiatives with impact on health and wellbeing*, London.

HEIN G. (1998) , *Learning in the Museum*, Routledge, London.

– (1982), *Evaluating museums education programmes*, in *Art Galleries Association Bullettin*, September 1982, pp. 13–16.

HEIN H. (2000), *The Museum in Transition. A philosophical Perspective*, Smithsonian Institution Press, Washington and London.

HOGGART R. (2001), *Between Two Worlds,* Aurum Press, London.

HOOGSTRAAT E., VELS HEIJN A. (2006), *De leertheorie van Kolb in het museum. Dromer, Denker, Beslisser, Doener*, Museum Vereniging, Amsterdam.

HOOPER-GREENHILL E. (2000), *Museums and the interpretation of visual culture*, Routledge, London.
– (ed.) (1997), *Cultural diversity: developing museums audiences in Britain*, Leicester University Press, Leicester.
– (ed.) (1995), *Museum, Media, Message*, Routledge, London.
– (1994 a), *Museums and their visitors*, Routledge, London.
– (ed.) (1994 b), *The Educational Role of the Museum*, Routledge, London (2nd edition 1999).
– (1992), *Museum and the shaping of knowledge*, Routledge, London.
– (1991), *Museum and Gallery Education*, Leicester University Press, Leicester.

HOOPER-GREENHILL E., MOUSSOURI T. (2002), *Researching Learning in Museums and Galleries: a Bibliographic Review*, RCMG, Leicester.

HUTCHINSON J., Mc GONAGLE D. (1991), *Inheritance and Transformation*, Irish Museum of Modern Art, Dublin.

ICOM (2002), *Code of Ethics*, Paris.

ICOM CECA (1998), *Evaluation and museum education,* Paris.

ILCZUK D., ISAR R. (ed.) (2006), *Metropolises of Europe: diversity in urban cultural life,* CIRCLE Publication 14, Pro Cultura Foundation, Warsaw.

ILLERIS H. (2005), *Museums and Galleries as Performative Sites for Learning*, paper prepared for the Collect & Share international conference *Lifelong Learning in Museums and Galleries: a life-changing experience* (Stockholm, Moderna Museet, June 14th–18th, 2005). (available to download from www.collectandshare.eu.com/reports/index.aspx)
– (2002), *The three dimensions of learning: contemporary learning theory in the tension field between the cognitive, the emotional and the social*, Roskilde University Press, Frederiksberg.

KOLB D.A. (2005), *Learning Style Inventory Version 3–1*, Hay Group, Boston.
– (1999), *Learning Style Inventory Version 3*, Hay Group, Boston.
– (1984), *Experiential learning. Experience as the Source of learning and Development*, Prentice Hall, New Jersey.

LANG C., REEVE J., WOOLARD V. (2006), *The Responsive Museum: working with audiences in the 21st century*, Ashgate Publishing Ltd., London.

MARSHALL C., O'DONOGHUE H. (2001), *Celebrating a Decade*, Irish Museum of Modern Art, Dublin.

MARTIN B. (ed.) (1999), *Adult education and the museum*, Final Report on the Socrates Project TM-AE 1-995-DE-1 supported by the DG XXII of the European Commission, DVV, Bonn.

MASCHERONI S. (2004), *Musei, disagi sociali e intercultura: storie di incontri*, in *Il museo come luogo dell'incontro. La didattica museale delle identità e delle differenze*, proceedings of the conference *VII Giornata Regionale di studio sulla didattica museale* (Vicenza, Palazzo Opere Sociali, November 24th , 2003), Regione Veneto.

MATARASSO, F. (1997), *Use or Ornament? The Social Impact of Participation in the Arts*, Comedia, London.

MATTOZZI I. (2000), La *didattica dei beni culturali: alla ricerca di una definizione*, in M. Cisotto Nalon (ed.), *Il Museo come laboratorio per la scuola. Per una didattica dell'arte*, Il Poligrafo, Padova.

MINISTERO PER I BENI E LE ATTIVITÀ CULTURALI (2001), *Atto di indirizzo sui criteri tecnico-scientifici e sugli standard e sviluppo dei musei*, in „Supplemento ordinario alla Gazzetta Ufficiale", n. 244, 19 October 2001.

MOFFAT H., WOLLARD V. (1999), *Museum ad gallery education: a manual of good practice*, The Stationery Office, London.

MOORE J. (1997), *Poverty, Access & Participation in the arts: a Regeneration*, A report by a working group funded by the Combat Poverty Agency and The Arts Council of Ireland, Dublin.

MORI (Market & Opinion Research International) (2004), *Visitors to Museums and Galleries,* Research Study Conducted for the Museums Libraries and Archives Council, MLA, London.

MUSEUMS ASSOCIATION (2002), *Code of Ethics for Museums: Ethical Principles for all who work or govern Museums in the UK*, London.
– (1999), *Ethical Guidelines: Access*, London.

MUSEUMS & GALLERIES COMMISSION, *Guidelines on Quality of service in Museums*, London.

NARDI E. (ed.) (2001), *Leggere il museo. Proposte didattiche*, SEAM, Roma.
– (1999), *Un laboratorio per la didattica museale*, SEAM, Roma.

NAYLOR C. (ed.) (2003), *The „Getting it Together" programme: „a very different energy?"*, engage, London.

O'DONOGHUE H. (2003), *Come to the Edge: Artists, Art and Learning at the Irish Museum of Modern Art – A Philosophy of Access and Engagement*, in M. Xanthoudaki, L. Tickle, V. Sekules (ed.), *Researching Visual Arts Education in Museums and Galleries*, Kluwer Academic Publishers, London.
– (1999), *…and start to wear purple,* Irish Museum of Modern Art, Dublin.

POLICY ACTION TEAM reports 10 and 12, *Social Inclusion: A Response to Policy Action Team 10.* (available to download from www.sportdevelopment.org.uk/html/pat10.htm and www.socialexclusionunit.gov.uk/page.asp?id=46)

POLLAK A. (1999), *Preface*, in A. Davoren, H. O'Donoghue, *A Space to Grow: New approaches to working with children, primary school teachers and contemporary art in the context of a museum*, Irish Museum of Modern Art, Dublin.

PRINGLE E. (2006), *Learning in the Gallery: context, process, outcomes*, engage (available to download from www.en-quire.org and www.artscouncil.org.uk).

PROVINCIA DI MODENA – ASSESSORATO ALLA CULTURA (2004), *Il museo prossimo venturo*, conference proceedings (Modena, November 14th, 2003).

RANEY K. (ed.) (2006), *engage Journal 18, Research*, engage, London.
– (ed.) (2002), *engage Journal 11, Inclusion under Pressure*, engage, London.

RESOURCE (2003), *Measuring the Outcomes and Impact of Learning in Museums Archives and Libraries. The Learning Impact Research Project,* Leicester.
– (2001 a), *Mapping of Standards for Museums, Galleries, and Archives in the UK* , London.
– (2001 b), *Disability Directory for Museums and Galleries*, London.
– (2001 c), *Museum Learning Online: Guidelines for Good Practice*, London.
– (2000), *Responding to Cultural Diversity: Guidance for Museums and Galleries 2000*, London.
– (1995), *Registration Scheme for Museums and Galleries in the UK*, London.

RIBALDI, C. (ed.) (2005), *Il nuovo museo. Origini e percorsi*, vol. 1, il Saggiatore, Milano.

ROBERTS L. (1997), *From Knowledge to Narrative. Education and the Changing Museum*, Smithsonian Institution, Washington and London.

RUBENSON K. (2004), *Lifelong Learning: A Critical Assessment of the Political Project*, in *Shaping an Emerging Reality – Researching Lifelong Learning,* Publication from the Graduate School in Lifelong Learning, Roskilde University Press, Frederiksberg.

SANDELL R. (2006), *Museums, Prejudice and the Reframing of Difference*, Routledge, London.
– (ed.) (2002), *Museums, Society, Inequality,* Routledge, London.
– (2000), *Means to and end: museums, galleries and social inclusion*, in „Artsbusiness" 44, 14 February 2000.
– (1998), *Museums as Agents of Social Inclusion*, in „Museum Management and Curatorship", vol. 17, no. 4, pp. 401–418.

SANI M., TROMBINI A. (ed.) (2003), *La qualità nella pratica educativa al museo*, Compositori, Bologna.

SANI M. (ed.) (2004), *Musei e lifelong learning. Esperienze educative rivolte agli adulti nei musei europei,* Istituto Beni Culturali della Regione Emilia Romagna, Bologna.

SCOTT C. (2002), *Measuring Social Value*, in R. Sandell (ed.), *Museums, Society, Inequality*, Routledge, London.

SERRELL B. (1996), *Exhibit Labels: an interpretative approach*, Altamira Press, Walnut Creek.

STANNET A., STŐGER G. (ed.) (2001), *Museums, Keyworkers and Lifelong Learning: shared practice in five countries*, Buro fur Kulturvermittlung, Vienna.

SWIFT F. (1999), *Resources for informal and self-directed family learning*, in „Museum Practice", 12, vol. 4, no. 3, pp. 40–42.

TORRINGA J. (2000), *Tekst bij beeld*, Museum Vereniging, Amsterdam.

THINESSE-DEMEL J. (ed.) (2005), *engage extra: Museums and Galleries as Learning Places*, engage. (available to buy from engage or to download from www.engage.org/readmore/epublications.aspx) – (ed.) (2001), *Education as a Tool for Museums*, Final Report on the Socrates Project MUSAEAM, Budapest.

THOMPSON J. (2002), *Bread and Roses Arts Culture and Lifelong Learning*, NIACE, Leicester.

TRIMARCHI M., LONGO F. (2004), *I musei italiani nel decennio: innovazioni e questioni irrisolte*, in C. Bodo, C. Spada (ed.), *Rapporto sull'economia della cultura in Italia, 1990–2000*, Il Mulino, Bologna.

UNESCO (2001), *Universal Declaration on Cultural Diversity*.

USHER R. (2000), *Adult Education and Lifelong Learning in Postmodernity*, in K. Illeris (ed.), *Adult Education in the Perspective of the Learners*, Roskilde University Press, Frederiksberg.

WILK C., HUMPHREY N. (ed.) (2004), *Creating the British Galleries at the V&A. A Study in Museology*, V&A Publications, London.

WOOLF, F. (1999), *Partnerships for Learning. A guide to evaluating arts education projects*, Regional Arts Boards and the Arts Council of England, London.

ZERBINI L. (ed.), (2006), *La didattica museale*, Aracne, Roma

Websites

www.aam.org
(American Association of Museums)

www.ali.gov.uk
(Adult Learning Inspectorate)

www.beniculturali.it/sed/
(Sed – Il giornale del Centro per i Servizi educativi, Ministero per i Beni e le Attività Culturali)

www.clmg.org.uk
(The Campaign of Learning through Museums and Galleries)

www.coe.int
(Council of Europe)

www.collectandshare.eu.com
(Collect & Share)

www.culturalpolicies.net
(Compendium of Cultural Policies and Trends)

www.dcms.gov.uk
(Department for Culture, Media and Sports, UK)

www.dfes.gov.uk
(Department for Education and Skills, UK)

www.eaea.org
(European Association for the Education of Adults)

ekb.mwr.biz
(E-Learning Knowledge Base-E-Learning in Museums and the Tertiary Education Sector)

www.engage.org
(Engage)

www.euclid.info
(Euclid)

www.futurelab.org.uk
(Futurelab – Innovation in Education)

www.icom.org
(International Council of Museums)

www.insea.org
(INSEA – International Society for Education through Arts)

www.inspiringlearningforall.gov.uk
(Inspiring Learning For All)

www.labforculture.org
(Lab for Culture)

www.comune.torino.it/museiscuola
(museiscuol@)

www.mla.gov.uk
(Museums, Libraries And Archives Council, UK)

www.europeanmuseumforum.org
(European Museum Forum)

www.museumlearning.org
(Museum Learning Cooperative)

www.niace.org.uk
(NIACE – National Institute of Adult Continuing Education)

www.resource.gov.uk/action/registration/stdsmap.asp
(Resource)

www.unesco.org
(UNESCO)

Literatura niemieckojęzyczna

ARBEITSGEMEINSCHAFT DEUTSCHER KUNSTVEREINE/IN ZSARB. MIT DER NEUEN GESELLSCHAFT FÜR BILDENDE (Hrsg.) (2002), Dokumentation der Tagung *Kunstvermittlung zwischen Partizipatorischen Kunstprojekten und Interaktiven Kunstaktionen*, 15.–16. Juni 2002 in Kassel, Berlin.

BAUMANN S., BAUMANN L. (Hrsg.) (2006), *Wo laufen S(s)ie denn hin?! Neue Formen der Kunstvermittlung fördern. Bundesakademie für Kulturelle Bildung*, Wolfenbüttel.

– (2009), *Kunstvermittlung zwischen Konformität und Widerständigkeit*, Wolfenbüttel.

BERUFSSCHULE FÜR KLEINKINDERERZIEHUNG (Hrsg.) (2004), *Museum Zauberschachtel. Kleine Kinder besuchen ein Kunstmuseum. Ein Projekt der Berufsschule für Kleinkinderziehung Zürich*, Bern.

BIELENBERG I., ZACHARIAS W. (Hrsg.) (2001), *Kultur, Jugend, Bildung. Kulturpädagogische Schlüsseltexte 1970–2000*, Remscheid.

BILANKOV A. (Hrsg.) (2002), *Kunstcoop. Künstlerinnen machen Kunstvermittlung. Anlässlich der Aktivitäten von Kunstcoop von 2001 bis 2002. Neue Gesellschaft für Bildende Kunst e.V.*, Berlin.

BONNY DUALA-M'BEDY, LEOPOLD-JOSEPH (Hrsg.) (1999), *Die Entgegnung des Fremden im Museum. Xenologie und Museumspädagogik*, Oberhausen.

BUNDESVERBAND DEUTSCHER KINDER- UND JUGENDMUSEEN E.V. (Hrsg.) (2001): *Didaktik im Kindermuseum*, Fulda.

– (2001), *Mit allen Sinnen. Interaktive Ausstellungen für Kinder und Jugendliche*, Remscheid.

BUNDESVERBAND FÜR MUSEUMSPÄDAGOGIKE E.V., DEUTSCHER MUSEUMSBUND, MEDIAMUSSCHWEIZ, ÖSTERREICHERISCHER VERBAND DER KULTURVERMITTLERINNEN IM MUSEUMS- UND AUSSTELLUNGSWESEN (Hrsg.) (2008), *Qualitätskriterien für Museen: Bildungs- und Vermittlungsarbeit*, Berlin.

BUNDESVEREINIGUNG KULTURELLE JUGENDBILDUNG (Hrsg.) (1999), *Geschichte erleben. Historische Projekte für Kinder und Jugendliche*, Remscheid.

BÜRO FÜR KULTURVERMITTLUNG (Hrsg.) (2003): *Kommunikationsarbeit mit NetzbesucherInnen zu Ausstellungskunst*, Wien. (www.kunstvermittlung.at.)

BÜRO FÜR KULTURVERMITTLUNG, WIEN UND PROJEKTPARTNER (Hrsg.) (2001), *Museen, Keyworker und Lebensbegleitendes Lernen. Gemeinsame Erfahrungen in fünf Ländern*, Wien.

COMMANDEUR B., GOTTFRIED C., SCHMIDT M. (Hrsg.) (2007), *Industrie- und Technikmuseen. Historisches Lernen mit Zeugnissen der Industrialisierung*, Schwalbach/Ts.

CREMER C.(1996), *Fenster zur Kunst. Ideen für kreative Museumsbesuche*, Berlin.

DAUSCHEK A. RYMRCEWICZ A. (Hrsg.) (1997), *Ausstellungen als Medium in der Gesundheitsförderung. Dokumentation der Fachtagung vom 21.–23. November 1996*, Dresden.

DAWID E., SCHLESINGER R. (Hrsg.) (2002), *Texte in Museen und Ausstellungen. Ein Praxisleitfaden*, Bielefeld.

DECH U.C. (2003), *Sehenlernen im Museum. Ein Konzept zur Wahrnehmung und Präsentation von Exponaten*, Bielefeld.

DERUNGS L. (2004), *Museumsschlüssel. Kunstbegegnung im Museum und im Unterricht*, Winterthur.

DEUTSCHER MUSEUMSBUND E.V. (Hrsg.) (2008), *Bürgerschaftliches Engagement im Museum. Kassel*, Berlin.

DEUTSCHER MUSEUMSBUND E.V., ICOM DEUTSCHLAND (Hrsg.) (2006), *Standards für Museen. Kassel*, Berlin.

DIETSCHE B. (2004), *Lebenslanges Lernen – wissensbasierter Wirtschaftsraum. Bildungspolitische Online-Dokumente zum Lebenlangen Lernen (LLL) der Europäischen Union von 2000 bis Anfang 2004. Eine Auswahlbibliographie.* (In: www.die-bonn.de/esprid/dokumente/doc-2004/dietsche04_01.pdf. [31.01.2009])

DIETSCHE B., MEYER H.H. (2004), *Literaturauswertung lebenslanges Lernen und Literaturnachweis zur Literaturauswertung lebenslanges Lernen. Anhang 3 und Anhang 4 zur Strategie für lebenslanges Lernen in der Bundesrepublik Deutschland.* (In: www.die-bonn.de/esprid/dokumente/doc-2004/dietsche04_02.pdf. [31.01.2009])

DUBOIS M., KRÜTZER B.(2008), *Individuelle Entwicklung und gesellschaftliche Partizipation durch Kunst und Kultur im Alter. Master-Thesis, Berner Fachhochschule*, Bern.

DÜRR R.F., VUILLAUME D. (2006), *Staunen, begreifen, liebäugeln – Kinder und Jugendliche im Museum*, Baden.

EIBÖCK C., HILDEBRAND H., STURM E. (2007), *Das Palmenbuch*, Zürich.

ERMERT K., DALLMANN G., EHLERT A., LANG T. (Hrsg.) (2008), *„Alte Meister". Wie Ältere Kompetenzen in kultureller Bildung leben und nutzen… Dokumentation der Tagung „Alte Meister – oder: Wie Ältere Kompetenzen in kultureller Bildung leben und nutzen…" der Bundesakademie für Kulturelle Bildung Wolfenbüttel vom 28. – 30. November 2007 in Kooperation mit der Landesarbeitsgemeinschaft Soziokultur Niedersachsen. Bundesakademie für Kulturelle Bildung*, Wolfenbüttel.

ERMERT K., LANG T. (Hrsg.) (2006), *Alte Meister. Über Rolle und Ort Älterer in Kunst und kultureller Bildung. Dokumentation der Tagung „Alte Meister – Über Rolle und Ort Älterer in Kunst und kultureller Bildung" der Bundesakademie für Kulturelle Bildung Wolfenbüttel vom 30. November. – 2. Dezember 2005. Bundesakademie für Kulturelle Bildung.* Wolfenbüttel.

FANSA M. (Hrsg.) (2000), *Experimentelle Archäologie und Museumspädagogik*, Oldenburg.

FETT S. (2004), *Bilden mit Kunst. Dokumentation des Kongresses „Bilden mit Kunst". 12.–14. Juni 2003 im Künstlerhaus in Hannover*, Bielefeld.

FISCHER V., EICHENER V., NELL K. (Hrsg.) (2003), *Netzwerke – ein neuer Typ bürgerschaftlichen Engagements. Zur Theorie und Praxis der sozialen Netzwerkarbeit mit Älteren*, Schwalbach am Taunus.

FLIEDL G., (Hrsg.) (1990), *Bewölkt – Heiter. Die Situation der Museumspädagogik in Österreich*, Wien.

– (1995), *Wie zu sehen ist. Essays zur Theorie des Ausstellens*, Wien.

FÖHL P.S., ERDRICH S. (Hrsg.) (2007), *Das barrierefreie Museum. Theorie und Praxis einer besseren Zugänglichkeit. Ein Handbuch*, Bielefeld.

FRÜH R., (2007), *Museumspädagogik in der Schweiz. Sozialpädagogische Ressourcen der museumspädagogischen Arbeit mit Kindern und Jugendlichen in Deutschschweizer Kunstmuseen*, Universität Zürich. (In: http://kuverum.ch/infomat/literatur/detail.php?cid=5091&pid=2925&ppid=3811. [22.10.2009])

FUCHS M. (2008), *Kultur – Teilhabe – Bildung. Reflexionen und Impulse aus 20 Jahren*, München.

GACH H.J. (2005), *Geschichte auf Reisen. Historisches Lernen mit Museumskoffern*, Schwalbach/Ts.

GESSER S., KRAFT H. (2006), *Anschauen, vergleichen, ausprobieren. Historisches Lernen in Kinder- und Jugendmuseen*, Schwalbach/Ts.

GRÜNEWALD STEIGER A., KLAGES R. (Hrsg.) (2007), *Forum Kultur. Die Praxis der Interkultur. Dokumentation des Symposions vom 1.–2. Juni 2006*, Wolfenbüttel.

GÜLEC A., HUMMEL C., PARZEFALL S. (Hrsg.) (2009): *Kunstvermittlung 1. Arbeit mit dem Publikum, Öffnung der Institution. Formate und Methoden der Kunstvermittlung auf der Documenta 12*, Zürich.

HAMPE H. (2005), *Migration und Museum. Neue Ansätze in der Museumspraxis. Dokumentation der 16. Tagung der Arbeitsgruppe Sachkulturforschung und Museum in der Deutschen Gesellschaft für Volkskunde, Ulm 7.–9. Oktober 2004*, Münster.

HEESEN A., LUTZ P. (Hrsg.) (2005), *Dingwelten. Das Museum als Erkenntnisort*, Köln.

HEINJE S. (1991), *Vermittlung im Museum. Konzepte und Konkretes zur Aus- und Weiterbildung in der Museumspädagogik*, Bonn.

HERLES D. (1996), Das *Museum und die Dinge. Wissenschaft, Präsentation, Pädagogik*, Frankfurt a.M.

ICOM SCHWEIZ (Hrsg.) (2008), *Das Museum als Ort des Wissens*, Zürich.

JOHN H., DAUSCHEK A. (Hrsg.) (2008), *Museen neu denken. Perspektiven der Kulturvermittlung und Zielgruppenarbeit*, Bielefeld.

JOHN H., MAZZONI I. (Hrsg.) (2005), *Industrie- und Technikmuseen im Wandel. Standortbestimmungen und Perspektiven. Erweiterter Ergebnisband der Tagung „Industrie- & Museumskultur, Tendenzen und Perspektiven" des Fortbildungszentrums Abtei Brauweiler und des Saarländischen Museumsverbandes*, Bielefeld.

JOHN H., THINESSE-DEMEL J. (Hrsg.) (2004), *Lernort Museum – neu verortet! Ressourcen für soziale Integration und individuelle Entwicklung. Ein europäisches Praxishandbuch*, Bielefeld.

KAISER B. (2006), *Inszenierung und Erlebnis in kulturhistorischen Ausstellungen. Museale Kommunikation in kunstpädagogischer Perspektive. Univ., Diss. München, 2005*, Bielefeld.

KEMP W. (Hrsg.) (1996), *Zeitgenössische Kunst und ihre Betrachter*, Köln.

KEUCHEL S., WIESAND A.J. (Hrsg.) (2006), *Das 1. Jugend-KulturBarometer. „Zwischen Eminem und Picasso…". mit einer ausführlichen Darstellung der Ergebnisse des Jugend-KulturBarometers sowie weiteren Fachbeiträgen zur empirischen Jugendforschung und Praxisbeispielen zur Jugend-Kulturarbeit*, Bonn.

– (2008) *Das KulturBarometer 50+. „Zwischen Bach und Blues…". Ergebnisse einer Bevölkerungsumfrage*, Bonn.

KINDLER G. (Hrsg.) (2001), *MuseumsTheater. Theatrale Inszenierung in der Ausstellungspraxis. Dokumentation der Fachtagung „MuseumsTheater", veranstaltet als Jahrestagung vom Bundesverband Museumspädagogik e.V., in Zusammenarbeit mit dem Badischen Landesmuseum Karlsruhe, 21. bis 24. September 2000 in Karlsruhe*, Bielefeld.

KIRCHBERG V. (2005), *Gesellschaftliche Funktionen von Museen. Makro-, meso- und mikrosoziologische Perspektiven*, Wiesbaden.

KIRCHHOFF H., SCHMIDT M. (Hrsg.) (2007): *Das magische Dreieck. Die Museumsausstellung als Zusammenspiel von Kuratoren, Museumspädagogen und Gestaltern. Ergebnisse einer Studienkonferenz des Bundesverbandes freiberuflicher Kulturwissenschaftler e.V. und der Thomas-Morus-Akademie Bensberg im November 2005. Bundesverband Freiberuflicher Kulturwissenschaftler; Thomas-Morus-Akademie*, Bielefeld.

KITTLAUSZ V., PAULEIT W. (Hrsg.) (2006), *Kunst – Museum – Kontexte. Perspektiven der Kunst- und Kulturvermittlung*, Bielefeld.

KNOPP R., NELL K. (Hrsg.) (2007), *Keywork. Neue Wege in der Kultur- und Bildungsarbeit mit Älteren*, Bielefeld.

KORFF G., EBERDPÄCHER M., KÖNIG G.M. (Hrsg.) (2007), *Museumsdinge: deponieren – exponieren*, Köln.

KRETSCHMANN C. (2006), *Räume öffnen sich. Naturhistorische Museen im Deutschland des 19. Jahrhunderts*, Berlin.

KROGH LOSER F. (1996), *Treffpunkt Museum. Museumspädagogik mit Erwachsenen in der Schweiz*, Bern.

KUBICEK J. (2009), *Wie seniorengerecht sind Museen?*, Berlin.

KUNSTMUSEUM WOLFSBURG (Hrsg.) (2003), *The educational complex. Vermittlungsstrategien von Gegenwartskunst. Tagungsdokumentation*, Wolfsburg.

KUNZ-OTT H. (Hrsg.) (2005), *Museum und Schule. Wege zu einer erfolgreichen Partnerschaft*, München.

KUNZ-OTT H., KUDORFER S., WEBER T. (Hrsg.) (2009), *Kulturelle Bildung im Museum. Aneignungsprozesse – Vermittlungsformen – Praxisbeispiele*, Bielefeld.

KUVERUM, PRO HELVETIA (Hrsg.) (2009), *Lernen mit Kunst. Blick nach London*, Baden.

LAUKHARDT M. (2002), *Aspekte lebenslangen Lernens im musealen Kontext. Am Beispiel des Donau-Schifffahrts-Museums Regensburg. Magisterarbeit. Universität Regensburg*, Regensburg.

LEPENIES A. (2003), *Wissen vermitteln im Museum*, Köln.

MANN C., SCHRÖTER E., WANGERIN W. (1995), *Selbsterfahrung durch Kunst. Methodik für die kreative Gruppenarbeit mit Literatur, Malerei und Musik*, Weinheim.

MARX L., FARHAT R. (1994), *Barrierefreies Planen und Bauen für Senioren und behinderte Menschen*, Stuttgart.

MASET P. (2002), *Praxis, Kunst, Pädagogik. Ästhetische Operationen in der Kunstvermittlung*, Lüneburg.

MASET P., REUTER R., STEFFEL H. (Hrsg.) (2006), *Corporate Difference. Formate der Kunstvermittlung*, Lüneburg.

MEIER T.D. (Hrsg.) (2000), *Medium Museum. Kommunikation und Vermittlung in Museen für Kunst und Geschichte*, Bern, Stuttgart, Wien.

MÖRSCH C. (2007), *Schnittstelle Kunst – Vermittlung*, Bielefeld.

– (2009), *Kunstvermittlung 2. Zwischen kritischer Praxis und Dienstleistung auf der documenta 12*, Zürich.

MUSEUMSPÄDAGOGISCHES ZENTRUM MÜNCHEN (Hrsg.) (2006), *Museumspädagogik für Kindergärten. Grundlagen, Inhalte, Methoden*, München.

MUTTENTHALER R., POSCH H., S.-STURM E. (Hrsg.) (1997), *Museum im Kopf*, Wien.

– (2000), *Seiteneingänge. Museumsidee und Ausstellungsweisen*, Wien.

NEIDHARDT H. (2008), *Wenn jüngere und ältere Erwachsene gemeinsam lernen …altersintegrative Erwachsenenbildung. Deutsches Institut für Erwachsenenbildung.* (In: http://www.die-bonn.de/doks/neidhardt0801.pdf. [31.01.2009])

NOELKE P. (Hrsg.) (1997), *Zwischen Malkurs und interaktivem Computerprogramm. Vorträge des Internationalen Colloquiums zur Vermittlungsarbeit an Kunstmuseen. 2.–5. Mai 1996 in Köln/ Museumsdienst Köln, Stadt Köln*, Köln.

NOEVER P. (2001), *Das diskursive Museum. Anläßlich des MAK-Symposiums „Das diskursive Museum", MAK-Ausstellungshallen, März – Mai 2001*, Ostfildern-Ruit.

OTTO C. (2000), *Zum Stand einer erwachsenenorientierten Bildungsarbeit in Kunstmuseen in Deutschland: Geschichte und Theorie. Dissertation, Carl von Ossietzky Universität Oldenburg*, Oldenburg.

PAATSCH H.U. (1990), *Konzept Inszenierung. Inszenierte Ausstellungen - ein neuer Zugang für Bildung im Museum? Ein Leitfaden*, Heidelberg.

RATH G. (1998), *Museen für BesucherInnen. Eine Studie*, Wien.

REINHARDT U.J., TEUFEL P. (Hrsg.) (2008), *Neue Ausstellungsgestaltung 01/New Exhibition Design 01*, Ludwigsburg.

ROLLIG S., STURM E. (2004), *Dürfen die das? Kunst als sozialer Raum. Art, Education, Cultural Work, Communities. Unveränd. Nachdr*, Wien.

RYHE H.G. (2007), *Methoden der Biografiearbeit. Lebensspuren entdecken und verstehen. 3. Aufl*, Weinheim.

S.-STURM E. (1996), *Im Engpass der Worte. Sprechen über moderne und zeitgenössische Kunst*, Berlin.

SCHNEEDE U.M. (2000), *Museum 2000, Erlebnispark oder Bildungsstätte?*, Ostfildern.

SCHNITTPUNKT (Hrsg.) (2005), *Wer spricht? Autorität und Autorschaft in Ausstellungen*, Wien.

– (2009), *Storyline. Narrationen im Museum*, Wien.

SCHOLZE J. (2004), *Medium Ausstellung. Lektüren musealer Gestaltung in Oxford, Leipzig, Amsterdam und Berlin. Dissertation, Techn. Universität Berlin, 2002*, Bielefeld.

SCHÖPPINGER FORUM FÜR KUNSTVERMITTLUNG (Hrsg.) (2002), *Sehen Sie selbst*, Schöppingen.

– (2003), *Zum Stand der Kunstvermittlung heute. Ansätze, Perspektiven, Kritik. Dokumentation der Tagung im Oktober 2002; ersten Tage der Kunstvermittlung vom 18. und 19. Oktober 2002 in der Stiftung Künstlerdorf Schöppingen*, Schöppingen.

– (2004), *Versuche im Zwischenraum. Experimentelle Kunstvermittlung im digitalen Zeitalter. Dokumentation der Tagung im November 2003; am 14. und 15. November 2003 zweite Tage der Kunstvermittlung*, Schöppingen.

– (2007), *Wie Kunst wirkt. Dokumentation der Tagung im Juni 2007. Schöppinger Tage der Kunstvermittlung 2007*, Schöppingen.

SCHUSTER M., AMELN-HAFFKE H. (2006), *Museumspsychologie. Erleben im Kunstmuseum*, Göttingen.

SEITZ R. (1997), *Kunst in der Kniebeuge. Ästhetische Elementarerziehung; Beispiele, Anregungen, Überlegungen*, München.

SELLE G. (1992), *Das ästhetische Projekt. Plädoyer für eine kunstnahe Praxis in Weiterbildung und Schule. 2., durchges. u. verb. Aufl*, Unna.

SIANO W. (Hrsg.) (2002), *Rainer Borgemeister. Lokomotive Denken*, Bonn, Berlin.

SOMMER M.E.N. (2001), *Bildung und ethnologische Museen. Museumspädagogische Ansätze in Geschichte und Gegenwart: Forschungen und Reflexionen aus den Jahren 1977 bis 1988. Dissertation*, Wien.

STANG R., *Kulturelle Erwachsenenbildung unterbewertet!? Forderung nach Schlüsselqualifikationen erfordert Umdenken.*

STEHEN J. (1998), *Zur Struktur der Dauerausstellung stadt- und heimatgeschichtlicher Museen*, Frankfurt am Main.

STÖGER G. (Hrsg.) (2005), *KulturMitWirkung. Kultur/-einrichtungen und Förderung von Partizipation. Tagungsdokumentation und Recherche*, Wien.

STUDINGER E. (2002), *Zwischen den Stühlen. Museumspädagogik für Menschen mit geistigen Behinderungen*, Frankfurt am Main.

STURM E., BUNGE U. (Hrsg.) (2004), *Wo kommen wir da hin? Künstlerische Experimente zur Kunstvermittlung*, Berlin.

THINESSE-DEMEL J. (Hrsg.) (1999), *Erwachsenenbildung und Museum. Ein Projektbericht*, Frankfurt a.M.

URBAN A. (1999), *Von der Gesinnungsbildung zur Erlebnisorientierung. Geschichtsvermittlung in einem kommunalen historischen Museum im 20. Jahrhundert. Dissertation, Universität Hannover*, Schwalbach/Ts.

VERBAN OBERÖSTERREICHISCHER MUSEEN (Hrsg.) (2004), *Museen grenzenlos. Modelle der Zusammenarbeit. Tagungsband des Oö. Museumstags 2004 in Schärding*, Leonding.

– (2007), *Freiwilligengewinnung in Oö. Museen. Eine Studie über erfolgreiche Beispiele von Freiwilligengewinnung im Verbund Oö. Museen.* (In: www.ooemuseumsverbund.at/dbdocs/publikationen/39_bericht_freiwilligengewinnung.pdf.)

VIEREGG H. (Hrsg.) (1994), *Museumspädagogik in neuer Sicht. Erwachsenenbildung im Museum. Grundlagen – Museumstypen – Museologie*, Baltmannsweiler.

– (1994), *Museumspädagogik in neuer Sicht. Erwachsenenbildung im Museum. Museumspädagogische Praxis – Institutionen/ Initiativen – Verbände, Aus- und Fortbildung – Auswahlbibliographie*, Baltmannsweiler.

WAGNER E., DREYKORN M. (Hrsg.) (2007), *Museum, Schule, Bildung. Aktuelle Diskurse – innovative Modelle – erprobte Methoden*, München.

WALL T. (2006), *Das unmögliche Museum. Zum Verhältnis von Kunst und Kunstmuseen der Gegenwart*, Bielefeld.

WESCHENFELDER K., ZACHARIAS W. (1993), *Handbuch Museumspädagogik. Orientierungen und Methoden für die Praxis*, Düsseldorf.

WIESMÜLLER C. (2000), *Bildungspotentiale im Museum. Technische Museen als Bildungsstätten für Menschen im Zeitalter der Technik*, Eichstätt.

ZACHARAIAS W., PAZZINI K.J. (2006), *Vermessungen – im Lauf der Zeit und in subjektiver Verantwortung. Spannungen zwischen Kunst und Pädagogik, Kultur und Bildung, Bilderwelten und Lebenswelten.* (In: http://hup.sub.uni-hamburg.de/purl/HamburgUP_KPP14_Zacharias. [31.01.2009])

ZSCHOCKE N(2006), *Der irritierte Blick. Kunstrezeption und Aufmerksamkeit. Dissertation, Universität Köln, 2003*, München.

Czasopisma niemieckojęzyczne

Bundesverband Museumspädagogik (Hrsg.): Standbein – Spielbein, Hamburg

Deutscher Museumsbund (Hrsg.): Das MuseumsMagazin, Berlin
www.museumstag.de

Deutscher Museumsbund (Hrsg.): Museumskunde. G + H Verl, Berlin

Dr. Jörg-W. Link (Hrsg.): Zeitschrift für Museum und Bildung. Lit Verlag, Münster

Fachgruppe Naturwissenschaftliche Museen des Deutschen Museumsbundes (Hrsg.): Natur im Museum – Tauschbörse, Frankfurt am Main

ICOM Schweiz (Hrsg.): Museums.ch – Die Schweizer Museumszeitschrift. hier + jetzt Verlag für Kultur und Geschichte, Baden

KulturKontakt Austria (Hrsg.): Magazin KulturKontakt, Wien

www.kulturkontakt.or.at

Landestelle für nichtstaatliche Museen beim Bayrischen Landratsamt für Denkmalpflege (Hrsg.): Museum heute. Fakten – Tendenzen – Hilfen, München

MuSiS – Museen und Sammlungen in Steiermark (Hrsg.): Die Stellwand. Zeitschrift für Museen und Sammlungen. MuSiS – Museen und Sammlungen in Steiermark, Graz

Friedrich Verlag (Hrsg.): Neue Sammlung. Zeitschrift für Erziehung und Gesellschaft, Seelze-Velber

Österreichischer Museumsbund (Hrsg.): Neues Museum. Die österreichische Museumszeitschrift. Österreichischer Museumsbund, Linz

Schimpff, Volker/Flügel, Katharina (Hrsg.): Curiositas. Zeitschrift für Museologie und museale Quellenkunde. Beier und Beran, Leipzig

Staatliche Museen zu Berlin, Preußischer Kulturbesitz, Institut für Museumskunde (Hrsg.): Bibliographie-Report ... zu Museologie, Museumspädagogik, Museumsdidaktik und Besucherforschung 1989–1993. Neu bearb. von Annette Noschka-Roos, Berlin

Verband der Fachleute für Bildung und Vermittlung im Museum (MPS); Association suisse des médiateurs culturels de musée (ASMCM) (Hrsg.): Aktuell. Rundbrief über Neues und Aktuelles im Bereich Bildung & Vermittlung im Museum, Basel

Verband der Museen der Schweiz (Hrsg.): Revue museums.ch, Zürich

Verein zur Geschichte der Volkshochschulen (Hrsg.): Spurensuche. Kunst- und Kulturvermittlung - Annäherung an ein vielfältiges Aufgabengebiet. VGV, Wien

Literatura w języku polskim

BARAŃSKA K. (2004), *Muzeum etnograficzne. Misje, struktury, strategie*, Kraków.

BORUSIEWICZ M. (2012), *Nauka czy rozrywka? Nowa muzeologia w europejskich definicjach muzeum*, Kraków.

BRUNER J. (2006), *Kultura edukacji*, Kraków.

BYSZEWSKI J. (1996), *Inne muzeum*, Warszawa.

BYSZEWSKI J., PARCZEWSKA M. (2012), *Muzeum jako rzeźba społeczna*, Warszawa.

– (2004), *Projektowanie sytuacji twórczych – designing creative situations*, Warszawa.

CHACHULSKA A., ŚNIEGOCKA B. (2012), *Sztuka dawna we współczesnych działaniach edukacyjnych na przykładzie Zamku Królewskiego na Wawelu*, w: KOSIŃSKA M., SIKORSKA K., SKÓRZYŃSKA A. (red.), *Edukacja kulturalna jako projekt publiczny?*, Poznań, s. 111–128.

CLAIR J. (2009), *Kryzys muzeów*, Gdańsk.

DEWEY J. (1975), *Sztuka jako doświadczenie*, Wrocław.

FOLGA-JANUSZEWSKA D. (2009), *Raport o muzeach polskich po roku 1989*, Kongres Kultury Polskiej. (http://www.kongreskultury.pl/title,Raport_o_muzeach,pid,137.html)

GAJ R. (2002), *Muzeum miejscem edukacji*, w: „Krakowskie Studia Małopolskie", nr 6/2002, Kraków, s. 115–137.

– (1999), *Wystawa w muzeum – medium edukacji pozaszkolnej*, w: SAMEK J. (red.), *Sztuka i pedagogika II. Krakowskie sesje naukowe*, Kraków, s. 179–185.

HAŃDEREK J. (2010), *Metamorfozy i muzea*, Kraków.

Informator o działalności edukacyjnej Muzeum Narodowego w Krakowie (2008), Kraków.

KARCZEWSKI L. (2012), *Kłopot z partycypacją. Nowa muzeologia i agoniczna demokracja*, w: KOSIŃSKA M., SIKORSKA K., SKÓRZYŃSKA A. (red.), *Edukacja kulturalna jako projekt publiczny*, Poznań, s. 91–106.

KARGUL J. (2001), *Obszary pozaformalnej i nieformalnej edukacji dorosłych*, Wrocław.

KARWASZ G., KRUK J. (2012), *Idee i realizacje dydaktyki interaktywnej – wystawy, muzea i centra nauki*, Toruń.

KOCZKODAJ I. (2011), *Jak słoń w składzie porcelany?... Polskie Muzea wobec edukacji muzealnej osób dorosłych na przykładzie muzeum Łazienki Królewskie*, w: „Muzealnictwo", nr 52, Warszawa, s. 246–252.

KRANZ T. (2002), *Edukacja historyczna w miejscach pamięci. Zarys problematyki*, Lublin.

KRUK J. (2008), *Doświadczenie, reprezentacja i działanie wśród rzeczy i przedmiotów. Projektowanie edukacyjne*, Gdańsk.

– (2005), *Eksploratorium jako miejsce alternatywnego uczenia się: na przykładzie projektu „Artefaktum"*, w: BAUMAN T. (red.), *Uczenie się jako przedsięwzięcie na całe życie*, Kraków.

– (2010), *Wędrówki po muzeach i milcząca pedagogika*, w: SZCZERSKA-PUSTKOWSKA M., LEWANTOWSKA-ZYCHOWICZ M., KOŻYCZKOWSKA A. (red.), *Przestrzenie teraźniejszości i ich społeczno-pedagogiczne sensy*, Toruń.

Kwartalnik nieregularny poświęcony problemom czasu wolnego dzieci i młodzieży „Po lekcjach" (1999), nr 4, Kraków.

„Muzealnictwo" (2010), nr 51, Warszawa.

Muzeum przestrzeń otwarta? Wystąpienia uczestników szóstego sympozjum problemowego Kongresu Kultury Polskiej, 23–25.09.2009 (2010), ROTTERMUND A. (moderator), Warszawa.

POPCZYK M. (red.) (2006), *Muzeum sztuki. Od Luwru do Bilbao*, Kraków.

KOWALSKA A. (2012), *Muzeum w świetle reflektorów. Wystawa – naukowe laboratorium czy artystyczna kreacja?*, Kraków.

PATER R. (2010), *Czas na muzeum – aspekty edukacji muzealnej dorosłych*, w: ALEKSANDER T. (red.) *Edukacja dorosłych jako czynnik rozwoju społecznego*, tom II, Radom, s. 207–215.

– (2012), *Muzeum w przestrzeni edukacji otwartej*, Biuletyn Programowy nr 5, Narodowy Instytut Muzealnictwa i Ochrony Zbiorów, Warszawa, s. 18–24

– (2012), *W poszukiwaniu standardów edukacji muzealnej*, w: „Muzealnictwo", nr 53, Warszawa, s. 134–143.

– (2010), *Wychowanie estetyczne w edukacji muzealnej*, w: PANKOWSKA K. (red.), *Sztuka i wychowanie. Współczesne problemy edukacji estetycznej*, Warszawa, s. 66–79.

PELCZAR J., BURACZYŃSKA M. (red.) (2011), *Muzeum otwarte na edukację*, Kraków.

PODSIADŁO J. (2011), *Muzeum miejscem zabawy?*, w: KANTOR R., PALECZNY T., BANASZKIEWICZ M. (red.), *Wąż w raju: Zabawa w społeczeństwie konsumpcyjnym*, Kraków.

POMIAN K. (2006), *Historia. Nauka wobec pamięci*, Lublin.

POPCZYK M. (2008), *Estetyczne przestrzenie ekspozycji muzealnych*, Kraków.

– (2005), *Muzeum sztuki. Antologia*, Kraków.

PRZYBYLSKA E. (1998), *Kształcenie ustawiczne w muzeach*, w: „Kultura i Edukacja", nr 4/1998.

SALA E. (tekst) (2012), *Kierujemy na sztukę! Dział Edukacji MOCAK-u 2011–2012*, Kraków.

SKUTNIK J. (2008), *Muzeum sztuki współczesnej jako przestrzeń edukacji*, Katowice.

SZELĄG M. (red.) (2012), *Edukacja muzealna w Polsce. Sytuacja, kontekst, perspektywy rozwoju. Raport o stanie edukacji muzealnej w Polsce*, Warszawa.

– (2013), *Muzeum wobec „zwrotu edukacyjnego"*, odczyt: 13.05.2013. (http://www.edukacjamuzealna.pl/Print.aspx?t=C&o=4158&k=1&&&&&&pg=0)

SZELĄG M., SKUTNIK J. (red.) (2010), *Edukacja muzealna. Antologia tłumaczeń*, Poznań.

SZELĄG M., TYSZKOWA M. (red.) (1988), *Rozwój psychiczny człowieka w ciągu życia. Zagadnienia teoretyczne i metodologiczne*, Warszawa.

WOJNAR I. (1990), *Muzeum, czyli trwanie obecności*, Warszawa.

ZIĘBIŃSKA-WITEK A. (2011), *Historia w muzeach. Studium ekspozycji Holokaustu*, Lublin.

ŻYGULSKI Z. jr (1964), *Badania socjologiczne w muzealnictwie*, Kraków.

Linki z Niemiec, Austrii i Szwajcarii

www.afeb.de
Arbeitsgruppe für empirische Bildungsforschung e.V.

www.akademieremscheid.de
Akademie Remscheid für musische Bildung und Medienerziehung

www.arnold-vogt-preis.de
Arnold-Vogt-Preis für Museumspädagogische Forschung der Hochschule für Technik, Wirtschaft und Kultur Leipzig

www.bdk-online.info
Bund Deutscher Kunsterzieher

www.b-f-k.de
Bundesverband freiberuflicher Kulturwissenschaftler e.V.

www.bildung.saarland.de
Ministerium für Bildung, Kultur und Wissenschaft Saarland

www.bildung.bremen.de
Senator für Bildung, Wissenschaft und Kunst Bremen

www.bkj.de
Bundesvereinigung Kulturelle Jugendbildung e. V.

www.brandenburg.de/land/mbjs/index.htm
Ministerium für Bildung, Jugend und Sport Brandenburg

www.bundesakademie.de
Bundesakademie für kulturelle Bildung in Wolfenbüttel e.V.

www.bv-kindermuseum.de
Bundesverband Kinder- und Jugendmuseen e.V.

www.cms.hs-zigr.de/de/Studienangebot/Studiengaenge/Kultur.html
Hochschule Zittau/Görlitz, Bachelor-/Masterprogramm Kultur und Management

www.deutsches-museum.de/information/fortbildung
Kerschensteiner Kolleg des Deutschen Museums

www.fbm.htwk-leipzig.de/de/studium/studiengaenge/museologie
Hochschule für Technik, Wirtschaft und Kultur Leipzig, Bachelor-/Masterprogramm für Museologie und Vermittlung

www.fernuni-hagen.de/KULTURMANAGEMENT/KM/start.html
Fernuniversität Hagen, Weiterbildung Museumsmanagement

www.fhnw.ch/ph/iwb/kader/de/download/kader/vermittlung-der-kuenste/mas-kuenste-faltprospekt.pdf
Fachhochschule Nordwestschweiz, Master of Advanced Studies Vermittlung der Künste

www.forge.fh-potsdam.de/~Kultur
Fachhochschule Potsdam, Bachelor in Kulturarbeit – arts management and cultural work

www.fortbildungszentrum.lvr.de
LVR-Archivberatungs- und Fortbildungszentrum

www.fsjkultur.de
Bundesvereinigung kulturelle Jugendarbeit e.V., Freiwilliges Soziales Jahr, Ersatzdienst im kulturellen Bereich

www.hamburg.de/Behoerden/bsjb/welcome.htm
Hamburger Behörde für Schule, Jugend und Berufsbildung

www.museumsdienst-hamburg.de
Museumspädagogischer Dienst Hamburg

www.historisches-spiel.de
Homepage zur museumspädagogischen Methode des „Historischen Spiels"

www.hkb.bfh.ch/gestaltung_kunst.html
Berner Fachhochschule - Hochschule der Künste Bern, Bachelor-/Masterprogramm Vermittlung in Kunst und Design

www.h-net.org/~museum/index_de.html
H-Museum H-NET, Netzwerk für Museen und Museumsarbeit

www.iae.zhdk.ch
IAE Institute for Art Education, Züricher Hochschule der Künste (ZHdK)

www.icom-deutschland.de
ICOM Deutschland

www.icom-oesterreich.at
ICOM Österreich

www.icom-suisse.ch
ICOM Schweiz

www.km.bayern.de/km/index.shtm
Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus

www.kubiss.de/kpz
Kunst- und Kulturpädagogisches Zentrum der Museen in Nürnberg (KPZ)

www.kulturkontakt.or.at
KulturKontakt Austria (KKA)

www.kulturkonzepte.at
Institut für Kulturkonzepte, Weiterbildung und Beratung in Kulturmanagement

www.kulturvermittlung.at/outset6.html
Museumspädagogische Bibliothek des Büro für Kulturvermittlung in Wien

www.kulturvermittlung-online.de
Fachportal für Kulturvermittlung, Förderung und Vernetzung von Forschungsaktivitäten im interdisziplinären Feld der Kulturvermittlung

www.kulturvermittlerInnen.at
Österreichischer Verband der KulturvermittlerInnen im Museums- und Ausstellungswesen

www.kulturprojekte-berlin.de
Kulturprojekte Berlin GmbH

www.kultusministerium.baden-wuerttemberg.de
Kultusministerium Baden-Württemberg

www.kultusministerium.hessen.de
Hessisches Kultusministerium (HKM)

www.kultus-mv.de
Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur Mecklenburg-Vorpommern

www.kunstundvermittlung.hslu.ch
Hochschule Luzern, Bachelor-/Masterprogramm Kunst und Vermittlung

www.kuverum.ch
KUVERUM, zweijährige Weiterbildung in Kulturvermittlung und Museumspädagogik

www.landesstelle.de
Landesstelle für Museumsbetreuung Baden-Württemberg

www.lwl.org
Westfälisches Museumsamt

www.mbww.rpl.de
Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Weiterbildung Rheinland-Pfalz

www.mediamus.ch
Mediamus - Schweizer Verband der KulturvermittlerInnen und MuseumspädagogInnen

www.mk.niedersachsen.de
Niedersächsisches Kultusministerium

www.mk.sachsen-anhalt.de
Kultusministerium des Landes Sachsen-Anhalt

www.mpz.bayern.de
Museums-Pädagogisches Zentrum München

www.mswf.nrw.de
Ministerium für Schule, Wissenschaft und Forschung Nordrhein-Westfalen

www.muenster.org/vereinigung-westfaelischer-museen
Vereinigung Westfälischer Museen e.V.

www.musealog.de
Musealog - Weiterbildung für EDV, Dokumentation und Museumsmanagement

www.museen-brandenburg.de
Museumsverband Brandenburg

www.museen-in-bayern.de
Landesstelle für die nichtstaatlichen Museen in Bayern

www.museenkoeln.de/museumsdienst
Museumsdienst Köln

www.museen.rlp.de
Museumsverband Rheinland-Pfalz e.V.

www.museologie.ch/museologie/index1.html
Universität Basel, berufsbegleitendes, viersemestriges Nachdiplomstudium

www.museumonline.at
„Museum Online" (Österreich)

www.museumsakademie-joanneum.at
Museumsakademie Joanneum

www.museumsbund.at
Österreichischer Museumsbund

www.museumsbund.de
Deutscher Museumsbund e.V.

www.museumsbund-sachsen.de/home.html
Sächsischer Museumsbund e.V.

www.museums.ch/index.php?id=34
ICOM/VMS-Grundkurs Museumspraxis, modulare, praxisnahe Weiterbildung im Bereich Museum

www.museumsinitiative-owl.de
Museumsinitiative in Ost-Westfalen-Lippe e.V.

www.museumsmanagement.de
Universität Hamburg, Aufbaustudiengang Museumsmanagement

www.museumspaedagogik.org
Bundesverband Museumspädagogik e.V.

www.museumspaedagogik.org/VMP-BW/literatur.php4
Literaturliste Museumspädagogik des Vereins für Museumspädagogik Baden-Württemberg e.V.

www.museumsverband-bw.de
Museumsverband Baden-Württemberg e.V.

www.museumsverband-hamburg.de
Museumsverband Hamburg e.V.

www.museumsverband-hessen.de
Hessischer Museumsverband e.V.

www.museumsverband-mv.de
Museumsverband in Mecklenburg-Vorpommern e.V.

www.museumsverband-saarland.de
Saarländischer Museumsverband e.V.

www.museumsverband-sh.de
Museumsverband Schleswig-Holstein e.V.

www.museumswesen.smwk.sachsen.de
Sächsische Landesstelle für Museumswesen

www.mvnb.de
Museumsverband für Niedersachsen und Bremen e.V.

www.mv-sachsen-anhalt.de
Museumsverband Sachsen-Anhalt

www.netbem.eu
Netzwerk Bürgerschaftliches Engagement im Museum (netbem)

www.rama.lvr.de
Rheinisches Archiv- und Museumsamt, Abteilung Museumsberatung

www.sawi.com
SAWI – Schweizerisches Ausbildungszentrum für Marketing, Werbung und Kommunikation

www.schleswig-holstein.de/landsh/mbwfk
Ministerium für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Kultur Schleswig-Holstein

www.sensjs.berlin.de
Senatsverwaltung für Schule, Jugend und Sport Berlin

www.smb.spk-berlin.de/ifm
Institut für Museumsforschung

www.smb.spk-berlin.de/ifm/bf.htm
Bibliothek des Instituts für Museumskunde Berlin, Spezial-Bibliothek zur Museumskunde

www.sn.schule.de/smk
Sächsisches Staatsministerium für Kultus (SMK)

www.schnitt.org
schnittpunkt – ausstellungstheorie und praxis

www.stapferhaus.ch/kursereihen/kulturmanagement.html
Stapferhaus Lenzburg, CAS Kulturmanagement, praxisnahe Weiterbildung im Bereich Kulturmanagement

www.stuttgart.de/mupaedi
Museumspädagogischer Dienst Stuttgart

www.thueringen.de/museen
Museumsverband Thüringen e.V.

www.thueringen.de/tkm
Thüringer Kultusministerium

www.trafo-k.at/trafok.php
trafo.K, Konzeption und Realisierung von Forschungs- und Vermittlungsprojekten an der Schnittstelle von Bildung und Wissensproduktion

www.uni-ak.ac.at/ecm
Universität für angewandte Kunst Wien, Masterstudiengang für Ausstellungstheorie & Praxis

www.uni-bielefeld.de
Universität Bielefeld – Studium der Diplompädagogik mit Spezialisierung in Richtung Freizeitpädagogik und Kulturarbeit

www.uni-flensburg.de/physik/ilias.htm
Naturwissenschaftlich orientierter Aufbaustudiengang ILIAS in Flensburg

www.uni-hildesheim.de
Universität Hildesheim – Bachelor-/Masterprogramm Kulturwissenschaften und Ästhetische Praxis

www.museum.uni-oldenburg.de
Carl von Ossietzky Universität in Oldenburg, Aufbaustudiengang Museum und Ausstellung

www.verband-rheinischer-museen.de
Verband Rheinischer Museen

www.vms-ams.ch
Verband der Museen der Schweiz

www.zeitzeugenboerse.de
Zeitzeugenbörse e.V.

Linki międzynarodowe i polskie

www.aam-us.org
(American Association of Museums)

www.ali.gov.uk
(Adult Learning Inspectorate)

www.sed.beniculturali.it
(Sed – Il giornale del Centro per i Servizi educativi, Ministero per i Beni e le Attività Culturali)

www.ceca.icom.museum
CECA – Committee of Education and Cultural Action

www.clmg.org.uk
(The Campaign of Learning through Museums and Galleries)

www.coe.int
(Council of Europe)

www.collectandshare.eu
(Collect & share)

www.culturalpolicies.net
(Compendium of Cultural Policies and Trends)

www.dcms.gov.uk
(Department for Culture, Media and Sports, UK)

www.dcsf.gov.uk
(Department for Children, Schools and Families, UK)

www.eaea.org
(European Association for the Education of Adults)

www.edcom.org
EdCom – Education Committee of the American Association of Museums

www.engage.org
(Engage)

www.euclid.info
(Euclid - European & International Information Services for Arts & Culture)

www.futurelab.org.uk
(Futurelab - Veränderungen der Lernmethoden und -techniken durch innovative Technik und Praxis)

www.gem.org.uk
(Group for Education in Museums, GEM)

www.icom.org
(International Council of Museums)

www.insea.org
(INSEA-International Society for Education through Arts)

www.inspiringlearningforall.gov.uk
(Inspiring Learning for All - An improvement framework for museums, libraries and archives)

www.labforculture.org
(Lab for Culture - networking platform for information on European arts and culture)

www.comune.torino.it/museiscuola
(museiscuol@)

www.mla.gov.uk
(Museums, Libraries and Archives Council, UK)

www.europeanmuseumforum.org
(European Museum Forum)

www.niace.org.uk
(NIACE – National Institute of Adult Continuing Education, UK)

www.ne-mo.org
NEMO – The Network of European Museum Organisations

www.unseco.org
(UNESCO)

www.mkidn.gov.pl
(Ministerstwo Kultury i Dziedzictwa Narodowego)

www.nimoz.pl
(Narodowy Instytut Muzealnictwa i Ochrony Zbiorów)

www.edukacjamuzealna.pl
(Portal Edukacji Muzealnej)

www.muzeoblog.org
(Małopolski Instytut Kultury – Dynamika Ekspozycji – Muzeoblog)

www.stowarzyszeniemuzealnikow.org.pl
(Stowarzyszenie Muzealników Polskich)

www.nck.pl
(Narodowe Centrum Kultury)

www.platformakultury.pl
(Platforma Kultury)

www.llp.org.pl
(Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji)

www.innemuzeum.pl
(Inne Muzeum. Muzeum jest inne, niż myślisz)

Noty biograficzne autorów (stan na 2006 r.)

David Anderson jest dyrektorem Działu Learning and Interpretation w Muzeum Wiktorii i Alberta w Londynie.

Margaret O´Brien kieruje Działem Uczenia się przez całe życie w British Museum w Londynie.

Judi Caton jest naukowcem, pisarką i konsultantką muzeów. Po wieloletniej pracy w muzeach Wielkiej Brytanii pracuje teraz we Włoszech. Specjalizuje się w pomaganiu muzeom i ich pracownikom w komunikacji z odwiedzającymi. W tej tematyce prowadzi kursy dokształcające.

Cristina Da Milano prowadzi badania naukowe dla ECCOM (European Center for Cultural Organisation and Management). Specjalizuje się w komunikacji i edukacji muzealnej. Główny nacisk w swoich badaniach kładzie na znaczenie kultury dla integracji społecznej.

Martina De Luca realizuje projekty badawcze dotyczące sztuki nowoczesnej i współczesnej, z głównym naciskiem na sztukę krytyczną społecznie i sztukę w przestrzeni publicznej. Była konsultantką wielu włoskich muzeów. De Luca jest przewodniczącą ECCOM (European Center for Cultural Organisation and Management) i wykłada ekonomię kultury na Uniwersytecie Tuscia.

Helen O´Donoghue jest od założenia Irish Museum of Modern Art (IMMA) w 1991 r. kuratorką i kierowniczką Działu Edukacji. Obmyśliła i opracowała warunki ramowe otwarcia wszystkich aspektów programu muzeum dla szerokiej publiczności. Studiowała sztuki piękne (malarstwo) w National College of Art and Design w Dublinie w Irlandii.

Juliette Fritsch kieruje Działem Ekspozycji i Ewaluacji w Muzeum Wiktorii i Alberta w Londynie. Przez kilka lat pracowała przy badaniu odwiedzających i nad technikami edukacji naukowej, ostatnio w English Heritage and Historic Royal Palaces.

Kirsten Gibbs jest konsultantką muzeów i wystaw. Prowadzi kursy z zarządzania projektami, dokształcanie praktyczne i profesjonalne doradztwo w zakresie edukacji muzealnej i wystawowej oraz pracy z odwiedzającymi. Jako zastępczyni dyrektora engage (mającego siedzibę w Wielkiej Brytanii Krajowego Zrzeszenia ds. Edukacji w Galeriach) kierowała programem Grundtvig 4, Collect & Share, który promuje uczenie się przez całe życie w europejskich muzeach

Rinske Jurgens pracowała jako kuratorka, projektantka wystaw i edukatorka w kilku holenderskich muzeach. Obecnie jest kierowniczką wystaw w Muzeum Morskim w Rotterdamie (od 2001 r.). Była odpowiedzialna za wystawę *STEM TO STERN – Ozdoby statków od dziobu do rufy.*

Kaija Kaitavuori jest dyrektorką Działu Rozwoju Muzeum Sztuki Fińskiej Galerii Narodowej w Helsinkach. Wcześniej kierowała Działem Edukacji Muzeum Sztuki Współczesnej Kiasma. Od otwarcia w 1987 r. była tam odpowiedzialna za program edukacyjny i poszerzanie grupy docelowej Muzeum.

Hanneke Kempen pracuje od 10 lat w Muzeum Morskim w Rotterdamie. Zaczęła jako koordynatorka obsługi odwiedzających, a przed dwoma laty przeszła do Działu Edukacji Muzealnej.

Andrea Kieskamp zaczynała jako pracująca na zlecenie kuratorka gościnna w Muzeum Morskim w Rotterdamie. Od 1997 r. pracuje tam jako kierowniczka wystaw. Jej specjalnością jest różnorodność kulturowa. Koncentruje się na pisaniu tekstów i bada, jak można ich użyć na wystawach.

Massimo Negri jest dyrektorem Europejskiego Forum Muzealnego, a od 1983 r. zasiada w jury przyznającym wyróżnienie Europejskie Muzeum Roku (EMYA). Jest profesorem muzeologii na Uniwersytecie IULM w Mediolanie i archeologii przemysłowej na Uniwersytecie w Padwie. Poza tym Negri jest konsultantem programów muzealnych prowincji Mediolan.

Carla Padró jest adiunktem na kierunku edukacja artystyczna na Uniwersytecie w Barcelonie. Współuczestniczyła w wielu badaniach dotyczących kształcenia i wychowania, m.in. w projektach organizowanych przez Corcoran Gallery of Art, Sites Gallery w Waszyngtonie i Muzeum Narodowe Sztuki Katalońskiej.

Margarida Ruas jest dyrektorką Muzeum Wody w Lizbonie, przewodniczącą APOREM (Portugalskie Zrzeszenie Współpracujących Muzeów), krajową korespondentką Europejskiego Forum Muzealnego, członkinią TICCHI, konsultantką Klubu Międzynarodowego w Lizbonie, konsultantką Fundacji „Orensanza" w Nowym Jorku i wykładowczynią na kierunku komunikacja i dziedzictwo kulturowe na Uniwersytecie Lusófona. Poza tym jest autorką wielu artykułów w różnych dziedzinach, m.in. na temat muzeów i uczenia się przez całe życie, środowiska naturalnego i kultury. Ponadto opublikowała książkę poświęconą marketingowi politycznemu.

Margherita Sani jest odpowiedzialna za wiele innowacyjnych programów specjalnych w Istituto Beni Culturali regionu Emilia-Romania. Są to m.in. projekty Unii Europejskiej i programy dokształcania pracowników na płaszczyźnie regionalnej i międzynarodowej.

Dineke Stam jest historyczką specjalizującą się w tematyce gender i różnorodności. Była kuratorką, badaczką i kierowniczką projektów edukacji muzealnej w Domu Anny Frank. Od 2001 do 2004 r. kierowała Programami Interkulturowymi Holenderskiego Stowarzyszenia Muzeów. Od 2004 r. Stam jest niezależną konsultantką przy projektach muzeów etnologicznych i dziedzictwa kulturowego.

Jane Thompson jest kierowniczką badań naukowych w NIACE (The National Organisation for Adult Learning in England and Wales). Od wielu lat pracuje przy kształceniu dorosłych i jest odpowiedzialna w NIACE za edukację w zakresie kultury i sztuki.

Ineke van Klink przez ponad 20 lat działała jako edukatorka muzealna. W ostatnich 12 latach pracowała jako kierowniczka wystaw. Specjalizuje się w metodach edukacyjnych. Wśród wielu wystaw zorganizowała cztery duże, interaktywne wystawy prac dzieci.

Annemarie Vels Heijn pracuje od ponad 25 lat w edukacji muzealnej. Była kierowniczką Działu Prezentacji w Rijksmuseum w Amsterdamie (1989–1998) i dyrektorką Holenderskiego Stowarzyszenia Muzeów (1998–2003). Obecnie jest niezależną konsultantką muzeów i publikuje prace na tematy związane z działalnością muzealną.

Amber Walls jest obecnie koordynatorką rozwoju *Envision*, programu pilotażowego *Engage* wspierającego wystawy przy opracowywaniu ofert przyjaznych dla młodzieży. Była odpowiedzialna za liczne zadania związane z edukacją muzealną i sztuką w kontekście rozwoju społecznego. Posiada doświadczenia zwłaszcza w kreatywnej pracy z zagrożoną młodzieżą.

Sue Wilkinson jest dyrektorką Działu Learning, Access and the Regions w MLA (Brytyjska Rada Muzeów, Archiwów i Bibliotek) w Londynie.

Partnerzy programu LLML

IBC – Istituto per i Beni Artistici Culturali e Naturali della Regione Emilia Romagna (Włochy)
www.ibc.regione.emilia-romagna.it
Margherita Sani (Projektkoordinatorin)
Masani@regione.emilia-romagna.it
Valentina Galloni
VGalloni@regione.emilia-romagna.it

Amitié (Włochy)
www.amitie.it
Pier Giacomo Sola
pgsola@amitie.it
Sibylle Moebius
smoebius@amitie.it

APOREM Association of Enterprise Museums (Portugalia)
www.museudaagua.epal.pt
Margarida Ruas
margrua@epal.pt
Margarida Filipe
mafilipe@epal.pt

Eccom European Centre for Cultural Management and Organisation (Włochy)
www.eccom.it
Cristina Da Milano
damilano@eccom.it
Martina De Luca
martinadeluca@eccom.it

Engage (Wielka Brytania)
www.engage.org
info@engage.org

Kirsten Gibbs
kirsten.gibbs@virgin.net

European Museum Forum (Holandia)
www.europeanmuseumforum.org
Massimo Negri
kriterion.negri@libero.it
Ann Nicholls
mail@europeanmuseumforum.org

NIACE National Institute of Adult Continuing Education (Wielka Brytania)
www.niace.org.uk
Jane Thompson
jane.thompson@niace.org.uk

NMV The Netherlands Museum Association (Holandia)
www.museumvereniging.nl/
Margriet de Jong
mdejong@museumvereniging.nl
Caroline Bunnig
cbunnig@museumvereniging.nl

Strony internetowe LLML
www.ibc.regione.emilia-romagna.it
(Musei e Beni Culturali, Progetti europei)
www.collectandshare.eu.com
www.amitie.it/llml

Partnerzy zaktualizowanego i poszerzonego wydania niemieckiego

Deutscher Museumsbund e.V.
www.museumsbund.de
Julia Pagel
Anja Schaluschke
office@museumsbund.de

Universität Hildesheim
www.uni-hildesheim.de
Dorothea Ritter
www.uni-hildesheim.de/de/13178.htm

Projekt powstał przy hojnym wsparciu ze strony
Pełnomocnika Rządu Federalnego ds. Kultury i Mediów
na podstawie uchwały niemieckiego Parlamentu Federalnego

Dyrekcja Generalna ds. Edukacji i Kultury
Kształcenie i szkolenie zawodowe
Program *Uczenie się przez całe życie*

ECCOM

European Centre for Cultural Organisation and Management Rome

engage in the visual arts

EUROPEAN MUSEUM FORUM

Museumvereniging

Education and Culture

Socrates
Grundtvig

Gefördert mit großzügiger
Unterstützung durch

Der Beauftragte der Bundesregierung
für Kultur und Medien

aufgrund eines Beschlusses des
Bundestages

GD Bildung und Kultur

Programm für lebenslanges Lernen

Allgemeine & berufliche Bildung

„Niniejszy projekt był współfinansowany przez Komisję Europejską. Odpowiedzialność za treść niniejszej publikacji ponosi jedynie jej autor, komisja nie odpowiada za dalsze wykorzystanie zawartych tutaj informacji".

„Projekt MumAE jest wspierany przez program Unii Europejskiej Uczenie się przez całe życie".

BIBLIOTEKA NARODOWEGO INSTYTUTU MUZEALNICTWA I OCHRONY ZBIORÓW