



ABC edukacji w muzeum

**Muzea sztuki współczesnej, rezydencjonalne,
wielooddziałowe i interdyscyplinarne**

ABC edukacji w muzeum

**Muzea sztuki współczesnej, rezydencjonalne,
wielooddziałowe i interdyscyplinarne**

8 2015

Spis treści

Joanna Grzonkowska

Wstęp

.....5

Gerard Radecki

Obszar wydzielony czy nowe otwarcie? Edukacja muzealna jako muzeologia

.....6

Leszek Karczewski

Konstruowanie edukacji. Uwagi po szkoleniu *Edukacja w muzeum sztuki współczesnej*

.....24

Edyta Kucaba-Łyszczek, Bożena Lauzer

Edukacja w muzeum-rezydencji

.....36

Krystyna Milewska, Dariusz Kacprzak

Edukacja w muzeum wielooddziałowym i wielodyscyplinarnym

.....61

Wstęp

Oddajemy w Państwa ręce ósmą broszurę z serii *Szkolenia Narodowego Instytutu Muzealnictwa i Ochrony Zbiorów* – tym razem poświęconą edukacji w muzeum. Publikacja jest podsumowaniem cyklu trzech szkoleń dotyczących edukacji w różnych typach placówek: muzeach sztuki współczesnej, muzeach-rezydencjach oraz muzeach wielooddziałowych i interdyscyplinarnych. Oczywiście, materiały z trzech szkoleń nie wyczerpują tematu edukacji w muzeach, a są jedynie podsumowaniem trzech odmiennych doświadczeń, które wynikły z pomysłu szkoleń skierowanych do różnych typów muzeów.

W ciągu ostatnich dwóch lat NIMOZ zaprosił do współpracy trzy muzea reprezentujące różne typy instytucji muzealnych oraz mające zupełnie odmienne doświadczenia w pracy edukacyjnej. Jako pierwsze odbyło się szkolenie *Edukacja w muzeum sztuki współczesnej* – zorganizowano je we współpracy z Muzeum Sztuki w Łodzi. Kolejne szkolenie zatytułowano *Edukacja w muzeum-rezydencji* – odbyło się ono dzięki współpracy z Muzeum-Zamkiem w Łąncucie. Ostatnie szkolenie – *Edukacja w muzeach wielooddziałowych i interdyscyplinarnych* zorganizowane we współpracy z Muzeum Narodowym w Szczecinie – odbyło się jesienią tego roku. Za każdym razem NIMOZ był pomysłodawcą, ale kształt szkolenia zależał od partnerów – edukatorów i kuratorów pracujących w zaproszonych do współpracy muzeach. Również w publikacji podsumowującej cykl szkoleń głos oddaliśmy autorom programów oraz prowadzącym warsztaty.

Dodatkowym – otwierającym publikację – głosem jest artykuł *Obszar wydzielony czy nowe otwarcie? Edukacja muzealna jako muzeologia* zaproszonego przez nas do współpracy Gerarda Radeckiego. Tekst daje szersze spojrzenie na edukację jako jedną z wielu równorzędnych dziedzin działalności muzeów, a także stanowi przegląd historii idei muzeum jako instytucji edukacyjnej. Mamy nadzieję, że artykuł ten pozwoli spojrzeć na edukację z innego punktu widzenia niż patrzą na nią edukatorzy, wywoła refleksję i pobudzi czytelników do dyskusji. Wszak – wedle jednego z podejść – całe muzeum jest instytucją edukacyjną. Zapraszamy do lektury, dyskusji i współpracy.

Joanna Grzonkowska

Gerard
Radecki*

Obszar wydzielony czy nowe otwarcie? Edukacja muzealna jako muzeologia

Oszałamiającą karierę pojęcia „edukacja muzealna” postrzega się zazwyczaj jako efekt wprężenia do praktyki muzealnej postulatów sformułowanych przez nową muzeologię w latach 60. i 70. XX w. Termin ten wtedy właśnie zaczął nabierać znaczenia cechy konstytutywnej muzeum – w przeciwieństwie do dawnego „kształcenia” czy „upowszechniania”, które należały do katalogu funkcji tej instytucji obok: zabezpieczania eksponatów, badań nad nimi oraz ich prezentacji na wystawach. Co więcej, edukacja w ostatnich latach wykroczyła poza ramy samego muzeum, zaznaczając swoją obecność we wszystkich niemal instytucjach kultury, o czym świadczą specjalistyczne działy w filharmoniach, operach czy teatrach, a nawet w kinach, które – przy wszystkich różnicach – podobnie jak muzea posługują się własnym, hermetycznym językiem pozawerbalnym opierającym się w znacznej mierze na mimice, geście, przestrzeni scenograficznej, świetle czy dźwięku¹.

Muzea także wykorzystują środki znacznie przekraczające ramy komunikacji słownej, oferując swoim zwiedzającym przyjemność oglądania. Swoista „spektaklowość”, dziś szczególnie akcentowana i wpisana w atmosferę masowej turystyki oraz rozrywki, jest istotnym wyróżnikiem współczesnego muzeum². Przynajmniej od XIX w. muzea były nastawione na „pokazywanie,

¹ Na portalu TR Warszawa w zakładce *Edukacja* zamieszczono informację, że: „program EDUKACJA w TR Warszawa prowadzony jest od 2006 roku. To warsztaty, wykłady i spotkania dające możliwość głębszego, bardziej aktywnego kontaktu z teatrem, będące bodźcem do dalszych poszukiwań i twórczych postaw. Propozycje programowe Edukacji w TR kierowane są do różnych grup odbiorców: młodzieży szkolnej, studentów i dorosłych, osób z niepełnosprawnościami sensorycznymi, dzieci, seniorów, do mieszkańców Warszawy oraz grup przyjezdnych”, zob. <http://trwarszawa.pl/edukacja/> [dostęp: 16.11.2015]. Dział Edukacji jest także np. w Filharmonii Narodowej, a – co ciekawe – w zakładce *Działalność* na stronie Opery Narodowej w Warszawie edukacja jest wymieniona jako pierwsza kategoria, przed *Projektami artystycznymi* czy *Muzeum Teatralnym*, zob. <http://filharmonia.pl> oraz <http://teatrwielni.pl> [dostęp: 16.11.2015]. Mniej lub bardziej rozbudowane formacje edukacji posiadają dziś nawet kina w większych miastach polskich, zob. np. <http://kinomuza.pl> [dostęp: 16.11.2015].

² M. Popczyk, *Muzeum sztuki jako heterotopia* [w:] M. Popczyk (red.), *Muzeum sztuki. Od Luwru do Bilbao*, Katowice 2006, s. 333. O swoistej koincydencji muzeów „starych” i „nowych” piszę szerzej w: *Muzeum 2.0 – Muzeum 1.0 1:0? Pomiedzy misją i statystyką frekwencji*, „Biuletyn Programowy Narodowego Instytutu Muzealnictwa i Ochrony Zbiorów” 2012, nr 10, s. 25–36 M.F. Woźniak, M. Zdanowski (red.), *Muzeum. Formy i środki prezentacji II. Technika i nauka w muzeum*, Bydgoszcz 2015, s. 45–53.

ekspozycję, publiczny spektakl³. Muzeum jest otwarte, jest instytucją publiczną od momentu, kiedy przestało być własnością indywidualną, domeną władcy. Ta otwartość związana jest ze zmianami społecznymi i kształtowaniem się sfery publicznej. Na muzealnych ekspozycjach od niemal 200 lat prezentuje się ewolucję cywilizacji i postęp, ponieważ celem muzeum jest kształcenie publiczności, nie tylko przedstawianie przeszłości, ale też – poprzez edukację – tworzenie przyszłości⁴.

To właśnie owa „spektaklowość” oraz – z drugiej strony – dydaktyczna użyteczność odsłaniająca to co było, a zarazem zaadresowana ku temu co będzie, implikują wykorzystywanie dzisiaj na muzealnych ekspozycjach instalacji multimedialnych. Stały się one oczywistością w nowo powstających instytucjach. Geneza wprowadzenia do wnętrza muzealnych obiektów wspomagających ekspozycję, które same w sobie nie są eksponatami, a służą wyłącznie atrakcyjnej formule przekazu wiadomości, wiąże się z powstaniem instytucji, które w najlepszym razie można określić mianem „paramuzealnych”, mających jednak swoich poprzedników w XIX-wiecznych muzeach przyrodniczych (czy też muzeach historii naturalnej). Pierwszym w światowym szeregu podobnych centrów było „słynne *Exploratorium* w San Francisco, założone przez Franka Oppenheimera w 1969 roku⁵, ale lista podobnych instytucji z biegiem czasu wydłuża się, także w Polsce⁶. Współczesne centra nauki i techniki, nazywane eksploratoriami lub eksperymentatoriami, wzięły na siebie obowiązek wyjaśniania zjawisk i procesów zachodzących w rzeczywistości, której przejawy przedstawiane są na ekspozycji, zagrażając jednocześnie tradycyjnym muzeom. Ukierunkowane na metody popularyzacji wiedzy z wykorzystaniem specjalnie zaprojektowanej aparatury instytucje te umożliwiają zwiedzającym aktywne uczestnictwo w eksperymentach prowadzonych na wystawie, obiecując pozyskanie wiedzy. Już choćby przez to roszczą sobie prawo do miana *par excellence* „edukacyjnych”, niezależnie od tego jak wybiórczy jest zasób wiadomości przekazywanych na wystawie i jak niewiele w istocie taki sposób przekazu ma wspólnego z działaniami edukacyjnymi w muzeach.

W ostatnich latach mamy do czynienia z jeszcze jednym procesem, który filozof Hermann Lübbe nazywa muzealizacją⁷. Jest ona rozumiana jako gwałtowny przyrost liczby muzeów, ale także wzrost ich społecznego znaczenia poprzez rozszerzanie się obszaru podlegającego muzealnej

³ T. Bennett, *The Birth of the Museum: History, Theory and Politics*, London – New York 1995, s. 17–58, cyt. za: P. Piotrowski, *Muzeum krytyczne*, Poznań 2011, s. 18; por. także: M. Popczyk, *Estetyczne przestrzenie ekspozycji muzealnych*, Kraków 2008, s. 70–71 oraz M. Popczyk, *Muzeum sztuki...*, op.cit., s. 331–332.

⁴ Ibidem, s. 18.

⁵ K.J. Jakubowski, *Muzea wobec dylematów rozwojowych społeczeństwa wiedzy* [w:] G. Radecki, A. Tomaszewski (red.), *Muzeum XXI wieku – teoria i praxis. Materiały z sesji naukowej organizowanej przez Muzeum Początków Państwa Polskiego i Polski Komitet Narodowy ICOM. Księga pamiątkowa poświęcona Profesorowi Krzysztofowi Pomianowi*, Gniezno 2010, s. 45.

⁶ Najbardziej znanym z nich jest z pewnością warszawskie Centrum Nauki Kopernik, ale w ostatnich latach powstało także kilka innych podobnych obiektów, jak choćby Interaktywne Centrum Historii Ostrowa Tumskiego w Poznaniu, Europejskie Centrum Solidarności w Gdańsku czy powstające obecnie tamtejsze Muzeum II Wojny Światowej.

⁷ B. Korzeniewski, *Muzealizacja – ku czy przeciw przeszłości?* [w:] M. Popczyk, *Muzeum sztuki...*, op.cit., s. 221. Stamtąd także następane cytaty.

eksploracji poza mury placówek. Rzeczywistość zewnętrzna jest postrzegana jako ekspozycja, a „muzealizacja naszego kulturowego otoczenia”⁸ obejmuje nie tylko same muzea czy wielkie wystawy historyczne, ale także obiekty cywilizacji technicznej lub całe krajobrazy kulturowe: osiedla mieszkaniowe, a nawet sfery przyrody. Warto dodać, że muzealizacja zawładnęła także sferą wirtualną – w internecie stykamy się z poddanymi digitalizacji zasobami muzealnymi, a ich udostępnienie w cyberprzestrzeni i same programy cyfryzacji zbiorów mają także swój oczywisty wymiar edukacyjny⁹.

Wszystko to sprawia, że żyjemy w świecie poddanym ciśnieniu edukowania o wszystkim, co nas dotyczy, i mamy wrażenie, że „aspekt pedagogizacji i dydaktyzacji ekspozycji muzealnych (...) staje się dzisiaj koniecznością”¹⁰. Zmiany formuły przekazu powodują fluktuację muzeów, kształtują nową generację tych instytucji akcentujących swoją użyteczność, potrzebnych jako swoiste zasobniki informacji. I choć muzea zawsze miały funkcje kształtowania czy kulturowego wychowywania zwiedzających, wobec popularności haseł „lifelong learning” i „społeczeństwa opartego na wiedzy” edukacyjna wykładnia muzeów stała się dla wielu podstawowym, jeżeli nie jedynym kryterium ich istnienia. Muzea mają służyć społeczeństwu w sposób bardzo konkretny: powinny dostarczać wiedzę.

Debata o tym, czy zasadniczą funkcją muzeum jest edukowanie¹¹ odbiorców czy też troska o zbiory, ma swoją długą historię¹². Można wręcz powiedzieć, że o ile funkcja muzeum od początku wiąże się z udostępnianiem zbiorów – i już to choćby odróżnia je od „protomuzeów”, a więc renesansowych prywatnych *studiolo* i gabinetów osobliwości – to tyleż samo znaczył zawsze w działalności muzeum aspekt poznawczy, naukowy, związany z badaniem przedmiotów składających się na posiadaną przez muzeum kolekcję. To rozumowanie umożliwiło z kolei widzenie muzeum w kategoriach instytucji naukowej, a wielu teoretykom i praktykom muzealnictwa kazało poszukiwać wręcz osobnej dyscypliny badawczej, określanej mianem „muzeologii”. W istocie muzeologia jako nauka od wielu lat wytrwale poszukuje przedmiotu swoich dociekań. Widziała go niekiedy w badaniach nie tyle dotyczących muzeum jako instytucji o wyjątkowej i niepowtarzalnej kondycji, ile raczej zmierzających do opracowania metodologii badań

⁸ Ibidem, s. 222.

⁹ R. Pater, *Debata społeczna „Czas Muzeów?” Muzeum w przestrzeni edukacji otwartej*, <http://www.nimoz.pl/pobierz/323.html>, s. 4 [dostęp: 14.08.2013].

¹⁰ Ibidem.

¹¹ Przyjmijmy w tym miejscu ten termin określający zadania muzeów związanych z udostępnianiem wiedzy o eksponatach, mając wszakże świadomość rozmaitych jego określeń w przeszłości, takich jak „upowszechnianie” czy „oświata”.

¹² Początki nowoczesnego muzealnictwa są zazwyczaj wiązane z momentem udostępnienia w 1789 r. królewskich zbiorów Luwru ogółowi społeczeństwa. Datę tę uznał za przełomową dla historii muzealnictwa Mieczysław Treter u progu XX w. (cyt. za: K. Malinowski, *Prekursorzy muzeologii polskiej*, Poznań 1970, s. 109). Z otwarciem dla ludu kolekcji Luwru w rewolucyjnej Francji wielu badaczy wiąże także narodziny edukacji muzealnej, łącząc ją w nierozdzielną całość z samym muzealnictwem w ogóle, zob. np. J. Skutnik, M. Szelaąg, *Edukacja muzealna, antologia tłumaczeń*, Poznań 2010, s. 9.

nad muzealnymi zbiorami¹³. Muzeologia była jednak także ujmowana znacznie szerzej – jako całokształt procesów związanych z muzealnictwem, a więc zachodzących zarówno w muzeum, jak i w jego bezpośrednim otoczeniu. To właśnie rozumienie jej funkcji będzie nas tutaj szczególnie interesować, determinuje ono bowiem niejako w oczywisty sposób poszukiwanie dróg udostępniania wiedzy o muzealnych obiektach możliwie szerokim kręgiem społecznym.

Intensywny namysł nad skalą społecznego oddziaływania muzeów ma swoją ponadstuletnią tradycję. Początkowo w Europie, w przeciwieństwie do Stanów Zjednoczonych, stosunkowo rzadko dostrzegano potrzebę edukacji poprzez muzea, choć z drugiej strony – wypada przyznać, że sama „idea muzeum mającego na celu kształcenie jak najszerszych warstw społeczeństwa”¹⁴, a w szczególności młodych odbiorców, zakiełkowała na Starym Kontynencie dość wcześnie. W 1879 r. założono w Paryżu Musée Pédagogique dysponujące materiałem dydaktycznym (przeźroczami oraz filmami), który wysyłało bezpłatnie do szkół we Francji. Podobnie funkcjonowało muzeum szkolne w Bernie¹⁵. W latach 80. XIX w. Muzeum Luwru rozpoczęło stałą współpracę ze szkołami, poświęcając grupom młodzieży „szczególną uwagę i starania”¹⁶. W samym końcu tego stulecia brytyjskie Educational Museum w Harlesmere oraz Educational Museum w Selby, dodając do nazwy instytucji przymiotnik „edukacyjny”, wprowadziły tę dziedzinę aktywności muzealnej w życie, przy czym pierwsze z tych muzeów opierało swoją stałą współpracę z miejscowymi szkołami na specjalnie organizowanych kursach zakończonych egzaminem¹⁷.

U progu XX w. pojawiły się propozycje tworzenia specjalnych, osobnych muzeów dla dzieci i młodzieży. Od tego czasu funkcja edukacyjna muzeów zarówno w Europie, jak i w Stanach Zjednoczonych powoli, ale systematycznie zyskiwała na znaczeniu. W 1901 r. w londyńskim robotniczym przedmieściu Whitechapel otwarto stałą galerię obrazów, którą w ciągu kilku pierwszych tygodni odwiedziło ponad 200 tys. osób. Choć do właściwej edukacji muzealnej było jeszcze daleko, był to niewątpliwie przejaw realizacji w praktyce postulatów Johna Ruskina¹⁸.

¹³ Przegląd teorii muzeologicznych sformułowanych do końca lat 70. XX w. sporządził np. W. Gluziński, *U podstaw muzeologii*, Warszawa 1980.

¹⁴ D. Cicha, *Muzeum a młodzież*, „Muzealnictwo” 1958, nr 7–8, s. 66.

¹⁵ *Ibidem*, s. 73. Podobne instytucje mniej więcej w tym samym czasie pojawiły się także na ziemiach polskich. Mieczysław Treter w 1918 r. podawał informację o funkcjonowaniu we Lwowie Polskiego Muzeum Szkolnego, „które prowadzi dział historyczny i współczesny, do których dołączony jest dział higieny szkolnej”. Prawdopodobnie muzeum to miało raczej charakter instytutu, ponieważ informacja o nim jest uzupełniona uwagą, że po utworzeniu projektowanego Instytutu Pedagogicznego „ujawni się w wyraźniejszy sposób charakter muzealny omawianej instytucji”. Warto tu również wspomnieć o założonym przy Polskim Towarzystwie Krajoznawczym Muzeum Pedagogicznym w Warszawie (cyt. za: K. Malinowski, *Prekursorzy muzeologii...*, op.cit., s. 120–121).

¹⁶ *Ibidem*, s. 66.

¹⁷ *Ibidem*. W pierwszych latach XX stulecia Nordijsks Museum w Sztokholmie rozwinęło „żywą działalność oświatową”, w końcu drugiej dekady XX w. powstało w Hadze Musée de l'Education.

¹⁸ E. Harwas, *Przedmiot i zadania pedagogiki muzealnej jako specjalnej dziedziny pedagogiki ogólnej* [w:] *Działalność oświatowa muzeów, założenia teoretyczne i praktyka, Monografie Muzeum Narodowego w Poznaniu*, t. IX, Poznań 1973, s. 27.

To również świadectwo dostrzeżenia możliwości kształcenia publiczności poprzez sztukę wystawioną w galerii. Warto zwrócić na to uwagę, ponieważ podwaliny pod trwały system edukacji muzealnej szczególnie silnie zakorzenionej w lokalnej społeczności – podobnie jak muzeum w ogóle – położyły właśnie Wielka Brytania i Stany Zjednoczone.

Problem społecznej służby muzeów postrzegany przez pryzmat upowszechniania wiedzy pojawił się wszakże po raz pierwszy w 1903 r. w Mannheim na konferencji *Muzea jako instytucje kultury dla ludu*. Ów nowo określony paradygmat muzeologii wyznaczył „aktywną i świadomą swych celów funkcję społeczno-wychowawczą i oświatową” muzeów¹⁹. Alfred Lichtwark, dyrektor hamburskiego muzeum i jeden z pierwszych propagatorów muzealnego ruchu edukacyjnego, wygłosił wówczas znamienne słowa o mocy cechującej muzea, która „daje im zupełnie odrębne i nieodzowne stanowisko obok Uniwersytetów i Akademii”²⁰. Lichtwark dał także muzeum prawo do organizowania w swoich wnętrzach koncertów, odczytów, recytacji i specjalnych wieczorów, bo wszystkie te elementy w jego mniemaniu pozwalały możliwie najpełniej zakotwiczyć muzeum w życiu społecznym²¹. Głównemu temu wtórowały nawoływania do „odmuzeowania” (czy też „odmuzealnienia” – przyp. GR) muzeów ze strony Alfreda Kuhna tworzącego z muzeum „*sui generis* szkołę”²².

Wypowiedzi Lichtwarka odbiły się echem także w środowisku polskich muzeologów, wybrzmiewając w opublikowanej w 1913 r. pracy Tadeusza Szydłowskiego, historyka sztuki i konserwatora, zatytułowanej *Muzeum jako czynnik oświatowy*²³. Szydłowski obok zarysowania celów oświatowych muzeów podkreślał także specyfikę pracy edukacyjnej w muzeach artystycznych oraz jej odmienność od działań oświatowych prowadzonych w placówkach innego typu. Choć pierwszym i zasadniczym celem działania muzeum jest praca naukowa, to jednak powinno ono udostępniać „szerszemu ogółowi tych materiałów wiedzy, które posiada. (...) Muzeum ma być bogatą księgą, umiejętnie ułożoną i łatwo czytelną”²⁴.

Mniej więcej w tym samym czasie zaczęto projektować w Brukseli muzeum, które miało zostać ulokowane w jednej z części kompleksu Cinquantenaire, wybudowanego z okazji jubileuszu 50-lecia odzyskania niepodległości przez Belgię w 1880 r. Początkowo miało to być Muzeum Świata prezentujące dorobek kulturowy i cywilizacyjny poszczególnych państw oraz narodów (w tym także ziem polskich), a nawet wizję postępu ludzkości zrzeszającej się w organizacje

¹⁹ M. Walicki, *Społeczno-wychowawcza i oświatowa rola muzeów humanistycznych*, „Kultura i Wychowanie”, r. I, z. 4, s. 319–335, cyt. za: K. Malinowski, *Michał Walicki – muzeolog*, „Muzealnictwo” 1967, nr 14, s. 10.

²⁰ Ibidem.

²¹ M. Krzemińska, *Muzeum sztuki w kulturze polskiej*, Warszawa 1987, s. 73.

²² Ibidem.

²³ T. Szydłowski, *Muzeum jako czynnik oświatowy* [w:] T. Bobrowski (red.), *Praca oświatowa, jej zadania, metody, organizacja*, Kraków 1913, s. 443–460, cyt. za: K. Malinowski, *Prekursory muzeologii...*, op.cit., s. 101.

²⁴ Ibidem, s. 102.

współpracy międzynarodowej²⁵. Okropności I wojny światowej brutalnie zweryfikowały jednak te założenia, a profil muzeum zmienił się zdecydowanie „przez powojenną konieczność obrony wartości duchowych i kultury umysłowej”²⁶. W 1922 r. w brukselskim muzeum powołano Service Educatif (służbę oświatową), nie przypadkiem zatem wkrótce muzealne działy edukacyjne określano takim właśnie międzynarodowym synonimem. Service Educatif w Musée de Cinquantenaire obok organizowania dla publiczności wycieczek do muzeum i prowadzenia kursów zapoczątkowała w szerokim wymiarze sense filmowe jako swoistą pomoc dydaktyczną, co pochwałali kilkanaście lat później wybitny polski muzeolog i historyk sztuki Michał Walicki²⁷. Warto podkreślić, że początkowa nazwa muzealnych działów oświatowych odzwierciedlała postulowaną od czasów konferencji w Mannheim służebną rolę muzeów wobec publiczności. Akcentując teorię i praktykę społeczno-wychowawczą instytucji muzealnych, Walicki wskazywał, że wynika ona z „ustosunkowania się współczesnej muzeologii do potrzeb ogółu”²⁸.

W dwudziestoleciu międzywojennym w środowisku muzeologów, zwłaszcza amerykańskich, pojawiły się koncepcje tworzenia specjalnych muzeów przeznaczonych dla dzieci i młodzieży, ponieważ „zwykle muzea nie są w stanie zaspokoić potrzeb dzieci i młodzieży, tak różnych od potrzeb i zainteresowań dorosłych”²⁹. Obok nieodpowiedniego dla młodszych odbiorców sposobu eksponowania i opisu obiektów muzealnych zasadniczym problemem wydawał się brak wykształcenia pedagogicznego personelu muzealnego (muzealnej kadry), co nie pozwalało na skuteczną komunikację z dziećmi i młodzieżą. W Europie z kolei sądzono, wbrew przytoczonym powyżej kilku przykładom, że tworzenie osobnych muzeów przeznaczonych wyłącznie dla młodszych odbiorców nie ma sensu. Instytucje muzealne należało zatem organizować w taki sposób, aby służyły wszystkim grupom zwiedzających. W Wielkiej Brytanii nastąpiło wówczas większe zbliżenie muzeum i szkoły. Powstałe tam *services éducatifs* były zespołami oświatowymi złożonymi z nauczycieli, którzy byli specjalistami w rozmaitych dyscyplinach, mieli praktyki pedagogiczne w szkołach i stanowili swoisty łącznik pomiędzy muzeum a młodzieżą szkolną. Muzealne zajęcia miały charakter lekcji szkolnych prowadzonych w muzeach (ich pozostałością wydaje się określenie „lekcja muzealna” funkcjonujące do dzisiaj w niektórych polskich placówkach), których tematyka ściśle łączyła się z profilem zbiorów pokazywanych w danym muzeum³⁰.

Muzea zwracające „baczność uwagę na potrzeby młodzieży”, w których metodyka edukacji wiązała się ściśle z praktyką, zgodnie z hasłem „uczenia się przez działanie” rzuconym przez pioniera

²⁵ Na Muzeum Świata w Brukseli zwracał uwagę już Treter przed I wojną światową, cyt. za: K. Malinowski, *Prekursorzy muzeologii...*, op.cit., s. 121.

²⁶ Cyt. za: K. Malinowski, *Michał Walicki...*, op.cit., s. 12.

²⁷ Zafascynowany Musée de Cinquantenaire Walicki w 1933 r. opisywał je w swoim artykule *Społeczno-wychowawcza i oświatowa rola muzeów humanistycznych*, o czym wspominają zarówno: K. Malinowski, *Prekursorzy muzeologii...*, op.cit., s. 10–12, jak i M. Krzemińska, *Muzeum sztuki...*, op.cit., s. 64.

²⁸ Cyt. za: K. Malinowski, *Prekursorzy muzeologii...*, op.cit., s. 12.

²⁹ D. Cicha, *Muzeum a młodzież...*, op.cit., s. 66.

³⁰ Ibidem, s. 68.

pedagogiki Johna Deweya³¹, rozwinęły się przede wszystkim w Stanach Zjednoczonych. Obok nich powstały jednak placówki nazwane Junior Museum, które posiadały personel przeskolony do pracy z młodymi odbiorcami oraz dysponowały odpowiednimi zbiorami (kopie prawdziwych eksponatów). Jako trzeci rodzaj muzeów „edukacyjnych” funkcjonowały tam wreszcie tak zwane Children Museums, w całości poświęcone dzieciom i młodzieży. W kontekście wcześniejszych uwag o eksploratoriach warto zwrócić uwagę, że muzea „dziecięce” z reguły przedstawiały kolekcje „reprezentujące nauki przyrodnicze oraz etnologiczne”, nie były natomiast właściwie organizowane w muzeach sztuki³².

Po II wojnie światowej Georges Henri Rivière, twórca „muzeologii bez ścian” i pierwszy przewodniczący powołanej w 1947 r. przy UNESCO Międzynarodowej Rady ds. Muzeów (ICOM), zainicjował rewolucję muzeologiczną wymierzoną w tradycyjne wyobrażenia o muzeach (zwłaszcza sztuki), której wektory przebiegały wzdłuż linii nakreślonych jeszcze przed II wojną światową³³. W praktyce działań muzealnych wspomniana modernizacja znalazła zastosowanie m.in. w zakładaniu skansenów i rozmaitego rodzaju muzeów na wolnym powietrzu. Rivière’owska koncepcja otwartego muzeum rozwijała etos edukacyjny zmierzający do przywrócenia naturalnego dziedzictwa, które nie byłoby ograniczane jedynie do dotychczasowej europocentrycznej perspektywy kultury. W związku z tym instrumentarium badawcze nowej francuskiej muzeologii nie koncentrowało się już na wytworach tradycyjnej kultury artystycznej ani nie ograniczało się do narzędzi historii sztuki. Na warsztat wzięto przedmioty innego typu i pochodzące często z innych kręgów kulturowych, których znaczenie rozpatrywano w perspektywie antropologii kulturowej.

W 1951 r., w związku z powołaniem w ramach ICOM Międzynarodowego Komitetu ds. Oświaty i Działalności Kulturalnej, problematykę pracy oświatowej muzeów postawiono na forum międzynarodowym, a w roku następnym w nowojorskim Brooklyn Museum zorganizowano pierwsze seminarium poświęcone metodom pracy edukacyjnej w muzeach³⁴. Wraz z postulatami otwarcia się instytucji muzealnych na otoczenie zaczęto utożsamiać muzeum z miejscem spotkań i społecznych dyskusji. Duncan F. Cameron, dyrektor brooklyńskiego muzeum i jeden ze znaczących przedstawicieli tzw. nowej muzeologii – prądu, w ramach którego podążano za rewolucją Rivière’a i chciano dokonać zasadniczej rewizji zasad muzealnictwa – wprowadził w obieg kategorię „muzeum-forum”, która funduje udział widza w kreacji i recepcji wystawy

³¹ E. Harwas, *Przedmiot i zadania...*, op.cit., s. 30. W kontekście edukacji muzealnej zob. np.: E. Harwas, *Wychowawcze funkcje muzeum sztuki* [w:] I. Wojnar (red.), *Wychowanie przez sztukę*, Warszawa 1965. Polskie przekłady prac Deweya, a także samą jego metodologię omawia: K. Wilkoszewska, *Recepcja filozofii Johna Deweya w Polsce*, http://www.dewey-center.uj.edu.pl/tekst_wilkoszewska.html [dostęp: 18.11.2015].

³² D. Cicha, *Muzeum a młodzież...*, op.cit., s. 67.

³³ R. de la Rocha, *Museums without walls: The museology of Georges Henri Rivière*, <http://www.openaccess.city.ac.uk/2154/> [dostęp: 5.09.2013].

³⁴ D. Cicha, *Międzynarodowe zjazdy i konferencje w latach 1968–1971 dotyczące oświatowej działalności muzeum* [w:] D. Cicha, *Muzeum a młodzież...*, op.cit., s. 161.

muzealnej³⁵. To ekspozycja – jako rezultat badawczej i twórczej pracy kuratora, ale też przestrzeń interakcji i dialogu z widzem – miała zakreślać obszar muzealnych funkcji poznawczej i edukacyjnej, zwiedzający zaś w tej sytuacji stawał się rzeczywistym współtwórcą wystawy, który w trakcie jej subiektywnej interpretacji przechodził „od kontemplacji do tworzenia sensu”³⁶. Muzeum cameronowskie „zyskuje nową postać, nie jest już autonomicznym miejscem kontemplacji dzieł, (...) ale staje się miejscem interakcji z odbiorcą”, a on sam w muzeum-forum przeobraża się z konsumenta w interlokutora.

Hans Belting także powoływał się na termin „muzeum-forum”, definiując współczesne muzea jako instytucje odpowiedzialne za „konstituowanie życia publicznego, kształtowanie agory, społeczności, w tradycji greckiej utożsamianej z miastem, z *polis*”. Dla Beltinga muzeum to „obszar negocjacji różnych formuł sztuki (...), miejsce debaty na temat tego, co dana lokalna społeczność (...) jest skłonna zaakceptować jako sztukę, co odrzucić”. Wizja muzeum jako instytucji politycznie zaangażowanej prowadzi do jego kolejnej formuły, blisko zaangażowanej w sprawy odbiorcy, do muzeum-agory dla lokalnej społeczności, w której bytuje konkretne muzeum. Otwarcie się na odbiorcę w tym ujęciu implikuje jego „ściśle zdefiniowanie pod względem etnicznym, kulturowym, genderowym”. To ważna konstatacja, do której jeszcze wrócimy.

Dziś mówi się o muzeum partycypacyjnym, które można ostatecznie postrzegać jako rozwinięcie i zarazem *sui generis* standaryzację postulatów Camerona, bowiem „członkowie konkretnej grupy społecznej, do której wystawa jest kierowana, od początku pracują wspólnie z przedstawicielami instytucji nad ideą projektu, kształtem, celami i przebiegiem”³⁷. Idea muzeum partycypacyjnego znalazła w ostatnich latach stosunkowo szeroki odzew w praktyce muzealnictwa³⁸. Muzeum ma być według niej instytucją kultury, w której „zwiedzający mogą tworzyć treści, dzielić się nimi i w ich kontekście wchodzić w interakcje między sobą”. Sugeruje to, że widz nie tylko jest aktywnym uczestnikiem wystawy, ale także może jej treści „przetwarzać, komentować, wpływać na ich zmianę”. Muzeum partycypacyjne ma za zadanie „przygotowa-

³⁵ Zob. D.F. Cameron, *Wystawiennictwo* [w:] D. Cicha (red.), *Muzeum w służbie człowieka. Materiały IX Konferencji Generalnej ICOM, Paryż – Grenoble 1971, Poznań – Warszawa 1972*, s. 105–114; D.F. Cameron, *The Museum: the Temple or the Forum*, „Curator: The Museum Journal” 1971, March, vol. XIV, s. 11–24; D.F. Cameron, *L'organisation et l'administration des musées*, „Les Nouvelles de l'ICOM” 1970, t. 23, nr 2. Biografia Camerona dostępna np. we wspomnieniu zamieszczonym na stronie: http://www.maltwood.uvic.ca/cam/archived_news/20060429_memoriam_cameron.html [dostęp: 7.09.2013].

³⁶ W. Gluziński, *U podstaw...*, op.cit., s. 47. Por. także G. Radecki, *Muzeum 2.0...*, op. cit., s. 50 i nast. Stamtąd także pochodzą następujące cytaty z prezentowanych tu prac Marii Popczyk i Piotra Piotrowskiego.

³⁷ Jw. Zamieszczone cytaty pochodzą z następujących prac: O. Gałuszek, *Co ma koronka do wiatraka? Niderlandy. Historia pewnej wystawy*, praca napisana pod kierunkiem prof. dr. hab. Piotra Piotrowskiego na Studiach Podyplomowych IHS UAM, Poznań 2013, maszynopis, s. 2; A. Janus, *Jak rozpoznać projekt partycypacyjny kiedy się go widzi?*, <http://innemuzeum.pl/2012/04/jak-rozpoznać-projekt-partycypacyjny/> [dostęp: 28.06.2013]; A. Janus, D. Kawęcka, *Partycypacja w koncepcji Niny Simon i jej europejskie realizacje*, www.slideshare.net/kawencja/muzeum-partycypacyjne-i-jej-europejskie-realizacje [dostęp: 28.06.2013]. Zob. także materiały na stronie: www.participatorymuseum.org/read/ [dostęp: 18.11.2015].

³⁸ Na gruncie polskim ideę muzeum partycypacyjnego ucieleśniała np. wystawa *Co ma koronka do wiatraka? Niderlandy* zrealizowana w Muzeum Narodowym w Poznaniu w maju 2013 r. (por. przypis 37).

nie zwiedzającemu zupełnie nowej roli – roli autora”, bo zwiedzający ma się stać uczestnikiem, a nawet „użytkownikiem” muzeum.

Przedstawiając krótki przegląd historii idei muzeum jako instytucji edukacyjnej, warto jednocześnie zaznaczyć, że w minionym stuleciu można odnaleźć wiele wypowiedzi muzeologów i historyków sztuki krytykujących rozbudowanie tej funkcji muzeum i podnoszących problem nadmiernego dydaktyzmu wystaw³⁹. Pod koniec lat 40. XX w. Michał Walicki przestrzegał przed „chorobą encyklopedyczności” polskich muzeów, a w swoim artykule z 1967 r. Ernst Gombrich podkreślał przyjemność delektowania się atrakcyjną ekspozycją, jakże często osłabioną we współczesnych muzeach przeładowanymi zadaniami edukacyjnymi. *Should a museum be active?* – pytał Gombrich w tytule tekstu⁴⁰, a niejako w odpowiedzi na to pytanie po ponad 30 latach Heiner Treinen odradzał utożsamianie aktywności muzeum z zadaniami *edutainmentu*, którego efektem będzie „produkcowanie” rzesz odbiorców w stanie „aktywnej drzemki”⁴¹. Ów „antyedukacyjny” nurt refleksji nad muzeami – jak się wydaje – wiele zawdzięczał metodologii Aby Warburga, która „antycypuje oderwanie od kontekstu historycznego i funkcji społecznej w imię uniwersalnego doświadczenia estetycznego”⁴², oddziałując niewątpliwie także na szeroko znaną koncepcję „muzeum wyobraźni” André Malraux. „Krytykując sztywny układ edukacyjny galerii europejskich, pisarz akcentował zatracany, kreatywny aspekt odbioru, (...) animujące *musée imaginaire* sugerowało możliwość istnienia odmiennych, twórczych modeli działań muzealnych”⁴³. Jest zresztą wielce prawdopodobne, że koncepcja Warburga, która poddała krytyce „granice oddzielającą dyskurs historii sztuki od języków kultury popularnej”⁴⁴, zapłodniła w pewnym sensie antropologiczną wizję „muzeologii otwartej” Rivièrè’a, który jednak zmierzał do innych niż Warburg rezultatów, o czym była już tutaj mowa.

Jak z tego wynika, napięcie pomiędzy estetycznym oddziaływaniem na zwiedzającego a dydaktyzmem ekspozycji muzealnej konstytuuje paradygmat muzeum od wielu lat. Mówiono nawet o paradoksalnej naturze muzeów, które „muszą godzić sprzeczne ze sobą misje: przechowywanie i upowszechnianie”⁴⁵. Paradygmat ów wyznaczają bieguny: z jednej strony – „przyjemności

³⁹ Wspominam o tym w swoim tekście: *Muzeum (ruchomych) obrazów. Filmy na ekspozycjach muzealnych w Polsce* (w druku). Stamtąd także pochodzą następujące cytaty.

⁴⁰ E. Gombrich, *Should a museum be active?*, „Museum” 1968, 1; E. Gombrich, *The museum: prezent, past and future*, „Critical Inquiry” 1977, Spring, nr 3, s. 449–470, tłum. polskie w: „Teksty” 1980, nr 2, s. 191–207, cyt. za: M. Krzemińska, *Muzeum sztuki...*, op.cit., s. 52.

⁴¹ H. Treinen, *What Does the Visitor Want From a Museum? Mass-media Aspects of Museology* [w:] *Museum Visitor Studies in the 90s.*, London 1993, s. 89, cyt. za: P. Zawojski, *Wirtualna sztuka, wirtualne muzea – realne problemy* [w:] M. Popczyk, *Muzeum sztuki...*, op.cit., s. 70.

⁴² Na podobieństwo koncepcji Warburga i Malraux zwraca uwagę za Benjaminem H. Buchlohem Andrzej Leśniak w tekście: *Warburg i Ranciere. Atlas Mnemosyne i nowoczesna historia sztuki*, <http://www.obieg.pl/teksty/7842/> [dostęp: 7.08.2015].

⁴³ M. Krzemińska, *Muzeum sztuki...*, op.cit., s. 122.

⁴⁴ A. Leśniak, *Warburg i Ranciere...*, op.cit.

⁴⁵ J. Duhamel, *Muzeum w służbie człowieka, dziś i jutro* [w:] D. Cicha (red.), *Muzeum w służbie człowieka...*, op.cit., s. 15–24.

ekspozycji” muzealnej (by posłużyć się określeniem Gombricha) sugerującej przyzwolenie na kreatywność odbiorcy oraz kształtowanie jego indywidualnej wrażliwości poznawczej w sposób nieodżegnujący się od radości osobistego, własnego odbioru, z drugiej strony – „encyklopedyczności” muzeum (powtarzając z kolei sformułowanie Walickiego), czyli tendencji do ograniczania recepcji do ściśle zaprogramowanych treści podanych w możliwie uproszczony, zestandaryzowany sposób.

Zarysowana antynomia funkcji muzealnych zaznaczyła się także wewnątrz samej instytucji w odniesieniu do jej pracowników: z jednej strony – kuratorów działów zbiorów nazywanych często pracownikami merytorycznymi, zatem naukowej elity muzeum opracowującej zbiory, z drugiej zaś – do edukatorów, pracowników „funkcyjnych”, jakoby od zawsze bytujących na marginesie instytucji. Choć pierwszy w Polsce dział edukacji muzealnej zorganizował na zaproszenie Michała Walickiego Kazimierz Malinowski w Muzeum Narodowym w Warszawie w połowie lat 30. XX w., to oficjalne „służbę społeczno-oświatową” powołano w polskich muzeach rozporządzeniem rządowym w 1952 r. „w celu zapewnienia należytej działalności muzeów jako placówek czynnego upowszechniania wiedzy i sztuki w ramach funkcji społeczno-kulturalnych Polskiej Rzeczypospolitej Ludowej”⁴⁶. W myśl tego dokumentu wykształcenie pracowników oświatowych musiało być tożsame z wymaganiami, które stawiano „pracownikom nauki”, a więc miało ono „reprezentować te kierunki studiów, które odpowiadają zbiorom zgromadzonym w muzeach”⁴⁷.

Jednak mimo formalnego zrównania statusu edukatorów oraz kuratorów muzealnych pracownicy tzw. działów oświatowych (lub upowszechniania) niemal od zawsze skarżyli się na lekceważenie ich pracy przez pracowników merytorycznych, a nawet na niższość swojej pozycji w strukturze płacowej muzeów⁴⁸. Przez wiele lat w polskich muzeach funkcjonowała zasada, że młody, zatrudniony tuż po studiach muzealnik pierwsze kilka lat pracy „spędzał” w dziale edukacyjnym, później dopiero otrzymywał szansę przeniesienia się do działu naukowego. Jerzy Banach w początkach lat 70. XX w. notował, że „w ciągu minionych dwudziestu lat stosunki między obu działami nie zawsze układały się dobrze. Pracownicy naukowci, obserwując nakład fizycznego trudu związanego z oprowadzaniem grup, znając szablonowość i monotonię tej pracy, wiedząc o usiłowaniach wyjścia z działu oświatowego przedsięwziętych przez sporą część jego personelu – nie darzyli do tej pory należyтым zrozumieniem, a tę niechętną postawę przynosili mimo woli na pracowników oświatowych”⁴⁹.

⁴⁶ J. Banach, *Status pracownika oświatowego muzeów polskich [w:] Działalność oświatowa...*, op.cit., s. 150.

⁴⁷ Ibidem.

⁴⁸ Bardzo wcześnie, bo już w 1957 r., odczucia te wyraziła Dominika Cicha, zob. D. Cicha, *Z zagadnień muzealnych zespołów oświatowych*, „Muzealnictwo” 1957, nr 6, s. 77.

⁴⁹ J. Banach, *Status pracownika...*, op.cit., s. 155. O dodatkowych trudnościach wiążących się pracą na tzw. ekspozycjach pałacowych można przeczytać w artykule Edyty Kucaby-Łyszczek i Bożeny Lauzer *Edukacja w muzeum-rezydencji* zamieszczonym w niniejszej publikacji.

Znamienne, że tezy o niedocenianiu pracy edukatorów muzealnych powtarza wydany w 2012 r. (a więc 40 lat po obserwacji Banacha!) *Raport o stanie edukacji muzealnej w Polsce*⁵⁰, co więcej – wniosek ten stał się głównym wątkiem tej obszernej publikacji. Autorzy raportu upatrują „panceum na tę ambjonalną dolegliwość (...) w zwiększeniu nakładów na edukację muzealną oraz postulowanym zbliżeniu z edukacją szkolną, zbliżeniu programowym i organizacyjnym”⁵¹. Choć wierząc w wyjątkowość muzeum (a więc i edukacji muzealnej), nie sposób zgodzić się z tym postulatem, to jednocześnie trudno się dziwić, że w sytuacji bytowania od wielu lat na marginesie muzeum środowisko edukatorów muzealnych zmierzało w ostatnim okresie do wewnętrznej i – by tak rzec – międzymuzealnej konsolidacji. Świadczy o tym powołane kilka lat temu specjalistyczne Forum Edukatorów Muzealnych, swego rodzaju organizacja środowiskowa, która – z jednej strony – skupia pracowników edukacji muzealnych z wielu różnych muzeów, z drugiej zaś – stanowi swoisty obszar, wyspę wydzieloną z ram macierzystych instytucji.

Trudno także nie zauważyć, że środowisko edukatorów jest obecnie jednym z najbardziej aktywnych ruchów w obrębie muzeów, a sama dziedzina edukacji muzealnej została poddana w ostatnich latach głębokiej eksploracji, o czym przekonuje choćby liczba publikacji poświęconych przedmiotowej problematyce, które ukazały się w ciągu minionej dekady w Polsce, w tym także przekładów literatury światowej⁵². O specjalnych wystawach, które w swoim założeniu mają mieć osobny, edukacyjny właśnie profil, zupełnie odmienny od dotychczasowych, zwyczajowo przyjętych w muzeach prezentacji przygotowanych przez kuratorów merytorycznych, już wspomniano⁵³. Choć wyodrębnienie muzealnych działów edukacji w strukturze instytucji muzealnych nastąpiło już dawno w postaci komórek oświatowych czy też działów upowszechniania, od jakiegoś czasu zauważalna jest tendencja edukatorów „do autonomizacji działalności edukacyjnej wobec całości organizacji muzealnej”⁵⁴. Leszek Karczewski, kierownik Działu Edukacji w Muzeum Sztuki w Łodzi i autor jednego z zamieszczonych tutaj tekstów, pisze „że w miejsce autonomii muzeum proponuje się autonomię działu edukacji, zmierzającego do usytuowania się poza, a najchętniej ponad całą strukturą muzealną. (...) Edukatorzy plasują się poza strukturami instytucji, nawiązując współpracę z kuratoriami, czy placówkami doskonalenia nauczycieli i zamieniają swoją pracę w działalność usługową na rzecz szkolnictwa. Często łączą się to z jawnym deprecjonowaniem możliwości i kwalifikacji pedagogicznych innych pracow-

⁵⁰ M. Szeląg, P. Górajec (red.), *Raport o stanie edukacji muzealnej w Polsce*, Warszawa 2012.

⁵¹ L. Karczewski, *Ucieczka do przodu. Autonomia instytucji muzeum jako alternatywa dla edukacji muzealnej*, „Biuletyn Programowy Narodowego Instytutu Muzealnictwa i Ochrony Zbiorów” 2012, nr 5, s. 25.

⁵² Wspomniano już o znakomitej antologii tłumaczeń pod redakcją Justyny Skutnik i Marcina Szeląga. Przegląd najważniejszych tytułów poświęconych tej tematyce zamieszczony został w tekście Dariusza Kacprzaka i Krystyny Milewskiej *Edukacja w muzeum wielooddziałowym i wielodyscyplinarnym* opublikowanym w niniejszym tomie.

⁵³ Wspomniana już wystawa *Co ma koronka do wiatraka? Niderlandy* została zrealizowana przy wydatnym udziale edukatorów muzealnych z Muzeum Narodowego w Poznaniu, por. przypis: 38. Zob. też: G. Radecki, *Muzeum (rucho-myh) obrazów...*, op.cit..

⁵⁴ Zauważają to m.in.: L. Karczewski, *Ucieczka do przodu...*, op.cit.; E. Siejkowska-Askutja, *Drogi i bezdroża edukacji w muzeum sztuki* (w druku).

ników muzeum, nie-edukatorów”⁵⁵. Jednak czy tendencja do wydzielenia edukacji muzealnej z całości prac muzeum wynika jedynie z manifestowanego przez edukatorów pragnienia secesji ze struktury muzeum, a nie jest także pozostałością opisanego wcześniej poczucia długoletniej alienacji?

Sami edukatorzy w Polsce starają się forsować wizję swojej działalności jako najintensywniej zagospodarowywanego obecnie obszaru muzeum, symbolu tego, co atrakcyjne i nowoczesne w ofercie muzealnej, działalności niemal całkowicie wyczerpującej sens samej instytucji⁵⁶. Innymi słowy to, co w działalności muzealnej zyskuje określenie „edukacyjne”, ma być synonimem postępowości muzeum, jego dostosowania się do wymagań współczesności. Jeżeli zatem muzea mają mieć jeszcze dzisiaj jakiś sens, to właśnie w wymiarze edukacyjnym. W silnie spolaryzowanych stanowiskach wobec współczesnego muzeum ma ono status albo magazynu przedmiotów i bastionu konserwatyzmu⁵⁷, albo miejsca otwartego na potrzeby poznawcze zwiedzających, niezależnie od wieku czy grupy społecznej, z której oni pochodzą (a więc także niepełnosprawnych, seniorów, imigrantów, wykluczonych społecznie itd.). Jednak czy w istocie jest tak, że to właśnie edukacja muzealna w dzisiejszych muzeach sprawia, że podwoje instytucji są szeroko otwarte przed każdym zwiedzającym?

Jak zauważa Ewa Siejkowska-Askutja, „pojęcie »edukacji muzealnej« używane jest nieprecyzyjnie, zdaje się wymagać zdefiniowania, lub być może zastąpienia innym, adekwatniejszym terminem. Ciągłe istnieje konieczność sformułowania celów edukacji muzealnej w istotnym związku ze zbiorami muzealnymi, oraz nakreślenie jej ram w instytucji. (...) Jedni traktują edukację muzealną jako system analogiczny do szkolnego, widząc różnicę jedynie w miejscu realizowania zajęć. (...) Inni odczuwają potrzebę radykalnego odseparowania się od kulejącego systemu szkolnego oraz realizowania własnych, autonomicznych koncepcji w interesie muzeum. Istotnym zagadnieniem jest również upolitycznienie edukacji muzealnej. (...) Jednym z przejawów takiej zależności jest podtrzymywana nieustannie dyskusja o modernizacji muzeów bez precyzyjnego programu, z intencją jakiegoś dostosowania do współczesności, gdzie zmiana jawi się celem samym w sobie”⁵⁸.

Na tak zarysowanym polu wzajemnych oddziaływań, niewolnym od konfliktów i uprzedzeń pomiędzy kuratorami a edukatorami, a co ważniejsze – także w szerszej perspektywie,

⁵⁵ L. Karczewski, *Ucieczka do przodu...*, op.cit., cyt. za: E. Siejkowska-Askutja, *Drogi i bezdroża...*, op.cit.

⁵⁶ Oficjalnie miarą uznania dla pracy edukatorów muzealnych w Polsce są honorowe odznaki „Zasłużony dla Kultury Polskiej” przyznawane przez Ministra Kultury i Dziedzictwa Narodowego. Nie ulega wątpliwości, że właśnie w środowisku edukatorów muzealnych znajdują się najmłodszy wiekiem odznaczeni tym wyróżnieniem.

⁵⁷ Zob. wypowiedzi samych muzealników zawarte w raporcie *Strategia rozwoju muzealnictwa – założenia programowe* opublikowanym na stronie: www.nimoz.pl/działalność/Strategia_Rozwoju_Muzealnictwa [dostęp: 18.11.2015]. Zob. także: G. Radecki, *Terra incognita? Uwagi o strategii rozwoju muzealnictwa*, „Biuletyn Programowy Narodowego Instytutu Muzealnictwa i Ochrony Zbiorów” 2013, nr 9, s. 26. [dostęp: 18.11.2015].

⁵⁸ E. Siejkowska-Askutja, *Drogi i bezdroża...*, op.cit.

tj. między muzeum a jego otoczeniem, warto przyjrzeć się ujęciu edukacji muzealnej zaproponowanemu przez Leszka Karczewskiego⁵⁹. Nie tylko dlatego, że autor wyklada tutaj teorię edukacji konstruktywistycznej George'a E. Heina, wcielaną w życie w łódzkim Muzeum Sztuki. Przede wszystkim interesująca jest perspektywa zawarcia edukacji w całokształcie działań muzealnych, wywiedziona – jak podkreśla Karczewski – z postulatów nowej muzeologii i „jej pryncypialnie edukacyjnego pojmowania całości instytucji muzealnej”. Karczewski pisze, że „George E. Hein proponuje interpretować instytucję muzeum jako wehikuł edukacji *largo sensu*. W przeciwieństwie do wąsko pojmowanej edukacji, której medium są przede wszystkim, o ile nie wyłącznie, działania dydaktyczne wyspecjalizowanych działów edukacyjnych muzeów, zasadniczym sposobem oddziaływania muzeum jako instytucji edukacyjnej jest wystawa”.

Niezwykle doniosła jest postulowana tutaj potrzeba zachowania autonomii muzeum, a także egalitarna w istocie wizja edukowania w muzeach, którą można by streścić hasłem: „Wszyscy (my, muzealnicy) jesteśmy edukatorami albo też nikt z nas nim nie jest”, od lat z powodzeniem praktykowana w muzeach na świecie. A jednak właśnie z uwagi na potrzebę zachowania autonomii muzeum i jednoczesną dyspersję – jak powiada autor tekstu – edukatorów w strukturach muzeum przypadek łódzkich warsztatów każe podzielić się dwoma przynajmniej fundamentalnymi wątpliwościami. Co nie umniejsza faktu, że są one ożywcze intelektualnie na tle ogólnej praktyki edukacyjnej w Polsce, a co ważniejsze – sugerują owocność konstruktywistycznej „metody” w procesie twórczej współpracy z odbiorcą.

Pierwsza z wątpliwości dotyczy domniemanej instrumentalizacji dzieła (nie tylko dzieła sztuki, ale ogólnie rzecz biorąc – muzealium: artefaktu, eksponatu itd.), które może podlegać zredukowaniu do *exemplum* edukacyjnego eksperymentu i w trakcie przedmiotowego *case study* przestać pretendować do niezwykłego w swej istocie wytworu ludzkiego umysłu, który komunikuje się z odbiorcą na wiele sposobów, i to bez pośrednictwa języka werbalnego. Wątpliwość dotyczy tego, czy konstruktywizm Heina (i Karczewskiego) bierze pod uwagę wyróżnioną przez Waltera Benjamina kategorię bytu dzieła, jego „»tu i teraz«, zatem własną, niepowtarzalną aurę egzystencji w określonym miejscu przebywania, w którym realizuje się – a nigdzie indziej i nie inaczej – historia, jaką przeszło ono w toku swego istnienia”⁶⁰. Czy łódzka metoda edukacji muzealnej nie pozbawia dzieła sztuki (muzealium) niepowtarzalnej jednostkowości, nie ogranicza jego sensu jedynie do punktu wyjścia dla werbalnych rozważań, a zatem utraty tego, co nie może być sprowadzone jedynie do poziomu słownego komentarza? Niezależnie od tego, jak bardzo myśl Benjamina wyda się uwikłana w etyczne i estetyczne dylematy określonej dyscy-

⁵⁹ L. Karczewski, *Konstruowanie edukacji. Uwagi po szkoleniu* Edukacja w muzeum sztuki współczesnej (zamieszczony w niniejszym tomie). Stamtąd pochodzą także kolejne cytaty.

⁶⁰ Cyt. za: I. Wojnar, *Zadania muzeum w kształceniu i wychowaniu estetycznym widza* [w:] E. Harwas, *Przedmiot i zadania pedagogiki...*, op.cit., s. 104–105. Artykuł Benjamina jest także omówiony w: H. Bredekamp, *Media obrazowe* [w:] *Perspektywy współczesnej historii sztuki. Antologia przekładów* [w:] M. Bryl, P. Juszkiewicz, P. Piotrowski, W. Suchocki (red.), *Artium Questiones*, Poznań 2009, s. 953–954.

pliny nauki – historii sztuki – wydobywa ona na jaw kwestię zupełnie podstawową. Jakże znamienne w kontekście słów Benjamina jest podobieństwo sądu Johna Deweya, że dzieło sztuki jest „żywotne wtedy, gdy sprawia wrażenie, że wciąż jeszcze trwa w procesie formowania się”⁶¹.

Drugi dylemat znajduje się – by tak rzec – na przeciwnym końcu skali, a mianowicie w kręgu społecznego oddziaływania muzeum, i dotyczy pęknięcia pomiędzy deklaratywnością działań łódzkich edukatorów a rzeczywistym wcielaniem w życie metody Heina. Chodzi o swego rodzaju ekskluzywizm tamtejszej edukacji wobec lokalnego zaplecza kulturowego muzeum. Przyznać należy, że próbą osadzenia praktyki edukacyjnej w obszarze zewnętrznym, „dotknięcia” publiczności poza murami muzeum jest opisana przez Karczewskiego *Galeria dzinsów*, czyli „spotkania z uczniami ze zdefaworyzowanego społecznie i ekonomicznie śródmieścia Łodzi”⁶². Warto docenić tę edukacyjną sondę wypuszczoną przez polskie muzeum ku swojemu otoczeniu. Oby Muzeum Sztuki znajdowało w tym swoich naśladowców. Otwarte jednak pozostaje pytanie – podkreślam, że jest to pytanie, a nie ferowanie wyroku – w jakim stopniu wspomniane zabiegi wyczerpują znamiona ścisłej konwergencji działań edukacyjnych z oczekiwaniami lokalnego środowiska?

Misja jednego z pierwszych na świecie muzeów sztuki nowoczesnej zasadza się, rzecz jasna, na udostępnianiu dziedzictwa światowej awangardy, a łódzka placówka jest przede wszystkim muzeum sztuki czy też muzeum artystycznym *sensu stricto*. Jednak rzecz w tym, czy instytucja ta ma autentyczny wpływ na puls zdegradowanej, porobotniczej dzielnicy Łodzi, podejmując choćby dyskurs w przywołanej tutaj Beltingowskiej formule „obszaru negocjacji” tego, co jest sztuką. Nie trzeba zresztą odwoływać się do Beltinga, wystarczy pozostać przy autorze koncepcji edukacji konstruktywistycznej. Muzea poprzez swoje edukacyjne „macki” mogą zupełnie realnie obejmować żywą społeczną tkankę, a ich odpowiedzialność wobec wspólnoty, w której funkcjonują, podkreśla nie kto inny niż Hein, który podążając za filozofią Deweya, „rozumiejącego edukację jako narzędzie pozwalające na rozwój demokracji”, wprowadził pojęcie „postępowej edukacji muzealnej” służącej niwelowaniu podziałów i nierówności społecznych⁶³. Postulaty te od niemal 50 lat są rozwijane w praktyce muzealnej i doprawdy szkoda, że Karczewski ani słowem nie wspominał o tym aspekcie metodologii Heina.

Poniższe dwa przykłady ilustrują recepcję założeń nowej muzeologii w codziennych, rutynowych działaniach muzeów i warto je przytoczyć niezależnie od tego, jak bardzo mogą się one wydawać w polskich realiach oderwane od rzeczywistości. Muzeum w tym ujęciu, podejmując problemy współczesności, powinno być silnie zakorzenione w społeczności lokalnej, w której działa, a także otwierać się na problemy nurtujące jej członków niezależnie od tego, jak bardzo

⁶¹ Cyt. za: I. Wojnar, *Estetyka i wychowanie*, Warszawa 1964, s. 87.

⁶² Sam autor określa to działanie jako „projekt partycypacyjny”, por. L. Karczewski, *Konstruowanie edukacji...*, op.cit.

⁶³ J. Skutnik, M. Szelań, *Edukacja muzealna...*, op.cit., s. 13.

byłyby one drastyczne i – by tak rzec – niemuzealne. Jednym z pierwszych wyznawców takiej wizji muzeum był John R. Kinard, amerykański pastor i działacz społeczny. W końcu lat 60. XX w., w epoce emancypacji czarnej ludności Ameryki, założył w budynku dawnego teatru niewielkie dzielnicowe Anacostia Museum finansowane przez waszyngtoński Instytut Smithsona. Kinard rozumiał, że muzeum w dzielnicy biedy będzie autentyczne tylko wtedy, kiedy nie będzie się odgradzać od problemów trapiących jego rzeczywistość: czarnoskórą ludność zaniedbanego przedmieścia⁶⁴. Dlatego też nie zawahał się przed eksponowaniem wystawy opowiadającej o szczurach i chorobach przez nie roznoszonych, nie stroniąc nawet od pokazywania żywych gryzoni krążących po specjalnie zaprojektowanych elementach ekspozycji. Jedną z wystaw przygotowanych w Anacostia Museum była wielka ekspozycja opisująca warunki życia w biedzie, przestępczość, brak dostępu czarnej ludności dzielnicy do służby zdrowia, a przede wszystkim edukacji szkolnej, która pozwoliłaby przekroczyć ów zaklęty krąg uwarunkowań.

Kinard, precyzyjnie określając krąg najbliższych odbiorców lokalnego muzeum, formułował także dla społecznych muzeów dzielnicowych ścisłe zadania edukacyjne: przeciwdziałanie wykluczeniu pewnych grup z ogółu społeczeństwa poprzez uświadamianie im własnej przeszłości i przybliżanie ich kulturowego dziedzictwa – tak w wymiarze ogólnym (historii kultury ludności Ameryki), jak lokalnym, niezależnie od tego jak trudno może być to dziedzictwo uchwytnie. W pośmiertnym wspomnieniu zamieszczonym w „Washington Post” nazwano Kinarda „pasjonatem wierzącym w ideę głoszącą, że dobrobyt czarnej ludności zależy od posiadania zapisu własnej przeszłości”, a sir Kenneth Hudson, brytyjski archeolog i muzeolog, ocenił, iż Kinard „rozwinął Anacostia Museum z jednego z najbardziej nieznaczących muzeów na świecie w jedno z najbardziej znaczących dla innych muzeów na świecie”.

Anacostia Museum przysłużyło się do powstania placówek podejmujących tematykę korzeni kulturowych ludności afroamerykańskiej w całych Stanach Zjednoczonych, a także do kreacji modelu muzeum, którego zainteresowania skupione były na etnicznym dziedzictwie pierwotnej ludności Ameryki Północnej – Indian. Podobne kwestie zajmują dzisiejsze muzea społeczne funkcjonujące w tak niesprzyjających – jak mogłoby się wydawać – warunkach jak ubogie przedmieścia brazylijskich wielkich miast. Jak odległe od naszych wyobrażeń o muzeach, zakrawające wręcz na czystą utopię, mogą być cele nowo powstających muzeów społecznych, pokazuje działalność Museu de Favela w Rio de Janeiro⁶⁵. Stworzona i prowadzona przez organizację pozarządową instytucja ma służyć badaniu historii i rekonstruowaniu źródeł miejscowej „kultury slumsów”, a także odbudowie poczucia zbiorowej tożsamości, przeciwdziałaniu przyczynom

⁶⁴ Informację zaczerpnąłem z biografii Kinarda zamieszczonej na: https://en.wikipedia.org/wiki/John_Kinard [dostęp: 21.11.2015 – stamtąd także następane cytaty]. Syntetyczne ujęcie wizji muzeum Kinarda prezentuje jego artykuł *Czynniki pośredniczące między muzeum a publicznością* wygłoszony w trakcie IX Konferencji Generalnej ICOM Muzeum w służbie człowieka, Paryż – Grenoble 1971, zamieszczony w tłum. polskim D. Cicha (red.), *Muzeum w służbie człowieka...*, op.cit., s. 167–174.

⁶⁵ Informacje na podstawie: „ICOM Newsletter” 2013, Autumn, vol. 8, oraz strony internetowej Museu de Favela: <http://www.museudefavela.org> [dostęp: 20.08.2013].

problemów związanych z zamieszkiwaniem w fawelach, a nawet rozwijaniu przedsiębiorczości w ramach lokalnej społeczności. Działania muzeum promują miejscową kulturę i rozwijają edukację (także tę rozumianą dosłownie, zastępującą po części zadania szkoły) po to, by stopniowo przywracać populacji dzielnic biedy poczucie własnej godności i szanse indywidualnego rozwoju. Jednym z projektów badawczych są *Ścieżki uzdrawiania* dokumentujące tajemne rytuały lecznicze wywodzące się jeszcze z kultury afrykańskich niewolników przybyłych przed wiekami do Brazylii. Edukacja muzealna w społecznym muzeum faweli może mieć z kolei absolutnie praktyczny charakter – koordynację nauki języka angielskiego. Młodzież i dzieci za pośrednictwem internetu komunikują się w tym języku z pensjonariuszami domów starości w Stanach Zjednoczonych, którzy dzielą się swoimi wspomnieniami z młodymi ludźmi z odległego zakątka świata.

Powyższe dwa przykłady nie muszą być, oczywiście, źródłem konkretnych rozwiązań w polskich realiach, mogą jednak stać się przedmiotem naszych debat, punktem wyjścia do refleksji nad stanem edukacji muzealnej i muzeum współczesnym w ogóle. Zwróćmy bowiem uwagę, jak wyraźne jest w propozycjach Anacostia Museum czy Museu de Favela znamię muzeologii społecznej, o której tak wiele tutaj powiedziano. Postulat wprzęgnięcia edukacji muzealnej w zakres muzeologii nie jest bynajmniej próbą pouczenia edukatorów w aspekcie metodologii czy dydaktyki edukacyjnej, w której mają oni zasadniczo lepszą orientację niż autor niniejszego tekstu. Nie stanowi także zakamuflowanego wezwania do powrotu edukacji na zajmowane uprzednio „właściwe” miejsce w hierarchii muzeum. Mówi jedynie o całościowej wizji muzeum, wizji na pozór podobnej do tej prezentowanej przez Leszka Karczewskiego, w istocie jednak ujmującej sprawę niejako *à rebours*. Karczewski widzi edukację muzealną „nie w wyemancypowanym getcie, lecz w zgodzie z przekonaniem nowej muzeologii, że oto całe muzeum jako instytucja jest niezbywalnie projektem edukacyjnym. Instytucja muzeum jest jednak alternatywnym projektem edukacyjnym, którego alternatywność wynika z autonomii instytucji muzeum”⁶⁶.

Zauważmy, że podwaliny pod edukacyjną czy – szerzej – społeczną rolę muzeów położyła już muzeologia klasyczna (mam tu na myśli jej kształt formowany od początku XX w.) i w tym znaczeniu obie jej postaci – i stara, i nowa – są koherentne. Trzy fundamenty muzeologiczne nadal mieszczą się w paradygmacie współczesnego muzealnictwa. Po pierwsze, wydobywanie na powierzchnię zjawisk z przeszłości, czyli propagowanie świadomości historycznej, ocalanie dziedzictwa i – co może najistotniejsze – odnajdowanie *continuum* pomiędzy przeszłością a naszymi czasami, choćby to były bardzo odległe od siebie byty. Po drugie, oddziaływanie na odbiorcę ekspozycji przez odwoływanie się do jego doświadczenia, emocji i inteligencji poprzez „anty-edukacyjne” (a więc w istocie pozbawione nachalnego dydaktyzmu) wystawy, które przyczynią się do rozbudzania kreatywności zwiedzającego, wychowywania świadomego odbiorcy kultury. Wielość i złożoność funkcji muzeum (jak choćby kolekcjonowanie, naukowe opracowanie, kon-

⁶⁶ L. Karczewski, *Konstruowanie edukacji...*, op.cit.

serwacja i eksponowanie dziedzictwa kulturowego) znacznie jednak przekraczają zbyt ciasne ramy „projektu edukacyjnego”. I po trzecie wreszcie – widzenie muzeum przez pryzmat służby społecznej, owej *service educatif*, o której była już mowa, choć o odmiennym dzisiaj charakterze. Przywołując raz jeszcze słowa Michała Walickiego o stosowaniu „współczesnej muzeologii do potrzeb ogółu”, wypada stwierdzić ich aktualność w tym sensie, że – jakkolwiek banalnie dziś to brzmi – edukację muzealną da się uprawiać jedynie w ramach całości działań prowadzonych przez muzea. I właśnie taką holistyczną postawę wobec muzeum jako całości – realizującej zarazem zadania konserwatorskie, naukowe i edukacyjne – może zaoferować muzeologia, niezależnie od tego, jak ją w istocie pojmujemy i jak bardzo nasze rozumienie może być nieaktualne wobec praktyki realizowanej już przez kogoś innego i gdzie indziej.

Muzeologia jako *summa* problematyki związanej z funkcjonowaniem muzeum pozwala zachować tożsamość nie tylko samym muzeom, ale też edukacji muzealnej. Ocala jej niezbywalną autonomię nie tylko wobec „finansjalistycznego paradygmatu”⁶⁷, ale przede wszystkim wobec naporu współczesnych niemuzeów – centrów historii czy eksploratoriów, o czym była już mowa. Edukacja z przymiotnikiem „muzealna” ma sens wtedy tylko, jeżeli w tej zbitce dwóch słów uznamy za prymarne właśnie to drugie. Muzeologia oznacza także szansę na integrację personelu muzealnego, pozwala wyłączyć przed nawias partykularyzm dyscyplin, w których kształcą się przyszli muzealnicy: historii sztuki, historii, archeologii, kulturoznawstwa itd., osłabić związaną z tym środowiskową solidarność, która bynajmniej nie sprzyja zawodowej spoiłości samych muzealników. Kompleksowa wizja muzeum, które funkcjonuje jako nastawiona na realizację społecznych oczekiwań organizacja, pozwala nie tylko komunikować się edukatorom ze zwiedzającymi i edukatorom pomiędzy sobą, ale także umożliwia prowadzenie dialogu wewnątrzmuzealnego pomiędzy edukatorami a kuratorami (kolejność alfabetyczna), a także innymi pracownikami tej samej instytucji. Edukacja muzealna ufundowana na gruncie muzeologii integrującej ze sobą poszczególne komórki instytucji, oparta na współdziałaniu z odbiorcą muzealnym może być drogą do budowania porozumienia tak wewnątrz muzeum, jak poza nim. Może być zawiasem, na którym będą się opierać społeczne relacje muzeum.

Edukacja muzealna dzisiaj, dysponując wypracowaną przez siebie specjalistyczną metodologią, jest może *volens nolens* potrzebna zwłaszcza w działaniach muzealnych prowadzonych na zewnątrz, formujących najbliższą publiczność wokół instytucji. Jeżeli tak jest, moglibyśmy wreszcie zarzucić rozważania o edukacji muzealnej, a rozpocząć wspólny dyskurs o edukacji muzeologicznej, łączącej nie tylko „dyspersyjnych” edukatorów z pozostałymi komórkami muzeum, ale też samo muzeum z jego otoczeniem. Moglibyśmy, o ile w naszych „partykularnych” muzeach zdecydujemy się przyznać muzeologii prawo do mówienia jej własnym głosem.

⁶⁷ Ibidem.

***Gerard Radecki** – absolwent historii sztuki (Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu) oraz studiów podyplomowych w zakresie zarządzania marketingowego (Akademia Ekonomiczna w Poznaniu). Kustosze w Muzeum Narodowym w Poznaniu. W latach 2007–2013 dyrektor Muzeum Początków Państwa Polskiego w Gnieźnie, autor koncepcji nowego programu ekspozycji stałych muzeum oraz współkurator wystaw *Początki państwa polskiego* (nominacja do Nagrody „Sybilla” w 2013 r.) i *Wielkopolska rzeźba gotycka* (Nagroda Grand Prix „Sybilla” w 2012 r. za konserwację zespołu rzeźb gotyckich) zrealizowanych w latach 2009–2012. Pomysłodawca i współautor scenariuszy kilku wystaw czasowych, m.in.: *BUNT / Der Sturm / Die Aktion. Ekspresjoniści polscy i niemieccy* zrealizowanej we współpracy z Haus der Brandenburgisch-Preussischen Geschichte w Poczdamie oraz Muzeum Narodowym w Poznaniu (eksponowana w Poczdamie i Gnieźnie w latach 2011–2012), *Polska około roku 1000* (eksponowana w MPPP oraz Senacie Rzeczypospolitej Polskiej) oraz *Promienie średniowiecza. O wędrówce motywów artystycznych* (planowana w MPPP na 2013 r., niezrealizowana). Wspólnie z prof. dr. hab. Andrzejem Tomaszewskim, przewodniczącym Polskiego Komitetu Narodowego International Council of Museums (ICOM), przygotował ogólnopolską konferencję muzeologiczną *Muzeum XXI wieku. Teoria i praxis* (Gniezno, 2009 r.), był redaktorem naukowym materiałów z konferencji opublikowanych w postaci *Księgi pamiątkowej poświęconej Profesorowi Krzysztofowi Pomianowi*. Członek: Polskiego Komitetu Narodowego ICOM, Stowarzyszenia Muzealników Polskich (oddziału wielkopolskiego), Rady Muzeum Historycznego Miasta Gdańska. Brał udział w pracach Narodowego Instytutu Muzealnictwa i Ochrony Zbiorów zmierzających do opracowania dokumentu pt. *Strategia Rozwoju Muzealnictwa w Polsce* oraz poprzedzającej je debaty *Muzeum jako organizacja pracy twórczej*. Zajmuje się problematyką muzealnictwa współczesnego oraz historią muzeologii polskiej, autor kilku tekstów poświęconych tej tematyce. Prowadził wykłady dotyczące współczesnego muzealnictwa na studium podyplomowym w Instytucie Historii Sztuki Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu (2012–2014). Jest konsultantem nowego *Programu Ekspozycji Stałych* w Muzeum Narodowym Rolnictwa i Przemysłu Rolno-Spożywczego w Szreniawie, inicjatorem i kuratorem *Muzeum Tarpana* w szreniawskim muzeum. Współpracuje jako krytyk artystyczny z czasopismem „Arteon”.

Leszek
Karczewski*

Konstruowanie edukacji. Uwagi po szkoleniu *Edukacja w muzeum sztuki współczesnej*¹

Szkolenie *Edukacja w muzeum sztuki współczesnej* nie było pierwszym prowadzonym przez Dział Edukacji Muzeum Sztuki w Łodzi, było jednak pierwszym, w którym tak mocno wyeksponowany został poziom metodologiczny. Było pierwszym, które nie dotyczyło wprost sztuki współczesnej – nie dzieliliśmy się bowiem wiedzą ani o neoplastycyzmie, ani o sztuce performance. W istocie szkolenie to nie ograniczało się nawet do namysłu nad pracą w instytucji muzealnej nakierowanej na sztukę współczesną.

U podstaw tego szkolenia legło przekonanie, że muzeum sztuki może zaoferować światu muzealnictwemu pryncypialne spojrzenie na kwestię edukacji w muzeum jako takim. Instytucja zajmująca się sztuką jest bowiem szczególnie uwarunkowana. To właśnie w obrębie sztuki wizualnej pod koniec lat 60. XX w. rozpoczęła się krytyka instytucjonalna, która podała w wątpliwość konserwatywne (by poprzestać na takim określeniu) praktyki muzealne, ujawniając pod pozorną neutralnością działań wszelkich typów muzeów złożony i ukryty zespół założeń, wartości i celów, co doprowadziło do powstania tzw. nowej muzeologii². To właśnie artyści piętnowali instytucję muzeum – jak wyliczał swego czasu Jarosław Suchan, dyrektor Muzeum Sztuki w Łodzi – za to, „że nie nadąża za przemianami zachodzącymi w sztuce, że instrumentalizuje artystę, że neutralizuje krytyczny potencjał sztuki, że zamienia jej żywą tkankę w martwy preparat, że podporządkowuje jej obraz jednej dominującej ideologii, że marginalizuje inne »nieprawomyślne« narracje, że narzucając jedną jedynie słuszną wykładnię, stosuje przemoc edukacyjną, że ignoruje potrzeby odbiorcy innego niż biały dobrze wykształcony przedstawiciel zachodnioeuropejskiej kultury itd.”³.

¹ Szkolenie *Edukacja w muzeum sztuki współczesnej* zostało zorganizowane przez Narodowy Instytut Muzealnictwa i Ochrony Zbiorów oraz Muzeum Sztuki w Łodzi 9–11 czerwca 2014 r. w Łodzi. Jego kuratorem był dr Leszek Karczewski, kierownik Działu Edukacji Muzeum Sztuki w Łodzi.

² Zob. np. znakomitą antologię tekstów: A. Alberro, B. Stimson (ed.), *Institutional Critique. An Anthology of Artists' Writings*, London 2009.

³ J. Suchan, *Wstęp [Muzeum dzisiaj]* [w:] J. Lubiak (red.), *Museum as a luminous object of desire / Muzeum jako świetlany przedmiot pożądania*, Łódź 2007, s. 6.

Jeśli tak, to praca z uniwersum wizualnym doby nowoczesności i postmodernizmu, rewidującym tradycyjne definicje, nie tylko sztuki, szczególnie zobowiązuje. Obliguje do nieustannych autorewizji: jak nadążać, jak nie instrumentalizować, jak aktualizować krytyczny potencjał itd., nie tylko w odniesieniu do sztuki współczesnej przecież, ale też do każdego typu muzealiów. Dlatego szkolenie przygotowane przez Dział Edukacji Muzeum Sztuki w Łodzi w sposób teoretyczny i praktyczny poruszało raczej kwestię metod (nadażania, braku instrumentalizacji, aktualizowania) niż partykularnych treści. Spotkanie konsekwentnie promowało nowy sposób myślenia o instytucji muzealnej, zgodny z paradygmatem nowej muzeologii i jej pryncypialnie edukacyjnym pojmowaniem całości instytucji muzealnej. W tych ramach spotkaniu patronowała konstruktywistyczna myśl muzealnicza George'a E. Heina⁴. Jako że nie jest to ujęcie znane powszechnie, zwłaszcza w subtelnościach rozstrzygnięć, pozwolę sobie na jego szerszą prezentację⁵.

TEORIA

George E. Hein proponuje interpretować instytucję muzeum jako wehikuł edukacji *sensu largo*. W przeciwieństwie do wąsko pojmowanej edukacji, której medium są przede wszystkim, o ile nie wyłącznie, działania dydaktyczne wyspecjalizowanych działów edukacyjnych muzeów, zasadniczym sposobem oddziaływania muzeum jako instytucji edukacyjnej jest wystawa⁶. Hein analizuje tę działalność w szerokim polu epistemologii – nauki o poznaniu.

W tym celu konstruuje teoretyczną matrycę dla swoich rozważań. Jej oś X to *continuum* sposobów nabywania wiedzy. Wartości skrajne osi są tu wyznaczone przez dwa stanowiska. Pierwszym z nich jest kumulatywne ujęcie procesu uczenia się skonceptualizowanego jako przyrost wiedzy, porcja po porcji, w (biernym) umyśle. Kolejne elementy wiedzy, dodawane do uprzednio poznanych, budują koherentny system pojęciowy: teoretyczny, instrumentalny i metodologiczny, który Thomas S. Kuhn nazwał nauką normalną⁷. Przykład z codzienności, który może ilustrować ten sposób myślenia o uczeniu się, to nauka czytania: analfabeta poznaje litery jako znaki, później duka pojedyncze głoski, by następnie sylabizować ich zespoły, potem składa je w wyrazy, te zaś w wypowiedzenia itd. Każdy kolejny element poznania uzupełnia już zdobytą wiedzę.

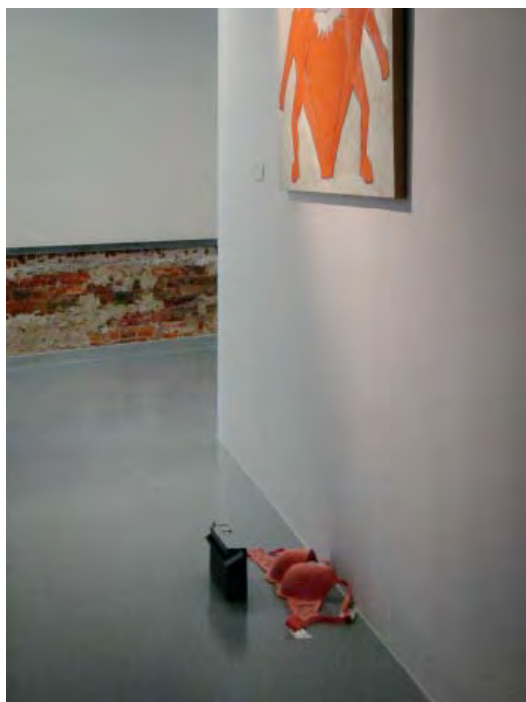
Można jednak o uczeniu się myśleć odmiennie. Opozycyjne stanowisko tworzy konstruktywistyczna teoria procesu uczenia się. Według niej jest to aktywne tworzenie wiedzy przez poznającego. Każdy nowy kwant poznania każdorazowo prowadzi do aktywnej restrukturyzacji cało-

⁴ Zob. G.E. Hein, *Learning in the Museum*, Oxon – New York 1998, s. 14–40. Ta publikacja stanowi podstawę kolejnych akapitów.

⁵ Teoretyczne ujęcie George'a E. Heina zostało przedstawione – choć pobieżnie i z wynikającymi stąd uproszczeniami – w: M. Szelaąg, *Raport o stanie edukacji muzealnej. Suplement. Część 2*, Kraków 2014, s. 38–39.

⁶ Funkcję edukacyjną muzeum – równoważnie z innymi funkcjami – wymienia m.in. Ustawa o muzeach z 21 listopada 1996 roku, Dz.U. 1997 Nr 5 poz. 24. Opracowano na podstawie tekstu jednolitego Dz.U. z 2012 r. poz. 987.

⁷ Zob. T.S. Kuhn, *Struktura rewolucji naukowych*, Warszawa 2001, s. 53–85.



Biustonosz i tranzystor – rekwizyty wybrane przez uczestników jako punkt wyjścia do ich subiektywnych interpretacji obrazu Jarosława Modzelewskiego *Rzut granatem* (fot. J. Grzonkowska)

ści wiedzy – do niedostrzegalnej „rewolucji naukowej”, by jeszcze raz sięgnąć po język Kuhna⁸. W jej rezultacie osoba ucząca się kolejny akt poznawczy uczyni już na gruncie istotnie nowego systemu pojęciowego, stabilnego znów jedynie chwilowo i lokalnie. I tym samym po raz kolejny go przebuduje. Można tego doświadczyć, gdy poznany fakt obraca w perzynę dotychczas przyswojoną wiedzę – jak wówczas, gdy okazuje się, że to bliscy, a nie Święty Mikołaj, przynoszą prezenty (kolejne podarki interpretujemy już jako ludzką dobroć, a nie nadprzyrodzoną).

Oś Y w teorii Heina wskazuje *continuum* sposobów teoretyzowania na temat samej wiedzy. Wartości skrajne osi wyznaczone są przez stanowiska realistyczne i konstruktywistyczne. Realizm epistemologiczny, stanowisko zajmowane już przez Platona, utrzymuje, że wiedza istnieje poza poznającym i jedynie ona rzeczywiście istnieje jako idee: wieczne, niecielesne, niezienne, samoistne, inteligibilne. Intelktualne poznanie idei

poprzez rozum lub w akcie anamnezy w żaden sposób nie zmienia samych idei. By przywołać przykład działający na wyobraźnię: praw fizycznych, choćby grawitacji, nie obchodzi, czy rozumiemy opisującą je ogólną teorię względności Alberta Einsteina. Grawitacja i tak oddziałuje – nawet na tych, którzy nie mają o niej pojęcia, a poznanie jej także nie zmienia jej natury.

Istnieje także inna tradycja myślenia o wiedzy, opozycyjna wobec realizmu. To teoria konstruktywistyczna. Według Heina została ona zapoczątkowana już przez immaterializm George’a Berkeleyya twierdzącego, że wiedza tworzona jest wyłącznie doraźnie w świadomości poznającego jako zespół wyobrażeń. Wśród myślicieli budujących tę tradycję intelektualną można by wymienić tak różne postacie, jak: Protagoras, Immanuel Kant, John L. Austin czy – również wskazany przez Heina – Ernst von Glasersfeld. Wszyscy ci myśliciele zgodziliby się z ogólniejszą hipotezą, że człowiek nie poznaje świata realnego, ale wyłącznie własne koncepcje na jego temat. Wspominany Austin podaje przykład uzgadniania, jaki kształt ma Francja. Odpowiedź „sześciokąt” zadowoli wojskowych strategów, choć zniechęci kartografów. Kształt Francji zostaje skonstru-

⁸ Ibidem, s. 167–236.

owane – na moment – jako sześciokąt, bo uogólnienie zarysu granic tego państwa jest efektywne w wojskowym sztabie⁹. A jaki Francja ma kształt naprawdę? To staje się nieistotne.

W efekcie nałożenia na siebie przedstawionych osi dwóch przeciwstawnych teorii wiedzy i dwóch przeciwstawnych teorii uczenia się Hein uzyskuje matrycę pozwalającą wyodrębnić cztery typy muzeum. Są to: muzeum dydaktyczne (*didactic, expository*), muzeum behawioralne (*stimulus-response*), muzeum odkrywcze (*discovery*), muzeum konstruktywistyczne (*constructivism*). Podział Heina funkcjonuje niezależnie od funkcjonalno-rzeczowej typologii muzeów¹⁰. Wszystkie wskazane typy są charakteryzowane przez różnice w organizacji ekspozycji i działalności „oświatowej” *sensu stricto*, jako głównych komponentów realizujących edukacyjną funkcję muzeum.

Muzeum dydaktyczne można rozpoznać po linearnym układzie ekspozycji, z czytelnym początkiem i końcem sekwencji wyznaczającymi porządek zwiedzania według logicznego porządku, którym są najczęściej chronologia lub analityczna hierarchia układu od treści prostych do złożonych. Pozwala to widzieć w muzeum dydaktycznym rzeczownika kumulatywnego ujmowania procesu uczenia się. Ekspozycja zaopatrzona jest w komponenty dydaktyczne, jak tablice czy opisy, wskazujące i objaśniające treści przedmiotowe obecne na wystawie. Te dydaktyczne elementy powiela oferta oświatowa, najczęściej skorelowana z *curriculum* instytucjonalnego szkolnictwa możliwie wielu szczebli. W jasno podanych porcjach wiedzy (daty, nazwiska, terminy itd.) widać elementy charakterystyczne dla realizmu epistemologicznego. Przykładem muzeum dydaktycznego może stać się niemal każda galeria prezentująca historyczną ewolucję danej dziedziny kultury, od oręża po sztukę. Gość muzeum musi zapoznać się najpierw np. z początkami państwowości na ziemiach polskich, a dopiero później skonfrontuje się z I Rzeczpospolitą. Wzorem działania *stricte* edukacyjnego w trybie muzeum dydaktycznego jest podawcza forma wykładu bądź monologicznego oprowadzania. Oto edukator jako wykładowca czy przewodnik wedle ustalonego z góry porządku, linearnie przedstawia dane zagadnienie, często od rzeczy wcześniejszych i prostszych ku rzeczom trudniejszym i późniejszym.

Drugi typ muzeum wyróżniony przez Heina to muzeum behawioralne. Dzieli ono układ ekspozycji z muzeum dydaktycznym, dodaje do tego jednak elementy interaktywne, bodźcujące gości do samodzielnego poznawania przedmiotu wystawy i nagradzające właściwą odpowiedź, uprzednio przewidzianą przez twórców wystawy. Materialnie realizuje się to w interaktywnych wystawach – pełnych wajch, przycisków czy szuflad organizujących grę w nawigowanie po ekspozycji, w której właściwe ustawienie wspomnianych wajch, przycisków i szuflad przez gościa jest premiowane dźwiękową fanfarą oraz światłem żarówek, w najgorszym zaś razie

⁹ Zob. J.L. Austin, *Jak działać słowami* [w:] idem, *Mówienie i poznawanie. Rozprawy i wykłady filozoficzne*, Warszawa 1993, s. 688.

¹⁰ Zdaję sobie sprawę, oczywiście, z felietonowego wręcz uproszczenia typologii muzeów. Zob. historyczne ustalenia w: D. Folga-Januszewska, *Muzeum: fenomeny i problemy*, Kraków 2015, s. 103–115.

– możliwością zobaczenia kolejnego obiektu w pełni. Prawdą jest, że w ten sposób wiedza konstruowana jest przez poznającego. Jednak linearny i zhierarchizowany układ wystawy ujawnia rzekomość autonomii widza – otrzymuje on dostęp do kolejnych porcji wiedzy w ściśle przewidzianym porządku, zaprojektowanym przez organizatorów wystawy. Działania edukacyjne *sensu stricto* z konieczności muszą być podporządkowane przedmiotowi wystawy oraz wybranej metodzie, zmieniając się w trening konkretnych umiejętności. Ich przykładem może stać się każda karta pracy podsuwająca wszystkim muzealnym gościom jedną jedyną możliwość właściwego uzupełnienia: rozwiązania krzyżówki, wyprowadzenia bohatera z labiryntu czy wklejenia nalepek. Formatem edukacyjnym, w którym najlepiej objawia się muzeum behawioralne, są ćwiczenia – żmudne szlifowanie perfekcji wykonywania ściśle określonej czynności (jak np. ćwiczenie się w rysowaniu z modelu, ćwiczenie akcentu języka obcego, ćwiczenie rzutu do kosza z dwutaktu).



Dyskusja nad zmywalnymi tablicami: zadanie, w którym kolejne ekipy redukowały edukacyjne pomysły (fot. J. Grzonkowska)

Trzeci typ muzeum według Heina to muzeum odkrywcze. Zmienia ono ekspozycję. Tak pomyślane muzeum pozwala gościom na eksplorację wystawy w dowolnym kierunku – wiele wejść i wiele wyjść nie narzuca kolejności zwiedzania. Dydaktyczne komponenty ekspozycji zamiast

udzielać odpowiedzi zadają pytania, inspirując widzów do własnej interpretacji przedmiotu wystawy, także w kontrze wobec nieistniejącej „właściwej” interpretacji. Taka ekspozycja, materializująca się w każdej wystawie typu eksperymentarium nauki i techniki, pozwala gościom jeszcze raz, na własną rękę odkryć np. prawo grawitacji. W ten sposób to poznający w działaniu tworzy wiedzę dla siebie, choć w istocie istnieje ona, jak grawitacja, poza nim. Działania edukacyjne *sensu stricto* muzeum odkrywczego koncentrują się na stworzeniu środowiska umożliwiającego odbiorcom odkrycie pożądaných – przez muzeum – treści. Jest zatem ściśle zdeterminowana przez materialność ekspozycji, co wyraża się np. w stanowiskach laboratoryjnych umożliwiających samodzielne powtórzenie naukowych eksperymentów w indywidualnym tempie, w indywidualnej kolejności, z indywidualną uwagą itd. Formatem edukacyjnym, który ucieleśnia ideę muzeum odkrywczego, jest metoda warsztatowa.

Czwarty typ muzeum – muzeum konstruktywistyczne – powtarza układ ekspozycji muzeum odkrywczego: z wieloma wejściami i wyjściami, pozbawionej początku i końca, a przez to także bez założonego porządku zwiedzania. Dodatkowo muzeum konstruktywistyczne uzupełnia ekspozycję przedmiotami i ideami, aktywnościami i wydarzeniami, które angażują codzienne doświadczenie gości. Mogą to być przedmioty dobrze znane z życia codziennego, włączone w ekspozycję na prawach muzealiów, ale również ekspozycje uprzednio już „oswojone” przez publiczność, zapewniające podstawy do samodzielnych interpretacji wystawy. Muzealna edukacja typu konstruktywistycznego wyznaje hipertekstualny model wystawy jako otwartego źródła edukacyjnego, który podsuwa gościom przedmioty, idee i aktywności jako punkt wyjścia dla ich interpretacji – uwarukowanych ekspozycją, ale nie zdeterminowanych przez nią.

Ważne jest, by pamiętać, że intelektualna propozycja Heina ma charakter stopniowalny. Cztery „czyste” typy muzeum istnieją wyłącznie jako propozycja teoretyczna. Rzeczywiste muzea można ulokować w utworzonym przez nie układzie współrzędnych niejako na przecięciu konkretnych strategii. Każde muzeum realizuje w pewnym stopniu wszystkie strategie, żadną zaś w 100%. Dodam jeszcze, że nie oznacza to, iż zarówno Hein, jak i ja sam nie waloryzujemy pozytywnie konkretnego typu muzeum jako instytucji edukacyjnej *sensu largo*. Jest nim muzeum konstruktywistyczne.

W mojej opinii Muzeum Sztuki w Łodzi, a w szczególności ekspozycyjna i edukacyjna formuła pracy z kolekcją w filii ms² – Muzeum Sztuki¹¹, realizuje przede wszystkim właśnie model konstruktywistyczny. Czyni to poprzez przyjętą formę prezentacji zbiorów na kolejnych ekspozycjach stałych, każdorazowo odrzucającą wykład chronologiczny czy ewolucyjny na rzecz nieaspirujących do kompletności hipertekstualnych wystawienniczych esejów inspirowanych metodologiami Waltera Benjamina czy Aby Warburga¹². Wystawy te mieszczą się

¹¹ Filię ms² – Muzeum Sztuki w Łodzi, ul. Ogrodowa 19, otwarto 20 listopada 2008 r.

¹² Szczegółowe założenia zrekonstruowane są w: J. Lubiak, *Stawianie się ekspozycji stałej* [w:] D. Muzyczuk, M. Ziolkowska (red.), *Muzeum Sztuki w Łodzi. Monografia. Tom II*, Łódź 2015, s. 46–106.

na trzech piętrach bez wyznaczonej kolejności zwiedzania, gdzie wiele wyjść i wejść tworzy przestrzenny labirynt. Ekspozycje wiele razy – nawet czternastokrotnie – pozwalają redefiniować ten sam problem, nie uzurpują sobie (a zatem także instytucji muzeum) prawa do bycia depozytariuszem jedynej prawdy. Podobnie jest również z przyjętym modelem działalności edukacyjnej¹³.

PRAKTYKA

Konstruktywistycznej filozofii prowadzenia działań edukacji muzealnej *sensu stricto* przez zespół Działu Edukacji¹⁴ zostało podporządkowane całe szkolenie *Edukacja w muzeum sztuki współczesnej*. Zarówno w planie tematyczno-metodycznym, jak i w założeniu „metadramaturgicznym”, ponieważ podczas trzydniowego spotkania jego uczestnicy stopniowo przejmowali odpowiedzialność za jego kształt.

Pierwszym elementem spotkania było oprowadzanie po wystawie stałej *Atlas Nowoczesności. Kolekcja Sztuki XX i XXI wieku*¹⁵, podczas którego prezentowaliśmy sposób włączania w przebieg odwiedzin w galerii sztuki elementów codzienności. Służyły temu „skrzynki modularne”, czyli pudła wypełnione rekwizytami – zwykłymi, znanymi przedmiotami. Są one zestawione w zgodzie z 14 ideami *Atlasu Nowoczesności*, wśród których znaleźć można m.in. pojęcie samego muzeum, kapitału czy emancypacji. Gość może wybrać jeden przedmiot, tak trywialny jak np. stanik w wypadku ostatniego tematu, by poprzez opowieść o nim wzbogacić sensy dzieł i ich układu zaproponowane przez kuratorów. Trzymając w ręku konkretny i dobrze znany rekwizyt, odbiorca nie czuje się wyrwany do odpowiedzi, do której wyimprowizowania *ex nihilo* jest zobowiązany.

W tej formie aktywizującego, inkluzywnego oprowadzania edukator dba przede wszystkim o narracyjną ramę zwiedzania galerii. Korzystając z przedmiotów, jest akuszerem kolejnych opowieści widzów. Goście, co istotne, nie odnoszą się do wiedzy o sztuce (w każdym razie nie na pierwszym planie), dzielą się przede wszystkim własnym doświadczeniem sztuki w galerii poprzez równie intymny pryzmat doświadczenia codzienności, z którym przyszli do muzeum. W ten sposób aktualizuje się Deweyowska tradycja myślenia o sztuce jako o wehikule doświadczenia¹⁶. Odnosząc to działanie do edukacyjnych postulatów Heina, warto podkreślić, że sztuka

¹³ Najszerzej konstruktywistyczną filozofię działania Działu Edukacji Muzeum Sztuki w Łodzi prezentowałem w tekście: L. Karczewski, *Edukator, instytucja, twórczość* [w:] M. Kosińska, K. Sikorska, A. Czaban (red.), *Zawód: kurator*, Poznań 2014, s. 562–577.

¹⁴ Zespół Działu Edukacji tworzyli wówczas: Barbara Kaczorowska, Leszek Karczewski (kierownik), Katarzyna Mądrycka-Adamczyk, Maja Pawlikowska, Małgorzata Wiktorko, Marta Włazeł i Agnieszka Wojciechowska-Sej.

¹⁵ Ekspozycję *Atlas Nowoczesności. Kolekcja sztuki XX i XXI wieku*, przygotowaną przez zespół kuratorski pod kierunkiem dyrektora Jarosława Suchana, w składzie: Aleksandra Jach, Paulina Kurc-Maj, Maria Morzuch, Anna Saciuk-Gąsowska, Joanna Sokółowska, Katarzyna Słoboda, Magdalena Ziółkowska, otwarto w ms2 – Muzeum Sztuki w Łodzi 24 stycznia 2014 r.

¹⁶ J. Dewey, *Sztuka jako doświadczenie*, Wrocław 1975.

interpretowana poprzez wybrane *ad hoc* przedmioty znane z codzienności pozwala odnajdywać samym widzom (konstruktywizm poznania) nowe i nieoczywiste narracje o sztuce (konstruktywizm wiedzy).

Jednym z kolejnych elementów spotkania był pokaz pracy z wybranymi, quasi-binarnymi opozycjami pojęć często kojarzonych ze sztuką nowoczesną i współczesną. Przykładową była para „unikatowość – popularność”. Rekwizytem dla tego działania edukacyjnego stały się jajka – kilkadziesiąt jajek ugotowanych na twardo (tak, Muzeum Sztuki w Łodzi dopuszcza jajka na twardo jako element działań edukacyjnych bezpośrednio na wystawie). Jajka w rękach uczestników szkolenia swoją materialną obecnością powtarzały echem pojedyncze jajko użyte w instalacji przez Edwarda Krasińskiego. Artysta umieścił je na taborecie. Jajka w dłoniach gości dały zinterpretować się zarówno w kategorii braku oryginalności (każdy miał jajko takie jak inni), jak i w kategorii oryginalności (każde jajko, przy szczegółowej inspekcji, ujawniło niepowtarzalną masę, kolor, fakturę, skład chemiczny itd.).

Zadanie polegało na tym, by użyć trzymanego w dłoni jajka i położyć je – jak zrobił to Krasiński – uzupełniając nim wybrany przedmiot, przy czym tym razem miało nim stać się dzieło sztuki znajdujące się w przestrzeni galerii. W ten sposób popularne jajka stawały się unikatowym, jednostkowym komentarzem do dzieł. Nawiązywały do nich przez formę (owal a dzieła abstrakcji geometrycznej), materialność (krucha skorupka *versus* spiż i granit), a nawet przez anegdotę (Joseph Beuys, kroczący na posterze w skali 1:1, miał za moment wdepnąć w jajko).

Druga część tego ćwiczenia tematyzowała samą procedurę zwiedzania muzeum. Na środku galerii urządziliśmy piknik – z obrusem, na którym rozłożono serwety, sztucce, solniczki i majonez. Zaprosiliśmy do happeningu polegającego na zjedzeniu jajek – prowokacyjnie wobec dzieł i zasadniczego zakazu spożywania posiłku w obrębie ekspozycji. W tym instytucjonalnym kontekście całkowicie nieoryginalna czynność, która funkcjonalizuje jajko w absolutnie nieunikatowy sposób, nabrała – paradoksalnie – oryginalności.

Ukryty za działaniem z jajkiem model wiedzy i model poznania, podobnie jak w pierwszym opisywanym działaniu, to model konstruktywistyczny (rozpoznanie istoty jajka jest ulotne, każde kolejne zmusza do całkowitej rewizji sądów). Dodatkowo konieczny proces ciągłej rekonfiguracji nabytej wiedzy przez poznającego został podkreślony przez zwielokrotnienie



Oś historii sztuki współczesnej autorsko i subiektywnie uzupełniona przez uczestników szkolenia (fot. J. Grzonkowska)

sposobów użycia rekwizytu, a więc jego konceptualizacji. Jajko zmieniało swój status: było popularne, następnie stawało się unikatowe, by ostatecznie zmienić swój status w nierozstrzygalny (jedzone jak co dzień, lecz w niecodziennym kontekście). Uczestnicy mogli przez zwierciadlaną analogię odnieść tę procedurę do samych dzieł czy szerzej – instytucji sztuki.

Ćwiczeniem, które nakładało zobowiązanie oryginalności na uczestników szkolenia, były m.in. warsztaty wokół idei „omnia mea mecum porto”, które tę łacińską minimalistyczną dewizę „wszystko, co mam, noszę ze sobą” odnosiły do częstej mizერი finansowej działów edukacyjnych w muzeach. Działanie to nie tematyzowało już w bezpośredni sposób sztuki, lecz stanowiło metajęzykowy namysł nad jej upowszechnianiem. Każdy uczestnik zajęć – nieuprzedzony – miał



prostokąty o różnych proporcjach, miarka i kalkulator – zestaw do zmagania z *Kompozycjami architektonicznymi* Władysława Strzemińskiego w zgodzie z paradygmatem edukacji behawioralnej (fot. J. Grzonkowska)

wyselekcjonować z prywatnego bagażu, torby, plecaka czy kieszeni przedmiot, który może przydać się w pracy edukatora jako rekwizyt działalności edukacyjnej. Następnie uczestnicy zostali podzieleni na cztery drużyny. Każda ekipa wybrała z przedstawionych przedmiotów jeden, który jej zdaniem zawiera największy potencjał pracy – wskazano m.in. parasolkę i cukierek.

Następnie każdy team edukatorów otrzymał białą tablicę suchocierną, na której – w ramach wewnętrznej burzy mózgów – notowano w postaci haseł wszystkie pojawiające się pomysły na działania w każdym możliwym typie muzeum i poza nim. Gdy tablice zostały wypełnione, prowadzący ćwiczenie zarządził procedurę tyleż frustrującą, ileż realistyczną. Oto w instytucji muzeum na skutek politycznych zawirowań dochodzi do zmiany zarządu, co pociąga za sobą zmianę polityki kulturalnej, a także zmiany budżetu – oszczędności muszą znaleźć się w dziale edukacji. Uczestnicy warsztatów musieli zo-

stawić własne pomysły na tablicy nowej ekipie decyzyjnej, a sami przechodzili do tablicy osieroczonej przez inny zespół, by w ramach cięcia kosztów zmasać – bezpowrotnie – połowę pomysłów na działania edukacyjne. Po tym akcie cenzury następowała kolejna zamiana miejsc pociągająca za sobą kolejne zmasanie połowy pomysłów z cudzej tablicy, a potem następna zmiana – do momentu, w którym na każdej tablicy widniał już tylko jeden pomysł. Wówczas tablica wracała do pomysłodawców, którzy zostali postawieni przed koniecznością przedstawienia skończonego

scenariusza działania edukacyjnego. Całe zadanie prowokowało namysł nad relacją pomiędzy doświadczeniem codzienności a doświadczeniem muzealnym (na różnych poziomach) i promowało konstruktywistyczny model instytucji muzealnej.

Warsztaty, które podsumowywały szkolenie *Edukacja w muzeum sztuki współczesnej*, były eksplcytnie poświęcone teorii Heina. Po krótkiej prezentacji koncepcji ćwiczenia uczestnicy podzieleni na cztery zespoły otrzymali zadanie stworzenia działania edukacyjnego spójnego ze wskazanym modelem muzeum. Każda grupa pracowała z innym obiektem z wystawy *Atlas Nowoczesności*, każda miała do pomocy jednego edukatora-gospodarza, który ułatwiał korzystanie ze wszystkich możliwości dostępnych w Muzeum Sztuki w Łodzi. Wartością promowaną była tu spójność zaproponowanej aktywności z narzuconym modelem muzeum.

Jeśli wolno mi oceniać, edukatorzy biorący udział w szkoleniu trzeciego dnia z łatwością poruszali się w obrębie paradygmatów Heina, kapitalnie wyłuskując najbardziej typowe elementy poszczególnych typów muzeów. Stosowana krytyka instytucjonalna w obrębie edukacji muzealnej dała następujące efekty. Działaniem zaprojektowanym dla muzeum dydaktycznego okazał się monologiczny wykład z prezentacją multimedialną, podporządkowany logice analitycznego wywodu. Działaniem dla muzeum behawioralnego były ćwiczenia z udziałem publiczności, w których m.in. każda poprawna odpowiedź z sali była premiowana gadżetem – przypinką do ubrania. Dla muzeum odkrywczego zaproponowano zestaw pomocy naukowych, zmieniając część ekspozycji w laboratorium umożliwiające samodzielne odkrycie reguł rządzących dziełem (w tym konkretnym wypadku działanie odnosiło się do złotego podziału w cyklu *Kompozycji architektonicznych* Władysława Strzemińskiego).

Poza warsztatowym komponentem szkolenia istotna okazała się również wizyta na ul. Wschodniej 51, gdzie w trakcie organizowanego szkolenia Dział Edukacji Muzeum Sztuki w Łodzi w lokalu wynajętym po sklepie prowadził partycypacyjny projekt *Galeria Dżinsów* w ramach Festiwalu Łódź Czterech Kultur 2014¹⁷. Przestrzeń ta została pomyślana jako platforma spotkania z uczniami ze zdefaworyzowanego społecznie i ekonomicznie śródmieścia Łodzi, którzy po skończonych lekcjach mieli uczęszczać na warsztaty twórcze. W zamian za wykonane dzieła sztuki mieli dostać dżinsowe spodnie podarowane przez firmę LPP, właściciela marki Reserved. Od tej niecodziennej gratyfikacji wzięła się nazwa projektu.

Uczestnicy szkolenia mogli jednak doświadczyć, że założenia *Galerii Dżinsów* zostały znacząco zmodyfikowane przez dzieci, których potrzeby okazały się ważniejsze niż praca twórcza. Dzieci biorące udział w projekcie nie musiały być namawiane przez opiekunów na posiłki – koniecznością stała się zupa gotowana co dzień przez edukatorów muzealnych. Okazało się, że mali

¹⁷ Zob. szeroką prezentację tego projektu: L. Karczewski, *Sztuka czy zupa. Społeczna odpowiedzialność edukacji muzealnej*, „Muzealnictwo” 2015, nr 56, s. 162–171.

warsztatowicze pytani w progę, czy najpierw działają twórczo, czy też jedzą, często odpowiadali, że jedzą. Czasem – wyłącznie jedzą. Okazało się, że tematy rozmów z dziećmi, bezpieczne w kontekście muzeum, na ul. Wschodniej 51 zmieniają swoje znaczenie: jeśli rozmawialiśmy o strachu, dzieci nie bały się potwora spod łóżka, ale pijanego wujka. Okazało się, że uczestnicy projektu nie odwiedzali nas po szkole, lecz zamiast szkoły, przedłużając obecność nawet do godz. 19.00, także za cenę sprzątnięcia, w którym brali czynny udział.



W sali warsztatowej w Muzeum Sztuki w Łodzi projekcje dla dzieci wyświetlane są na podłodze, tak by każdy miał możliwość pokazania palcem dowolnego miejsca slajdu (fot. J. Grzonkowska)

Wizyta w *Galerii Dżinsów* rozpoczęła debatę o odpowiedzialności edukacji muzealnej za uczestnika działań, zwłaszcza w kontekście radykalnych działań partycypacyjnych. Podkreślano paradoksalnie uprzywilejowaną pozycję, którą zajmuje edukator muzealny, np. w porównaniu do aktywisty z organizacji trzeciego sektora, którego działania ograniczane są perspektywą rocznego grantu. Edukator muzealny, choć jest uwarunkowany instytucjonalną bezwładnością zwykle dużej organizacji, jaką bywa jego instytucja kultury, może wykorzystać tę samą instytucjonalną ramę jako gwarancję stabilności dla projektów aktywistycznych. Sam sens prowadzenia przez muzea inkluzywnej aktywności podobnej do *Galerii Dżinsów* nie został zakwestionowany. Ważna natomiast okazała się dyskusja o „oświeceniowych” strategiach edukacyjnych, jakimi są

standardowe konkursy przedmiotowe (także prowadzone przez Dział Edukacji w Łodzi – jak sądzimy, akumulacja różnego typu wiedzy różnego typu publiczności jest wartościowa sama w sobie). W opinii najradzykalniejszych dyskusantek bezrefleksyjnie replikują one ekskluzywne klasowe dystynkcje społeczne w klasycznym rozumieniu Pierre’a Bourdieu¹⁸.

Ten etyczny rys namysłu nad edukacją muzealną stanowi chyba najwłaściwsze podsumowanie szkolenia *Edukacja w muzeum sztuki współczesnej*. Podczas wieczornych dyskusji często bowiem konkludowaliśmy, że najistotniejszy element nowomuzeologicznego myślenia o instytucji muzeum jako o projekcie edukacyjnym stanowi uwaga, którą w tonie serio obdarza ona uwarunkowania każdej pojedynczej osoby znajdującej się w muzeum. Co dotyczy zarówno gościa, jak i muzealnika.

* **Leszek Karczewski** – adiunkt w Instytucie Kultury Współczesnej Uniwersytetu Łódzkiego, kierownik Działu Edukacji Muzeum Sztuki w Łodzi. Autor prac poświęconych teorii podmiotowości, teorii interpretacji i edukacji muzealnej, inspirowanych filozofią amerykańskiego pragmatyzmu. Pomysłodawca i realizator *Kulturanka*, programu o sztuce współczesnej skierowanego do najmłodszych (dla TVP Kultura), nagrodzonego w XXXIII Konkursie Ministra Kultury i Dziedzictwa Narodowego na Wydarzenie Muzealne Roku „Sybilla” 2012 w kategorii przedsięwzięcia edukacyjne. Kurator akcji społeczno-artystycznych, m.in. *WIKIzeum* i *ms3 Re:akcja* (nominowanej do Nagrody „Sybilla” 2009). Wyróżniony m.in. honorową odznaką „Zasłużony dla Kultury Polskiej”.

¹⁸ Zob. zwł. P. Bourdieu, *Wstęp* [w:] idem, *Dystynkcja. Społeczna krytyka władzy sądowniczej*, Warszawa 2005, s. 9–16.

Edukacja w muzeum- -rezydencji

Edyta
Kucaba-Łyszczek*

Bożena Lauzer**

Czy na pewno muzea-rezydencje reprezentują szczególny typ muzeum, wymagający odrębnego sposobu prowadzenia działalności edukacyjnej? Odpowiadając na to pytanie, trzeba zauważyć, że rezydencje w pierwotnym założeniu nie miały spełniać funkcji muzealnych. Nawet jeśli przyjmiemy, że właściciele rezydencji świadomie gromadzili kolekcje artystyczne, których charakter można uznać za protomuzealny, to z pewnością nie uwzględniali oni ich udostępniania masowemu odbiorcy.

Rezydencje były formą kreacji, a gromadzone dzieła miały podkreślać prestiż władcy i splendor rodu. Funkcja reprezentacyjna dominowała nad pozostałymi, choć zbiory wyrażały też gust mieszkańców, ich pasję kolekcjonerską czy zainteresowania. Dziś – jako dawne siedziby władców, biskupów, rodów arystokratycznych i przemysłowych – rezydencje są naturalnym zapisem historii państw, społeczeństw i rodzin, zmieniających się epok oraz przemian stylowych. Na różnych poziomach i w różnej skali są to dawne „centra” świata, powiązane przez fundacje właścicieli z wieloma obiektami sakralnymi, miejscami kultu czy budynkami użyteczności publicznej. Nierzadko pojawiają się też więzi pomiędzy samymi rezydencjami wynikające z przynależności właścicieli do wspólnoty najwyższych warstw społecznych oraz koligacji pomiędzy nimi.

Muzea-rezydencje są pozornie „łatwe” edukacyjnie. Ich interdyscyplinarność, a co się z tym wiąże – możliwość łączenia edukacji artystycznej, przyrodniczej, historycznej i technicznej w jednej przestrzeni, jest ich największym atutem. Równie szeroko postrzegać można zakres tematyczny: od zagadnień z historii, historii sztuki, kultury, tradycji, obyczajowości, sztuki ogrodowej, podróżowania, przez odkrycia i wynalazki czy celebrację codzienności, do bardziej szczegółowych, dotyczących tylko wybranych aspektów każdego z tych zagadnień.

Wyjątkowo naturalnie w przestrzeń rezydencji wpisują się wszelkie formy parateatralne, rekonstrukcje historyczne i pokazy tańca. Przestrzeń zespołów pałacowo-parkowych była i jest inspirowana dla filmowców, fotografów, artystów plastyków i muzyków, ponieważ wyzwala kreatywność przy realizacji filmów, organizacji plenerów, warsztatów i koncertów. Sensualność tego

typu muzeum – barwy, faktury, różnorodne materiały czy zapachy – wspiera realizację projektów arteterapeutycznych, uwzględniających szczególne potrzeby odbiorców oraz ich ograniczenia w odbiorze świata. Zakorzenie rezydencji w społeczności to potencjał do realizacji projektów partycypacyjnych czy muzeum otwartego. Nie można też zapominać o projektach w sieci – od podstawowych informacji, fotografii, filmów po rozbudowane platformy edukacyjne. Muzea te poprzez odwołanie do dawnego życia są też przestrzeniami bliskimi i zrozumiałymi.

Ze względu na opisane wyżej elementy grupy odbiorców takich muzeów są bardzo różnorodne – od rodzin z małymi dziećmi, które traktują otoczenie rezydencji jako przestrzeń rekreacyjną, przez dzieci objęte opieką przedszkolną i szkolną, młodzież, studentów, nie tylko studiów humanistycznych, dorosłych z dziećmi i bez dzieci, przez seniorów, słuchaczy uniwersytetu trzeciego wieku, zawodowców, miłośników, aż po osoby obojętne na sprawy kultury. Naturalnymi odbiorcami tego typu muzeum są osoby pragnące realizować w nim swoje pasje i ci, którzy właśnie w muzeum mogą je odkryć. Rezydencja może kierować swoją ofertę również do grup z różnych powodów zagrożonych wykluczeniem, a także do społeczności rozproszonej.



Warsztaty filmowe przy współudziale TV Łańcut (fot. M. Szewczuk, archiwum fotograficzne Muzeum-Zamku w Łańcucie)

Muzea-rezydencje mogą łączyć tradycyjną formułę z muzeum forum, gdzie odbiorca i edukator mogą być raz stroną inicjującą projekt, a raz jego beneficjentem. To gwarantuje dynamikę

działań edukacyjnych i generuje wzajemne zaufanie oraz pozwala muzeum na realizację projektów niezależnych od oczekiwań i postawy klienta pod względem treści oraz formy.

Jak już zostało wspomniane, rezydencje są tylko pozornie łatwymi przestrzeniami edukacyjnymi. Wspólnota typu muzeum, tradycji i obyczajowości oraz historia ściśle określonej warstwy społecznej i koligacje pomiędzy rodami niosą ze sobą ryzyko formowania w różnych muzeach bardzo zbliżonych programów. Niewielka dynamika zmian w ekspozycji, pewna stała, która jest siłą wyrazu muzeum-rezydencji, może też być jego słabą stroną. Niekiedy przyjmuje się bowiem bardzo stereotypowe ujęcie – rezydencje to muzea turystyczne, które przynajmniej raz w życiu trzeba zobaczyć. Ich niezmiennie trwanie w ustalonym schemacie może budzić nostalgiją, wywoływać wrażenie podróży w czasie, ale może też sprawić, że odbierane będą jako bardzo tradycyjne, żeby nie powiedzieć – jako skostniałe i archaiczne formy.

Tego typu muzea łączą również podobne bariery w dostępie do ekspozycji dla osób z niepełnosprawnościami. Wynikają one z zabytkowej architektury czy zespołu ustalonych zasad – od zakazu dotykania eksponatów i ograniczeń w wykonywaniu zdjęć, przez przestrzenie wydzielone sznurkiem, do konieczności założenia obuwia ochronnego.

To, co podnosi walor autentyczności miejsca, może być odbierane przez gości muzeum jako utrudnienie – brak podpisów pod eksponatami, opisów roślin w parkach i ogrodach, a nawet w pewnych okresach roku natężony ruch turystyczny. W wymiarze ściśle edukacyjnym dodatkowymi utrudnieniami mogą być: ograniczony wybór materiałów plastycznych do wykorzystania przy działaniach realizowanych na ekspozycji, częsty brak infrastruktury edukacyjnej, niewystarczające wykorzystanie multimediów w działaniach oraz zbędne dążenie do nadmiernej spłylenia formy przekazu.

Dopiero znajomość wszystkich uwarunkowań i ich analiza, również porównawcza, pozwalają na tworzenie programów edukacyjnych, które są zgodne z misją muzeum i nie odbiegają rażąco od możliwości, potrzeb, a także oczekiwań wszystkich grup odbiorców.

JAK PRZEDSTAWIA SIĘ POTENCJAŁ EDUKACYJNY MUZEUM, KTÓRE STAŁO SIĘ OBSZAREM SZKOLENIA?

Muzeum-Zamek w Łąncucie jest unikatowym w skali kraju, świetnie zachowanym założeniem rezydencjonalnym. Całość, na którą składają się: zamek z wyjątkowymi wnętrzami, ogrody, park, stajnie, wozownia, ujeżdżalnia, pałacyk myśliwski w Julinie oraz niespełniające dziś funkcji muzealnych, fundowane przez właścicieli Łąncuta zachowane budynki gospodarcze i przemysłowe, sprawia, że mamy do czynienia z rezydencją totalną. Wszystko to stanowi równocześnie wspaniały *entourage* zamku jako luksusowego domu rodów Lubomirskich i Potockich.



Zamek w Łańcucie (fot. M. Szewczuk, archiwum fotograficzne Muzeum-Zamku w Łańcucie)

W Łańcucie spotykamy się z różnorodnością cennych zbiorów, począwszy od kolekcji antyków księżnej marszałkowej Izabelli z Czartoryskich Lubomirskiej, przez dzieła sztuki czasów nowożytnych i nowoczesnych, obiekty blisko- i dalekowschodnie, bezcenną kolekcję pojazdów konnych, nowinki techniczne, aż do codziennych utensyliów. Miejsce to kształtowane było przez różne epoki oraz różnych właścicieli o różnych osobowościach. Dzięki potrzebom praktycznym, ale również prestiżowym i duchowym właścicieli zamku powstała rezydencja o tak szerokich aspektach kulturowych, stylowych, militarnych i obyczajowych.

To właśnie Łańcut wybrał na swoją siedzibę magnacką księżę Stanisław Lubomirski. Następnie rezydencję rozbudował i umocnił miłośnik *architectura militaris*, jego syn Jerzy Sebastian Lubomirski. We wspaniały pałac przekształciła ją kuzynka króla Stanisława Augusta Poniatowskiego Izabella Lubomirska. Nowocześnie, ale stylowo rozbudowali zamek Roman i Elżbieta z Radziwiłłów Potoccy. Każda z tych postaci, będąc właścicielem zamku, wniosła w tę przestrzeń swoje osobiste potrzeby, upodobania i dekoracje wpisujące się w aktualnie dominujący styl czy modę, tworząc jedyną w swoim rodzaju mozaikę. Wspólnymi ich cechami były odwaga i śmiałość w kształtowaniu własnego domu – zarówno jako reprezentacyjnej rezydencji, jak i praktycznej przestrzeni. Dzięki nim zamek w Łańcucie przenosi nas w odległe czasy – od XVII w., poprzez XVIII i XIX stulecie, aż do połowy XX w. – dając o nich świadectwo. Całe założenie, ale też poszczególne obiekty mówią o przynależności społecznej, wykształceniu, majątności, nowoczesności i ciekawości świata rodzin Lubomirskich oraz Potockich, które kształtowały charakter tej arystokratycznej siedziby.

O sile edukacyjnej łańcuckiego muzeum-rezydencji stanowi jego autentyczność. Poszczególne projekty czy działania edukacyjne dotyczą bezpośrednio miejsca, jego bogatej historii, także w kontekście historii Polski i Europy. Przestrzeń ta daje również możliwość odwołania się do osobowości stanowiących o tożsamości Łańcuta – Stanisława Lubomirskiego, Izabelli z Czartoryskich Lubomirskiej, jej zięcia Jana Potockiego, pisarza i podróżnika, rodziny Potockich. Kolekcje i wybrane obiekty łańcuckiego muzeum stanowią pretekst do poszerzonej analizy problemu oraz tworzenia bardziej ogólnych i uniwersalnych zagadnień dotyczących historii sztuki, historii, obyczajów, strojów, kultury czytelnicznej, muzyki i filozofii. Odbiorcami tych działań edukacyjnych są różnorodne grupy.



Warsztaty plastyczne (fot. M. Szewczuk, archiwum fotograficzne Muzeum-Zamku w Łańcucie)

Z działań prowadzonych w ramach edukacji podstawowej korzystają uczniowie – od przedszkolaków po uczniów szkół ponadgimnazjalnych. Uczestnikami rozmaitych spotkań są również osoby dorosłe, w tym słuchacze Łańcuckiego Uniwersytetu Trzeciego Wieku, osoby niepełnosprawne, uczniowie klas integracyjnych oraz pacjenci Oddziału Psychiatrii Dzieci i Młodzieży w Łańcucie. Proponujemy zarówno tradycyjne formy lekcji, warsztaty muzealne, konkursy, jak i koncerty oraz spotkania dla osób niepełnosprawnych, Noc Muzeum czy Dzień Wolnej Sztuki. Ważnym odbiorcą naszych działań jest też społeczność lokalna, wspólnie z którą realizujemy projekty nie tylko w muzeum, ale też poza nim.

Siłą edukacyjną Muzeum-Zamku w Łąncucie jest również to, że znajdujące się w nim obiekty i poszczególne kolekcje pozwalają na stworzenie spójnych, wiążących się ze sobą opowieści, będąc wiarygodnym i ciekawym obrazem minionego świata. Forum wymiany tożsamych doświadczeń i próbą spojrzenia na własne muzeum z zewnątrz, a także okazją do rozbudzania kreatywności, nawiązania współpracy i partnerstwa było szkolenie *Edukacja w muzeum-rezydencji*, które odbyło się na przełomie września i października 2014 r. w Muzeum-Zamku w Łąncucie. Inicjatorem i współorganizatorem projektu był Narodowy Instytut Muzealnictwa i Ochrony Zbiorów. Było to drugie z cyklu szkoleń NIMOZ uwzględniające znaczenie typologii muzeów przy projektowaniu i realizacji działalności edukacyjnej. Celem szkolenia było podzielenie się wiedzą i umiejętnościami w pracy edukacyjnej w muzeach-rezydencjach. Warsztaty, dyskusje i wykłady miały być pomocą w codziennej pracy muzealników. Istotna była też wymiana dobrych praktyk podczas prezentacji inspirujących metod pracy z publicznością.

Działania podjęte w ramach szkolenia zostały dobrane tak, by z perspektywy jednego muzeum w sposób jak najbardziej uniwersalny przedstawić złożoność problematyki związanej z edukacją w muzeum-rezydencji. Prezentowane metody, środki i praktyka miały być tylko punktem wyjścia do dalszych działań, a nie gotowymi rozwiązaniami. Starano się również położyć akcent na potrzeby zróżnicowanych kręgów odbiorców, tak by nie zawężać ich tylko do uczestników lekcji muzealnych. W edukacji muzealnej chciano dostrzec potencjał do nieustannego podnoszenia kompetencji, bez względu na wiek. Odwołano się też do idei tworzenia społeczności okołomuzealnych, które określają swoją przynależność do miejsca przez pryzmat historii i tradycji rezydencji, by wskazać, jak istotne jest zauważenie społeczności „nowych”, szukających w muzeach wiedzy, alternatywnych możliwości spędzania wolnego czasu i będących też grupami inicjującymi działania. Tych gości muzeum, którzy chcą je nie tylko zwiedzić turystycznie, ale też wejść z nim w interakcję.

Przygotowanie szkolenia rozpoczęło się od wizyty roboczej koordynatorów projektu z NIMOZ w łańcuckim muzeum jesienią 2013 r. Ustalona ogólna koncepcja działań została uszczegółowiona wiosną 2014 r. Przy planowaniu szkolenia założono, że adresatami warsztatów w pierwszej kolejności będą pracownicy omawianego typu muzeum: rezydencji, domów, pałaców lub kolekcji, w których strategia i oferta edukacyjna wynikają z charakteru rezydencjonalnego tych instytucji. Liczebność grupy odbiorców szkolenia ustalono maksymalnie na 25 osób (czyli tyle, ile zwykle może liczyć grupa turystyczna odwiedzająca muzeum). To ograniczenie uwarunkowane jest wieloma czynnikami, m.in.: szeroko pojętymi względami bezpieczeństwa (zarówno ekspozycji, jak i zwiedzających), komfortem doświadczania zabytkowej przestrzeni czy względami konserwatorskimi. Niebagatelną rolę w tym kontekście odgrywa też prymarna funkcja obiektów rezydencjonalnych – miały one służyć wygodzie i potrzebom mieszkańców, a nie zwiedzających. Dlatego brak jest odpowiednio szerokich przejść i dostatecznie dużych pomieszczeń, tak by większa liczba osób mogła się w nich pomieścić. Musimy mieć świadomość, że przy wyznaczaniu trasy zwiedzania naruszony został charakter wielu pomieszczeń i zmie-

niono ustawienie elementów dawnej przestrzeni. Część wewnątrz z konieczności musi być wyłączona z udostępnienia lub umożliwia się ich zwiedzanie wyłącznie osobom indywidualnym bądź w małych grupach. Zawężenie liczby uczestników szkolenia do 25 osób gwarantowało właściwą dynamikę działań i realizację założonego programu oraz w pewnym sensie pozwalało na znalezienie się w pozycji odbiorcy.

Przy projektowaniu szkolenia zakładano, że celowe i uzasadnione będzie możliwie jak najszersze wykorzystanie obiektów i kolekcji Muzeum-Zamku w Łąncucie, ostatecznie jednak realizacja programu uwarunkowana została dodatkowym czynnikiem. Jesienią 2014 r. na terenie zamku prowadzone były już szeroko zakrojone prace konserwatorskie, a co się z tym wiąże – część obiektu i jego zbiorów stała się niedostępna.

Do udziału w szkoleniu w roli prelegentów zaproszono nie tylko osoby związane z kierunkowym typem muzeum. Wśród prowadzących znaleźli się bowiem: Romana Agnel, dyrektor Baletu Dworskiego „Cracovia Danza”, Leszek Karczewski z Muzeum Sztuki w Łodzi, Edyta Lisek-Lubaś z Muzeum Regionalnego w Stalowej Woli i Zbigniew Trzeźniowski, regionalista. W ten sposób poszerzono perspektywę różnorodnych koncepcji działań, grup odbiorców, form i metod.

Ostateczny program trzydniowych warsztatów, wykładów i prezentacji przedstawiał się następująco:

DZIEŃ 1

29 września 2014 r.

10.00–10.45 Powitanie (dyrekcja Muzeum-Zamku w Łąncucie, NIMOZ)

11.00–12.00 Wykład o historii tańca dworskiego i jego roli w kulturze dawnej i współczesnej oraz o roli w edukacji prowadzonej przez muzea-rezydencje (Romana Agnel, dyrektor Baletu Dworskiego „Cracovia Danza”)

12.00–12.15 Przerwa na kawę

12.15–12.45 Pokaz tańca dworskiego (tancerze Baletu Dworskiego „Cracovia Danza”)

12.45–13.00 Przerwa na kawę

13.00–14.30 Warsztaty dla edukatorów – taniec dworski XVIII w. (Balet Dworski „Cracovia Danza”)

14.30–15.30 Obiad

15.30–16.00 Prezentacja ekspozycji *Kasyna* (Joanna Kluz, Muzeum-Zamek w Łąncucie)

16.00–18.00 *Odkrywanie muzeum*, prezentacja i warsztaty (Edyta Kucaba-Łyszczek, Muzeum-Zamek w Łąncucie)

18.30 Spotkanie w restauracji, kolacja we własnym zakresie. Ewentualna prezentacja praktyk, wymiana doświadczeń – dla chętnych

DZIEŃ 2

30 września 2014 r.

9.00–11.00 *Różne typy edukacji*, wykład i warsztaty (Leszek Karczewski, Muzeum Sztuki w Łodzi)

11.00–11.20 Przerwa na kawę

11.40–13.00 *Po drugiej stronie... czyli o światach równoległych /widz niepełnosprawny w muzeum/* (Edyta Lisek-Lubaś, Muzeum Regionalne w Stalowej Woli)

13.00–14.00 Obiad

14.00–15.15 *Sport w Łąncucie zaczyna się od rezydencji...* spotkanie z pasjonatem Zbigniewem Trześniowskim

15.30–16.45 *Wykorzystanie kompleksu parkowego w działalności edukacyjnej /Storczykarnia, park, ogród/* (Bożena Lauzer, Muzeum-Zamek w Łąncucie)

17.00–17.30 Kolacja, Restauracja Zamkowa

18.00–19.00 *O gospodarce panów na Łąncucie*, zwiedzanie Muzeum Gorzelnictwa

DZIEŃ 3

1 października 2014 r.

9.00–10.30 *Mebel czy instrument. Muzyka w Zamku* (Teresa Bagińska-Żurawska, Muzeum-Zamek w Łąncucie)

10.30–11.00 Przerwa na kawę

11.00–12.00 *Zbiory historycznej wozowni hrabiów Potockich w pałacu w Łąncucie*, oprowadzanie (Aldona Kruszyńska, Muzeum-Zamek w Łąncucie)

12.00–13.00 *Wyjątkowa kolekcja. Dział sztuki cerkiewnej* (Jarosław Giemza, Muzeum-Zamek w Łąncucie)

13.00–14.30 *Edukacja w muzeach-rezydencjach*, podsumowanie (NIMOZ)

14.30–15.00 Obiad

W czasie szkolenia w Łąncucie mieliśmy przyjemność gościć przedstawicieli: Muzeum Etnograficznego w Zielonej Górze (siedziba w Ochli), Muzeum w Wałbrzychu (siedziba – Pałac Albertich), Muzeum Archeologicznego w Gdańsku, Muzeum Miejskiego w Dzierżonowie, Muzeum Okręgowego w Rzeszowie, Muzeum Nadwiślańskiego w Kazimierzu Dolnym – Oddział Muzeum Czartoryskich w Puławach, Muzeum w Nieborowie i Arkadii, Zakładu Narodowego im. Ossolińskich we Wrocławiu, Muzeum w Przeworsku Zespół Pałacowo-Parkowy oraz Muzeum Zamkowego w Pszczynie.

Aktywność w muzeum

Szkolenie rozpoczęto od prezentacji historii tańca dworskiego i jego roli w kulturze dawnej oraz współczesnej, a także w edukacji prowadzonej przez muzea-rezydencje. Wykład przeprowadziła Romana Agnel – tancerka, choreograf, pedagog tańca, historyk sztuki, założycielka jedyne w Polsce profesjonalnego Baletu Dworskiego „Cracovia Danza”. Taniec nierozzerwalnie wiąże się z historią obyczajów, każda z epok wykształciła własne typy i style tańca. Już w XIII w. taniec dzielił się na dwie zróżnicowane części: spokojną i skoczną, wiek XV wyodrębnił tańce posuwiste i skoczne. Pierwsze z nich stały się fundamentem tańca dworskiego. Ten rodzaj tańca był niezwykle cenną umiejętnością, która stwarzała możliwość nawiązania konwersacji i cennych znajomości. Była to również wyrafinowana rozrywka, forma spędzania wolnego czasu w środowisku elit społecznych. Taniec posiadał wiele zalet, a jedną z nich był rozwój sprawności fizycznej, poza tym uczył gracji, elegancji poruszania się, wyrabiał słuch i poczucie rytmu, stanowił niezbędny element dworskiej etykiety. Taniec dworski, rozwijając się, odchodził od dawnego *saltare* (z wł. skakanie, hasanie) i przechodził do tańczenia zgodnego z regułami *ballare*, czyli ruchu kunsztownego, podporządkowanego określonym normom. Pochód parami był niezwykle uroczysty i miał na celu roztaczać splendor, a taniec pojedynczej pary był stylizowaną pantomimą miłosną. Bogaty ceremoniał wyrażania przez rycerza szacunku i miłości do damy serca zrodził nie tylko wykorzystywaną w tańcu całą gamę ukłonów oraz przyklęków, ale też główne zasady towarzyskiej etykiety.

Schyłek średniowiecza (XV w.) do historii tańca wniósł m.in. określenie „balet” (z wł. *baletto* – widowisko tańczone) oraz obecność znanych z nazwiska choreografów. Powstały też pierwsze prace teoretyczne na ten temat, jak np. działającego na przełomie XIV i XV w. Domenico da Piacenza (1390–1470) rozprawa *De arte saltandi et chorea ducendi* (*O sztuce tańczenia i prowadzenia tańców*). W tańcu dworskim bardzo mocno uwidoczniły się dwa style: włoski i francuski. Styl francuski został opisany w traktacie z 1588 r., którego autorem był kompozytor i teoretyk tańca Thoinot Arbeau (1519–1595). Dzięki niemu poznajemy kroki i figury obecne w tańcach wykonywanych na dworze francuskim, a także dobór tańców prezentowanych podczas balów. Za sprawą Katarzyny Medycejskiej (1519–1589) do Francji przeniknęły tańce włoskie. W okresie tym pojawiły się także pierwsze przedstawienia taneczno-teatralne, w których uczestniczyli władcy oraz dworzanie. Włoski styl tańca możemy dziś odtworzyć dzięki zachowanym traktatom dwóch mistrzów tańca: Cesare Negriego (1535–1605) i Fabritio Caroso da Sermoneta (1526/1535–1605/1620). Zdecydowany rozkwit tańca zapanował na dworze francuskim za panowania Ludwika XIV (1638–1715). Powstał styl tzw. *belle danse* (lub *noble danse*) oddziaływał na wszystkie dwory europejskie, poddając je swym wpływom. Na balach i w przedstawieniach teatralnych pojawiły się nowe formy taneczne – królował menuet.

Utworzenie Królewskiej Akademii Tańca w 1661 r. miało znaczny wpływ na podniesienie rangi tańca, wyszkolenie zawodowych tancerzy oraz skodyfikowanie zasad tanecznego poruszania się. Balet dworski zaspokajał aspiracje dworu jako ośrodka rozrywki i dawał szansę składania okazałych hołdów. Także król, adresat oraz inicjator tych wspaniałych pochodów, maskarad i przedstawień muzyczno-tanecznych, mógł przy tej sposobności zaprezentować się wobec poddanych od swej najbardziej ujmującej strony¹. Taniec stał się podstawą edukacji każdego dworzanina, arystokraty, a także osoby wysoko urodzonej. Był środkiem do kształcenia sposobu bycia, zachowania, poruszania się. Wspomagał sprawność fizyczną, kontrolował własne ruchy. Był nieodzowny w systemie etykiety i ceremoniału. Był środkiem do wyrażania treści społecznych, obyczajowych i kulturowych. Wielką zaletą tańca jako dziedziny sztuki jest to, że bazuje na wyrażaniu emocji za pomocą ruchu i nie jest obciążony żadną barierą językową.

Harmonijnym dopełnieniem wykładu był pokaz spektaklu baletowo-pantomimicznego *Maski i balety na dworze polskim w XVIII w.* Artyści przy muzyce Mozarta oraz Corellego przedstawili bogaty i różnorodny obraz tańca z epoki. Można było uczestniczyć w hucznej zabawie wydanej



Warsztaty tańca podczas szkolenia *Edukacja w muzeum-rezydencji*, prowadzenie: Cracovia Danza (fot. M. Szewczuk, archiwum fotograficzne Muzeum-Zamku w Łańcucie)

¹ Informacje zaczerpnięte ze strony internetowej: <http://cracoviadanza.pl/pl,taniec-dworski> [dostęp: 9.11.2015].

przez króla Stanisława Augusta Poniatowskiego. Tancerze-aktorzy ukrywali swoją tożsamość za maskami. Poszczególne obrazy tańca przedstawiały różne jego formy z końca XVIII w. Poznaliśmy *noble danse*, czyli technikę tańca barokowego w stylu francuskim, elementy pantomimy i *commedii dell'arte*, w tym postaci Arlekina i Colombiny. Pokaz prezentował kreację tańców barokowych na podstawie traktatów z epoki, popularyzował wiedzę o sztuce i kulturze dworskiej.

Dopełnieniem tej części szkolenia były warsztaty tańca prowadzone przez członków Baletu Dworskiego „Cracovia Danza”. Miały one pokazać, jaką rolę mogą odegrać tego typu działania w muzeum-rezydencji. Po pierwsze, poprzez taniec czy widowisko taneczne upowszechniana jest wiedza na temat tradycji i historii nie tylko polskiej, ale też europejskiej, które w rezydencjach wzajemnie się przenikają. Niezwykle istotne są: prezentacja tańca jako dziedziny sztuki, zorganizowanie wokół niego dyskusji i spotkań, ale też aktywne włączenie w działanie różnych grup odbiorców. Tancerze, wprowadzając w tajniki tańca, nie tylko prezentują i przybliżają oryginalne choreografie z minionych epok, ale też uczą integracji (fizycznej, emocjonalnej, poznawczej i społecznej), umiejętności poruszania się w przestrzeni, kształcą słuch i poczucie rytmu. Niezwykle istotne jest nie tylko oglądanie tańca, ale również poznanie kroków, figur i – co za tym idzie – obyczajów oraz sposobów zachowań, np. podawania dłoni, ukłonów, etykiety dworskiej. Te czynniki obok bogatych, oryginalnych kostiumów tancerzy i muzyki klasycznej wpływają w sposób oczywisty na rozwój intelektualny oraz osobisty dzieci i młodzieży. Podstawowe elementy tańca, takie jak ruch i rytm, stają się drogą do uzyskania harmonii ciała i umysłu, ułatwiają poznanie siebie i swoich emocji, a także porozumiewanie się z innymi ludźmi. Ciało i umysł pozostają w nieustającym związku, zmiana ruchu wywiera wpływ na całość funkcjonowania człowieka. To ruch odzwierciedla jego osobowość i jest językiem symbolicznym. Ogromnie ważne jest, że za pomocą ruchu, w tym przypadku tańca, można wpływać podczas zajęć edukacyjnych na uczniów z trudnościami w nauce, z zaburzeniami osobowości, ADHD, autyzmem – taniec może mieć charakter terapeutyczny. Oczywiście, zajęcia z elementami tańca są adresowane do wszystkich typów odbiorców, ponieważ taniec daje wiele korzyści – poza wolnością uwalnia emocje, wspiera integrację sensoryczną, zmniejsza napięcie mięśni, wzmacnia układ odpornościowy, integruje wewnętrzne procesy organizmu. Balet Dworski „Cracovia Danza” posiada ogromne doświadczenie w prowadzeniu działań o charakterze edukacyjnym, realizuje m.in. projekt *Taniec przez wieki* oraz promuje taniec historyczny i kulturę dworską przede wszystkim poprzez wykłady, kursy, liczne prelekcje i warsztaty prowadzone przez specjalistów. Dlatego też, chcąc pokazać jak najszerzej potencjał muzeum-rezydencji, zdecydowaliśmy się zaprosić balet, który w sposób profesjonalny i wiarygodny pokaże walory oraz zalety sztuki, jaką jest taniec, i uczyni to we wnętrzach, które w sposób naturalny przed wiekami stworzone były do tego właśnie celu. Zaproszenie baletu to świadome wskazanie na możliwość współpracy różnych grup specjalistów w zabytkowej przestrzeni muzeum-rezydencji. W przypadku działań warsztatowych w Muzeum-Zamku w Łąncucie taniec spełnił wszystkie założone i zaplanowane cele: dostarczył wiedzy, pozwolił na szybkie przełamanie barier, bawił oraz integrował uczestników szkolenia.

Szczególne potrzeby gości muzeum. Gość z niepełnosprawnością

W ostatnich latach zauważamy otwarcie muzeów na szczególne potrzeby osób niepełnosprawnych – przełamywane są różnorodne bariery, a niepełnosprawność nie jest już tematem tabu. Osoby z niepełnosprawnością mogą cieszyć się coraz większym uczestnictwem w życiu społecznym i kulturalnym. Wydaje się jednak, że po obu stronach – zarówno pracowników muzeów, jak i środowisk osób z niepełnosprawnością – występuje swego rodzaju niepewność. W obu grupach pojawiają się pytania: Czy mamy wystarczające kompetencje, by odwiedzać muzea? Czy potrafimy pracować z osobami, których potrzeby są szczególne? Muzea-rezydencje dają ogromne możliwości działań z udziałem właśnie tej grupy odbiorców przez swoją wszechstronność i „łatwość” ekspozycji opartej na codzienności. Nie możemy jednak zapominać o barierach, do których należą m.in.: zabytkowa architektura uniemożliwiająca wprowadzenie wind, przestrzeń wypełniona licznymi zabytkami, wąskie przejścia, półmrok czy skrzypiące podłogi, które utrudniają nie tylko pełny dostęp, ale też otwartość.

O odbiorcach niepełnosprawnych w muzeum mówiła podczas wykładu *Po drugiej stronie... czyli o światach równoległych* dr Edyta Lisek-Lubaś z Muzeum Regionalnego w Stalowej Woli. Niepełnosprawność czy choroba mogą dotknąć każdego z nas, niezależnie od wieku. Środowisko muzealne nieustannie poszukuje rozwiązań, które pozwolą na otwarcie się na ludzi z różnymi dysfunkcjami. Dostrzegając potrzeby, stara się na nie odpowiedzieć, chociażby dostosowując swoją przestrzeń czy znosząc bariery w dostępie. Muzea mogą stać się miejscami wyjątkowymi – instytucjami, w których bezpośredni kontakt ze sztuką umożliwi ludziom z niepełnosprawnościami jej autentyczne przeżywanie.

Celem tej części szkolenia były: prezentacja różnorodnych form udostępniania muzeów osobom z dysfunkcjami, przekazanie wiedzy, informacji i pomysłów umożliwiających oraz ułatwiających prowadzenie projektów i działań edukacyjnych dla osób z różnego rodzaju niepełnosprawnościami. Była to również okazja do zmierzenia się z barierami i wspólnego zastanowienia się nad możliwością ich likwidacji oraz obalenia mitów i stereotypów dotyczących osób niepełnosprawnych. Analizowano problemy, z którymi spotykają się osoby niepełnosprawne, rozmawiano o dostępności architektonicznej muzeów, *savoir-vivre* wobec osób niepełnosprawnych. Prowadząca tę część szkolenia Edyta Lisek-Lubaś przedstawiła rozwiązania, które mogą być wykorzystywane podczas wizyty w muzeum osób z dysfunkcją słuchu oraz dysfunkcją wzroku. Dzięki językowi migowemu ludzie niesłyszący rozwijają swoje zdolności poznawcze, myślenie oraz umiejętności twórcze nawet wtedy, gdy nie potrafią mówić, czytać i pisać. Bez znajomości języka ogólnonarodowego nie mają możliwości osiągnąć wysokiego poziomu wiedzy, nie mogą tym samym w pełni korzystać z dorobku kultury².

² E. Lisek-Lubaś, materiały szkoleniowe.



Widz niepełnosprawny w muzeum, warsztaty (fot. E. Kucaba-Łyszczek)

Podsumowaniem tej części prezentacji było stwierdzenie, że to język pozwala przedstawiać oraz przekształcać rzeczywistość i jest kluczem do drzwi, przez które wchodzi się do wspólnego świata kultury. Edyta Lisek-Lubaś przedstawiła udogodnienia dla osób niesłyszących i słabosłyszących, takie jak: adaptacja tekstów/opisów, filmy w języku migowym (naturalnym) lub systemie x, opisy do wystaw stałych i czasowych, pętle indukcyjne, systemy FM, prezentacje multimedialne, filmy z napisami, właściwe oświetlenie (światło rozproszone), zwracanie uwagi na światło odbijane w szklanych gablotach, tłumacz na ciemnym i jednolitym tle. Kolejno przedstawione zostały rozwiązania możliwe do wprowadzenia w muzeach, ułatwiające osobom niewidomym i słabowidzącym korzystanie z oferty kulturalnej, tj.: paski folii odblaskowej na początku traktu schodów, tyflografiki (zaprezentowano wybrane prace ze zbiorów muzeum), mapa muzeum oraz ulotki do wystaw zapisane w alfabecie Braille'a, nawigacja GPS (trasa do muzeum), małe modele do rzeźb, przewodnik po muzeum, przewodnik do pobrania ze strony internetowej, opisy w audiodeskrypcji do eksponatów, czytniki etykiet, wirtualna galeria z opisami w audiodeskrypcji na stronie internetowej, Step-Hear (system w budynku muzeum), makieta muzeum pozwalająca doświadczyć skali i proporcji obiektów, oznakowanie trasy za pomocą rzutnika lub reflektorów.



Widz niepełnosprawny w muzeum, warsztaty (fot. E. Kucaba-Łyszczek)

Integralną częścią prezentacji były warsztaty, w ramach których uczestnicy szkolenia mogli dzięki odpowiednio dobranym pomocom wejść w rolę osób z dysfunkcją wzroku. Muzealnicy ćwiczyli np. audiodeskrypcję – na podstawie opisu słownego odtwarzali rzeźby w glinie, korzystali z tyflografiki. Odbiorcy szkolenia zwracali uwagę na konieczność rozszerzenia tych form działań, wskazując na potrzebę wsparcia ich kompetencji w pracy z osobami z niepełnosprawnościami.

Muzeum Regionalne w Stalowej Woli posiada duże doświadczenie w pracy z osobami niepełnosprawnymi. W misji tej instytucji można przeczytać, że „ważnym elementem otwartości Muzeum jest jego dostępność dla gości niepełnosprawnych”. Jako jedno z pierwszych było pomysłodawcą szkoleń podnoszących kwalifikacje pracowników muzealnych w obsłudze gości z niepełnosprawnością. Szkolenia skierowane do pracowników polskich i ukraińskich muzeów miały za zadanie nie tylko edukować, ale także wskazywać nowe rozwiązania, pomagać tworzyć własne programy edukacyjne, zwiększać wrażliwość, zrozumienie problemów i oczekiwań osób z niepełnosprawnością. Szkolenia były oparte na metodach interaktywnych, prowadzono je w formie warsztatów z udziałem osób z niepełnosprawnościami.

W obliczu zachodzących zmian w muzealnictwie warto odwołać się do doświadczenia stalowowskiego muzeum, które na swoich stronach internetowych pokazuje przykładowe projekty w ramach *Akademii Muzea bez barier*³.

ZOBACZYĆ I PRZEŻYĆ. ODKRYWANIE MUZEUM, CZYLI JAK SPOJRZEĆ INACZEJ

Ważną cechą muzeów-rezydencji jest ich identyfikacja wizualna – wiarygodne i oryginalne kolekcje łączą się w spójną i logiczną całość. Co ciekawe, mimo wyrazistej tożsamości niemalże każdy z obiektów rezydencjonalnych stawał się na potrzeby filmu bliżej nieokreślonym pałacem w odległej przeszłości, naturalnie piękną scenografią. Nie osłabiało to siły wyrazu obiektów, ale bardzo mocno wpływało na świadomość i potrzeby odbiorców. Nie jest niczym nowym turystyka filmowa, czyli zwiedzanie miejsc, które zobaczyło się w filmie. W inspirującej przestrzeni muzeum i jego otoczeniu tkwi siła edukacyjna – wykorzystywana również do realizacji filmów, plenerów fotograficznych, wystaw, pokazów, festiwali filmowych.

Uczestnikom szkolenia zaprezentowano dwa bardzo różne projekty. Pierwszym był zrealizowany w łańcucie artystyczny animowany dokument poświęcony Janowi Potockiemu *Inventorium śladów* (2009) autorstwa braci Quay, będący wyrazem zindywidualizowanego odbioru przestrzeni łańcuckiego muzeum. „Zamek funkcjonuje jako instytucja publiczna, goszcząca codziennie dziesiątki zwiedzających – bez wytchnienia, siedem dni w tygodniu. Zastanawialiśmy

³ [http://muzeum.stalowawola.pl/pl/projekty/muzeum-bez-barier/item/890-museums without-barriers](http://muzeum.stalowawola.pl/pl/projekty/muzeum-bez-barier/item/890-museums-without-barriers) [dostęp: 9.11.2015].

się, czy jest tu jeszcze miejsce dla śladów obecności Potockiego, dla śladów przeszłości Łańcuta. Czy historia jest tu wciąż żywa czy martwa? Wreszcie trafiliśmy do pomieszczenia w wieży nad biblioteką, gdzie zwiedzający nie mają wstępu. Znajduje się tam tajemnicza drabina skierowana w ośmioboczny otwór w suficie. Nagle ta przestrzeń wydała nam się mediumiczna, niemal nawiedzona przez jakąś potencjalną energię. Oczywiście, było to czysto wyobrażeniowe⁴.

W 2011 r. film braci Quay stał się punktem wyjścia i inspiracją, obok historii i zbiorów zamku, do realizacji drugiego projektu – tym razem edukacyjnego, skierowanego do grupy młodzieży – *Czy historia jest tu wciąż żywa czy martwa?*⁵. Założeniem było odejście od przekazywania gotowej wiedzy, edukator był pośrednikiem muzeum wspierającym uczestników w kreowaniu własnej tradycji znaczącej – muzeum wyobrażonego. „Uczymy się patrzeć na znane nam już mury i przedmioty z innej perspektywy, nie słuchając wykładu, ale próbując samemu zrozumieć dzieła sztuki. Identyfikujemy się z miejscem oraz lepiej poznajemy ludzi, którzy kiedyś w zamku mieszkali. Aneta”.

Uczestnicy projektu dowolnie dobierali eksponaty z kolekcji muzeum w ramach proponowanych zagadnień, dokonywali ich interpretacji i bronili swoich wyborów, wyrażali na ich temat opinie i formułowali oceny. Wbrew pozorom nie było to dla nich łatwe. Dodatkowym elementem było poszukiwanie ważnych, inspirujących, budzących emocje „obrazów” również poza muzeum i utrwalanie ich na zdjęciach. W pewnym sensie były to nadal odniesienia do muzeum. Bardzo ciekawym doświadczeniem było obserwowanie, jak uczestnicy przyjmowali aktywną postawę wobec przestrzeni muzeum oraz jak ulegały zmianie ich świadomość poznawcza i otwartość.

Możliwe, że w muzeum-rezydencji dynamika zmian ekspozycji nie jest duża, ale edukacja, nawet muzealna, to zmienna uwarunkowana żywym organizmem, jakim jest publiczność. Relacja pomiędzy edukatorem a odbiorcą opiera się na ich wyobrażeniach o muzeum, wzajemnych oczekiwaniach, potrzebach i doświadczeniach oraz wiedzy. Ta zogniskowana interakcja odbiorcy, edukatora i kolekcji prowadzić może do rzeczywistego odkrywania i zrozumienia przestrzeni, która jest płaszczyzną spotkania. „Można postrzegać dane miejsce, konkretną przestrzeń jako obiekt, któremu pozwalasz przemówić”⁶.

Edukacja przyrodnicza

Naturalnym otoczeniem rezydencji są założenia ogrodowe i parki. Nawet tam, gdzie historia i ludzie odebrały rezydencjom prawo istnienia, zabytkowe aleje, parki, starodrzew pozwalają nam domniemywać, że w cieniu drzew krył się również dom.

⁴ *Na widok publiczny i w cień prywatności*, rozmowa z braćmi Quay, <http://www.dwutygodnik.com/artukul/48-na-widok-publiczny-i-w-cien-prywatnosci.html> [dostęp: 9.11.2015].

⁵ Ibidem.

⁶ Ibidem.



Działania edukacyjne w przestrzeni zabytkowego parku (fot. M. Szewczuk, archiwum fotograficzne Muzeum-Zamku w Łańcucie)

skach należą do rzadkości. Ze względu na powyższe walory łańcuckiego założenia prowadzone są działania, w których przenikają się wątki historyczne, kulturowe i przyrodnicze – skierowane w znacznej mierze do uczniów szkół podstawowych, gimnazjalnych i ponadgimnazjalnych, a także do młodzieży uczącej się na kierunkach specjalistycznych i osób związanych ze sztuką ogrodową. Jednym z proponowanych tematów są *Tajniki mody ogrodowej*.

W 2008 r., po rewitalizacji dokonanej ze środków z Mechanizmu Finansowego EOG, Storczykarni przywrócono jej dawną funkcję. W wymiarze edukacyjnym pozwoliło to na realizację programów z zakresu historii miejsca, kolekcji i różnorodności orchidei. Storczykarnia stała się też punktem odniesienia dla amatorów i kolekcjonerów storczyków.

Edukacja przyrodnicza wynika z naturalnej potrzeby człowieka – kontaktu z naturą. To ona pobudza nasze zmysły, ciekawość i chęć doświadczania. Pozwala obserwować naturalne procesy

W skład zespołu pałacowego w Łańcucie wchodzi także zabytkowy park oraz Storczykarnia. Park znajduje się w grupie najcenniejszych i najlepiej zachowanych zabytków naszej kultury ogrodniczej. Piękne ogrody, słynące w kraju i poza jego granicami ze wspaniałości urządzenia i bogactwa roślinności, w przeszłości składały się z trzech odrębnych założeń, z których do dnia dzisiejszego istnieje tylko to przy zamku. Park jest nie tylko cennym obiektem przyrodniczym, ale też ważnym dokumentem sztuki i obyczajów. O jego wartości stanowi jedyny w swoim rodzaju, związany z właścicielami rezydencji starodrzew, a w nim solitery zaliczające się do najstarszych w kraju: miłorząb japoński, perelkowiec japoński, platany, buki czerwonołistne, magnolia Soulangea i inne.

Tego typu park jest ostoją szlacheckich starych gatunków drzew, których wymiary w naturalnych siedli-

biologiczne. Działania edukacyjne w zabytkowych parkach i ogrodach powinny być skierowane nawet do najmłodszych dzieci, by – z jednej strony – kształtować postawy proekologiczne, a z drugiej – budować ich świadomość wartości historycznych założeń. W ten sposób wytwarza się więź z miejscem. Bezpośredni kontakt uczniów z przyrodą wpływa na pozytywne nastawienie do środowiska naturalnego i ludzi. Uczniowie z różnymi rodzajami niepełnosprawności również odnajdują się w otoczeniu przyrody i chętnie wracają na takie zajęcia.

Natura ma nie tylko dobroczynny wpływ na nasze zdrowie fizyczne i psychiczne, ale także jest pozytywnym źródłem doznań w sferze emocjonalnej. Udział uczniów w zajęciach na terenie parku, ogrodu zimowego i Storczykarni jest istotny dla stymulacji procesów poznawczych, motywuje do działania, budzi poczucie wartości i niweluje ograniczenia wynikające z niepełnosprawności. Uczeń z dysfunkcją jednego zmysłu może poznawać przyrodę za pomocą innych zmysłów, np. powonienia i dotyku. Wartością dodaną tych spotkań będzie ich funkcja terapeutyczna.

Bożena Lauzer z Działu Edukacji Muzeum-Zamku w Łańcucie w ramach prezentacji *Wykorzystanie kompleksu parkowego w działalności edukacyjnej* pokazała, jak przestrzeń zabytkowych założeń parkowych i ogrodów wpływa na różnorodność działań edukacyjnych o charakterze historyczno-kulturowym, biologicznym i ekologicznym. Bogactwo flory i fauny daje możliwość zaprezentowania w zabytkowych założeniach unikalnych gatunków. Ta część przestrzeni muzeum wewnątrz pozwala na zdecydowanie większą swobodę działań.

Jednym z przykładów działalności edukacyjnej łańcuckiego muzeum jest spacer edukacyjny *Wyprawa po skarb Księżnej Lubomirskiej*. Przyjęta forma angażująca uczestników w poszukiwanie ukrytych na terenie parku zagadek historyczno-przyrodniczych i wykonanie zadań integruje grupę, wyzwala kreatywność, skłania do obserwacji otoczenia i niesie ze sobą naturalną wartość poznawczą. Edukacja przyrodnicza w wypadku dzieci uzupełnia wiedzę szkolną i kształtuje postawy proekologiczne, a w odniesieniu do pozostałych grup odbiorców – wzmacnia rozwój indywidualnych zainteresowań i wpływa na upodobania estetyczne.

W Łańcucie wielkość zabytkowego parku o powierzchni ponad 30 ha i jego różnorodność dają ogromne możliwości prowadzenia działalności edukacyjnej nie tylko historycznej, ale również ekologicznej. Przestrzeń ta pozwala na obcowanie z naturą, a przy tym jest niewyczerpanym źródłem inspiracji. Ogród Włoski, Ogród Różany, Oranżeria, Storczykarnia, wspaniały stary drzewostan, park angielski, a w nim rozmieszczone zabytkowe budowle, nie tylko są okazją do poszerzenia wiedzy historycznej i rozbudzania zainteresowań, ale także umożliwiają bezpośredni kontakt z przyrodą. Różnorodność przestrzeni zielonej otaczającej rezydencje daje zdecydowanie większe możliwości konstruowania projektów edukacyjnych niż w przypadku innych muzeów i jest niezaprzeczalnie ich ogromnym atutem.

Spółeczność wokół muzeum-rezydencji. Opiekunowie mikroświatów

Z historią rezydencji wiąże się również tradycja historyków regionalistów. „Wśród tzw. szlacheckich-zbieraczy znalazło się wiele wybitnych postaci historycznych, m.in.: księżna Izabela Czartoryska (organizatorka bogatych zbiorów muzealnych i ośrodka kultywowania tradycji narodowej w Puławach), Józef Maksymilian Ossoliński (kolekcjoner sztuki i źródeł historycznych, założyciel Zakładu Narodowego Ossolińskich we Lwowie), Adam Tytus Działyński (zbieracz rękopisów i druków dotyczących dziejów Polski, twórca Biblioteki Kórnickiej) i inni”⁷. Dziś pasjonaci historii regionalnej korzystają z dostępnych źródeł wiedzy o przeszłości: dokumentów, relacji ustnych, zabytków. Gromadzą legendy, wspomnienia i fakty historyczne. Zbierają fotografie i pocztówki, prowadzą małe regionalne muzea. To właśnie oni mogą być inicjatorami projektów obywatelskich.

Organizatorzy szkolenia zaprosili do grona prelegentów Zbigniewa Trzeźniowskiego, który od wielu lat zajmuje się tematyką regionalną. Jak sam mówił, chce po prostu zachować pamięć o dawnym łańcuchu. W swoim dorobku ma wiele publikacji, jest autorem licznych artykułów, zbiorów legend i książek poświęconych miastu oraz jego mieszkańcom. Za swoją działalność został odznaczony w 1999 r. przez Ministra Kultury i Sztuki Złotą Odznaką „Za opiekę nad zabytkami”. Trzeźniowski należy też do ostatniego pokolenia, które pamięta właścicieli zamku i miało z nimi bezpośredni kontakt, jego najbliżsi krewni tworzyli oddaną społeczność pracowników rezydencji.

W założeniach programu szkolenia istotne były zarówno temat prezentacji, o który poproszono Zbigniewa Trzeźniowskiego, tj. sport i zachowana zabytkowa infrastruktura sportowa przy rezydencjach, korty, ujeżdżalnie itd., jak i spojrzenie regionalisty wskazującego na rzeczywisty potencjał kryjący się w społeczności wokół muzeum. Uczestnicy szkolenia mogli usłyszeć, jak pod przemożnym wpływem rezydencji rozwijało się miasto, powstawały nowe budynki i przestrzenie do ćwiczeń fizycznych oraz uprawiania sportu, wzrastały potrzeby mieszkańców i kształtowała się ich świadomość. To wszystko mimo faktu, że rezydencja stanowiła hermetyczny świat, obserwowany bardzo uważnie zza bram parku i świadomie lub mimowolnie naśladowany.

Prezentując kolejne dyscypliny sportu uprawiane przez mieszkańców zamku na przełomie XIX i XX w. oraz w pierwszej połowie XX w., Trzeźniowski wskazywał zarówno te, które były poza zasięgiem społeczności miasteczka (hippika i motoryzacja), jak i te, które znalazły swoje odbicie w aktywności urzędników i pracowników ordynacji (tenis). Zauważył też, że rozwój niektórych dyscyplin nie byłby możliwy bez rzeczywistego wsparcia właściciela rezydencji Alfreda Potockiego, który udostępnił dawny plac do gry w polo na pierwsze miejskie boisko do piłki nożnej. Zastrzegł równocześnie, że wszystkie drużyny – i polskie, i żydowskie – w równym stopniu będą

⁷ A. Stępnik, *Trzy modele historii regionalnej w nauczaniu szkolnym*, www.kulturaihistoria.umcs.lublin.pl [dostęp: 14.09.2015], <http://www.kulturaihistoria.umcs.lublin.pl/archives/106> [dostęp: 14.09.2015].

z niego korzystać. W prezentacji Trześniowskiego znalazły się również odniesienia do polowań, gry w polo, golfa, tenisa ziemnego, szermierki, strzelectwa, automobilizmu, a także gier stolikowych i bilardu. Dodatkowo można było usłyszeć o wycieczkach rowerowych Alfreda Potockiego i ślizgach na łyżwach. Zbigniew Trześniowski odwołał się także do własnych wspomnień, opisując dawne garaże hrabiego Potockiego, w których zatrudniony był jego ojciec.

Muzea-rezydencje również dziś w sposób znaczący wpływają na swoje otoczenie. Dlatego właśnie powinny korzystać z potencjału, jaki generuje społeczność wokół nich, tym bardziej że wzajemne zależności są ugruntowane historycznie. Nie jest to, biorąc pod uwagę ogół muzeów, zjawisko odosobnione. Na przykład o wpływie Tate Modern w Londynie na całkowitą zmianę charakteru dzielnicy miasta, w której się znajduje, i jej rozwój mówi Zuzanna Stańska w wywiadzie dla Spider's Web: „(...) powstały wszelkiej maści lokale, restauracje i instytucje kultury, zaczęto tę część miasta postrzegać jako bardzo atrakcyjne miejsce do życia. Ten rozwój uwarunkowany był również projektami muzeum skierowanymi do lokalnej społeczności. Jedna osoba organizuje festiwale uliczne, koncerty, spotyka się z przedsiębiorcami, władzami i namawia ich do inwestycji w tę okolicę, ale nie w samo muzeum, a tereny wokół niego”⁸.



Działania na rzecz społeczności lokalnej, warsztaty filmowe w ramach projektu *Lato w mieście*, współpraca z MDK Łańcut (fot. E. Kucaba-Łyszczek)

⁸ Więcej niż gadzecziarstwo, czyli jakie będą muzea przyszłości, wywiad z Zuzanną Stańską, Spider's Web, <http://www.spidersweb.pl/2015/03/zuzanna-stanska-moiseum.html> [dostęp: 9.11.2015].

Muzea-rezydencje wpływały na otaczające je środowisko i społeczności lokalne, dla których od zawsze stanowiły ważny punkt odniesienia. Dziś mówi się dużo o roli, jaką odgrywa społeczność wokół muzeum, jak długim procesem jest jej budowanie i w jaki sposób może ona wpływać na powodzenie projektów realizowanych przez muzeum. Rezydencje, często niezależnie od siebie, w sposób naturalny, historycznie uwarunkowany takie społeczności otrzymały niejako gratis. Właściciele rezydencji, ich styl życia, sposób kształtowania przez nich przestrzeni, postęp – to wszystko oddziaływało na otoczenie, kształtując je. Budując pewne wyobrażenie – na poły prawdziwe, na poły obrastające legendą. Obserwować można też określanie własnej tożsamości przez odwołanie się do zamku i rodziny Potockich – nie tylko w wypadku rodzin, których przodkowie pełnili wobec rezydencji funkcje służebną, a które to rodziny do dziś przechowują pamiątki, dokumenty, fotografie i opowieści o najdrobniejszych okrucach dnia rezydencji. Również dziś muzea są punktem odniesienia, potwierdzeniem nie tylko tożsamości, ale też wartości mieszkańców dzielnicy czy miasta. Pewnym problemem jest uwarunkowany historycznie dystans pomiędzy muzeum-rezydencją a otaczającym ją środowiskiem. I w tym miejscu wzrasta rola regionalnych historyków tworzących przez gromadzone pamiątki i relacje niejako pomosty pomiędzy badaniami muzeów a tradycją lokalną. Warto włączyć ich do działań edukacyjnych, podnosząc tym samym wartość historii i pamięci, tak by przez odwołanie do tego, co indywidualne i bliskie, tworzyć coraz szersze powiązania z przestrzenią, w której żyjemy.

Od kolekcji do projektu edukacyjnego

Tym, co wyróżnia muzea-rezydencje, są zróżnicowane kolekcje tworzące spójną, wiarygodną całość pozwalającą na wykreowanie w świadomości odbiorców obrazu dawnego świata. Nie można zapominać, że Muzeum-Zamek w Łańcucie to nie tylko muzeum wnętrz, to także muzeum pojazdów konnych, zespół budynków stajni i wozowni oraz szczególna część zbiorów: bezcenna kolekcja pojazdów konnych zgromadzona i użytkowana niegdyś przez rodzinę Potockich. Jest to przestrzeń, która nie pozostaje obojętna dla żadnej z grup odbiorców. Od laików, dla których imponująca jest liczba pojazdów i to, że wszystkie były użytkowane, przez fascynatów techniki, aż do profesjonalistów, dla których kolekcja jest żywym źródłem inspiracji. Uczestnikom szkolenia zbiory historycznej wozowni hrabiów Potockich w Łańcucie zaprezentowała kustosz Aldona Kruszyńska, kierownik Działu Pojazdów Konnych.

W projektach edukacyjnych realizowanych w muzeach-rezydencjach – muzeach wnętrz – inspiracją jest kolekcja, zespół eksponatów lub jeden z nich. Odwołując się do swojej wiedzy, zainteresowań oraz kreatywności, edukatorzy muzealni poszukują nowych pomysłów i sposobów ujęcia tych tematów.



Konferencja dla edukatorów muzealnych *Edukacja w muzeach, muzea w edukacji*, 2013 r., Muzeum-Zamek w Łańcucie (fot. E. Kucaba-Łyszczek)

Rolą edukatorów jest prowadzenie uczestników od eksponatów, przedmiotów często niezrozumiałych, niefunkcjonujących w świecie zewnętrznym, do znaczących elementów kultury, wpisanie ich w konteksty, ożywienie i ułatwienie ich zrozumienia. Kolekcja pojazdów konnych pozwala na opowieść o przejażdżkach konnych i dalekich podróżach w sposób wielopłaszczyznowy. Jest to pole do działań związanych z hippiką, polowaniami, obyczajami i strojami. Goście muzeum mogą również doświadczyć przyjemności przejażdżki stylowym powozem lub saniami.

Nie każda kolekcja muzeum jest żywa, np. instrumenty muzyczne, o ile nie służą wykonywaniu muzyki, pozbawione są pierwotnego znaczenia. Dziś często nawet próba wydobycia z nich dźwięku może ten obraz zaburzyć, a nawet (za)fałszować. Zmieniły się instrumenty, a także muzyka, technika gry, sposób ekspresji, wrażliwość odbiorców czy po prostu moda. W zbiorach muzeów-rezydencji instrumenty są naturalnym dopełnieniem przestrzeni zabytkowego wnętrza. Podziwiamy ich piękno, są częścią dawnej kultury muzycznej. Muzyka i muzykowanie należały do kanonu życia towarzyskiego, tak jak umiejętność gry lub śpiewu była elementarną częścią procesu kształcenia młodych ludzi. Stąd w zbiorach bibliotecznych rezydencji znajdują się zespoły druków i rękopisów muzycznych. Muzea-rezydencje dziś często są naturalnym miejscem kameralnych koncertów, nie tylko muzyki poważnej. Muzyka jest wpisana w kod genetyczny rezydencji.

Przez świat zabytkowego instrumentarium Muzeum-Zamku w Łąncucie uczestników szkolenia przeprowadziła Teresa Bagińska-Żurawska. Jak zauważyła prelegentka, instrumenty muzyczne, jeśli nie służą wykonywaniu muzyki, rzadko stają się tematem działań edukacyjnych. Wynika to z wielu czynników, „czasem instrumenty spoczywają w magazynach lub szczelnie zamkniętych gablotach muzealnych, sprawiając nie lada kłopot historykom sztuki w »genealogicznej« klasyfikacji przodków czy następców i zaszeregowaniu danego gatunku pod względem rodzaju, mechaniki, techniki wykonania”⁹. Dodatkowo instrumenty często wraz z upływem czasu zatracają swoje pierwotne funkcje i zazwyczaj... milczą. Pojawienie się takiego zagadnienia w programie łańcuckiego zamku było naturalnym efektem współpracy z Państwową Szkołą Muzyczną I st. im. Teodora Leszetyckiego w Łąncucie mieszczącą się we wschodniej części zamkowego parku, w zabytkowym budynku Zarządu Ogrodów. Patron szkoły był mieszkańcem łańcuckiego zamku, synem Józefa Leszetyckiego, nauczyciela muzyki córek Alfreda I Potockiego.

Podczas szkolenia prowadząca opowiedziała zarówno o pochodzeniu poszczególnych instrumentów, jak i ich wzajemnych zależnościach, budowie oraz epokach, z którymi były związane. Zaprezentowała też uczestnikom fragmenty zajęć skierowanych do dzieci i młodzieży, w tym warsztaty kreatywnego powoływania prostych instrumentów muzycznych z dostępnych przedmiotów i materiałów.

Metody edukacji

Leszek Karczewski, kierownik Działu Edukacji Muzeum Sztuki w Łodzi, skonfrontował uczestników szkolenia z różnymi typami edukacji i – co się z tym wiąże – z postawą, jaką przyjmuje edukator w relacji z muzeum i odbiorcą.

Odwołując się do amerykańskiej koncepcji muzeum konstruktywistycznego, pokazał, jak istotną rolę odgrywa uczenie się przez działanie i aktywny dialog z odbiorcą. Wskazał również na potrzebę odejścia od postawy behawioralnej na rzecz konstruktywistycznej. W ramach warsztatów zrealizowanych w przestrzeni Galerii Rzeźb uczestnicy szkolenia mogli przyjąć różne postawy, dostosowując do nich sposób przekazu, dobór środków i materiałów.

⁹ T. Bagińska-Żurawska, materiały szkoleniowe.



Edukacja w muzeum-rezydencji, warsztaty (fot. E. Kucaba-Łyszczek)

ZAKOŃCZENIE

Uczestnicy szkolenia spędzili w Łąncucie tylko trzy dni, w czasie których nie można było wyczerpać i zaprezentować w pełni ogromnego potencjału muzeów rezydencjonalnych, choć program szkolenia (na co zwracali uwagę uczestnicy) był bardzo napięty.

Mamy jednak nadzieję, że udało się zbudować pewien ogólny zarys możliwości, metod i środków, które każdy może indywidualnie wykorzystać we własnej pracy zawodowej. Staraliśmy się, by w programie znalazły się wykłady, warsztaty i prezentacja praktyk – tak, by zachować równowagę pomiędzy wiedzą a doświadczeniem. Bardzo istotna była dla nas aktywna formuła, ponieważ właśnie w ramach warsztatów dochodzi do wejścia w przestrzeń odbiorcy, co z kolei pozwala zrozumieć jego oczekiwania i ograniczenia. Dla nas, jako współorganizatorów, ogromną wartością była atmosfera, jaka wytworzyła się w tym czasie. Niewątpliwie wpływ na to miał charakter miejsca, ale też np. pierwsze warsztaty – taniec, którego integracyjną siłę trudno przecenić.

Uczestnicy szkolenia w większości reprezentowali muzea-rezydencje. Nie możemy zapominać, że nie są to miejsca identyczne, mimo licznych podobieństw. Łączą je m.in. wspólne doświadczenia i świadomość pewnych ograniczeń wiążących się z tym typem instytucji, np.: brak multi-

mediów, niedostateczne doświetlenie wnętrza, obostrzenia konserwatorskie, brak powierzchni edukacyjnych i... filcowe kapcie. A jednak tworzone są w nich ciekawe, kreatywne projekty i programy, bo wiedza i wyobrażenia pracowników tych muzeów nieustannie jest inspirowana przestrzenią, w której pracują.

Jeżeli w szkoleniu przygotowanym przez Narodowy Instytut Muzealnictwa i Ochrony Zbiorów oraz Muzeum-Zamku w Łańcucie czegoś zabrakło, to czasu, żeby w pełniejszy sposób zaprezentować muzeum. Dlatego mamy nadzieję na kolejne spotkania w Łańcucie.

***Edyta Kucaba-Łyszczek** – od 17 lat związana zawodowo z Muzeum-Zamkiem w Łańcucie, obecnie kieruje Działem Edukacji Muzealnej, wspólnie z jego zespołem przygotowuje i wdraża do realizacji programy oraz projekty edukacyjne skierowane do różnorodnych grup odbiorców.

****Bożena Lauzer** – absolwentka prawa, ukończyła podyplomowe studia w zakresie muzealnictwa UJ, od 1998 r. pracuje w Muzeum-Zamku w Łańcucie w Dziale Edukacji Muzealnej, opracowuje i realizuje zajęcia edukacyjne z zakresu języka polskiego, historii, historii sztuki oraz sztuk plastycznych.

Dariusz Kacprzak*

Krystyna
Milewska**

Edukacja w muzeum wielooddziałowym i wielodyscyplinarnym

„MUZEUM OTWARTE” – OD OŚWIATÓWKI DO CENTRUM EDUKACJI PERMANENTNEJ

Współczesne muzeum nie jest jedynie miejscem kontemplacji dzieł sztuki i rozmaitych zabytków przeszłości, niemą przestrzenią ich ekspozycji – coraz częściej jest postrzegane jako centrum spotkań, otwarte forum interesujących wydarzeń kulturalnych, naukowych i popularnonaukowych. Wykład towarzyszący wystawie czasowej bądź stałej ekspozycji, spotkanie z artystą, człowiekiem nauki, projekcja filmu, koncert, spektakl teatralny, niecodzienna lekcja muzealna, frapujące warsztaty, panel dyskusyjny, konkurs, piknik rodzinny czy urodzinowe przyjęcie – to pokusy, by zajrzeć do galerii muzealnej. To także ledwie kilka punktów oferty popularyzatorsko-edukacyjnej współczesnego muzeum będącej efektem zintegrowanego programu edukacyjnego wielu instytucji, adresowanej do różnych grup wiekowych (od najmłodszych dzieci po seniorów), jak również do grup postrzeganych jako wykluczone z kultury (niepełnosprawnych w różnych zakresach – niewidomych, niedowidzących, niedosłyszących i osób niepełnosprawnych intelektualnie lub ruchowo) oraz społecznie zmarginalizowane.



Lekcja muzealna *Na morskich szlakach Wikingów* (fot. M. Soja)

„Kultura przeobraża się dzisiaj w jeden z departamentów gigantycznego domu towarowego, jakim stał się świat przeżywany przez ludzi przeobrażonych, po pierwsze i po ostatnie, w konsumentów – diagnozując stan kultury w epoce płynnej nowoczesności, pisał Zygmunt Bauman. Jak w innych działach tego megasklepu półki wypełnione są po brzegi wymienianymi co dzień atrakcjami, a lady ozdobione reklamami najnowszych ofert – znikającymi równie błyskawicznie jak reklamowane przez nie nowości się starzeją. (...) Sprzedawcy towarów i autorzy reklam liczą na zaślubiny kunsztu uwodzenia z impulsem potencjalnych klientów do zabiegania o podziw



Warsztaty muzealne towarzyszące prezentacji obrazu *Krajobraz z miłosiernym Samarytaninem* Rembrandta Harmenszooona van Rijna (fot. M. Soja)

milczeń / Zależy to wyłącznie od Ciebie / Przyjacielu, nie wchodź tu bez chęci”³, niezmiennie zachowują świeżość i aktualność. Ich wartość tkwi bowiem w przyznaniu nadrzędnej roli odbiorcy, który dokonując wyboru i przekraczając próg muzeum, samodzielnie dookreśla funkcję instytucji. Celem współczesnej edukacji muzealnej jest kształtowanie żywej relacji między muzeum a publicznością, jej upodmiotowienie i aktywizacja – muzeum publiczne przechodzi metamorfozę, przekształcając się w muzeum publiczności⁴, także w kontekście interaktywności ekspozycji⁵.

¹ Z. Bauman, *Kultura w płynnej nowoczesności*, Warszawa 2011, s. 30.

² Ibidem, okładka, s. 4.

³ „Il dépend de celui qui passe / Que je sois tombe ou trésor / Que je parle ou me taise / Ceci ne tient qu'à toi / Ami n'entre pas sans désir”.

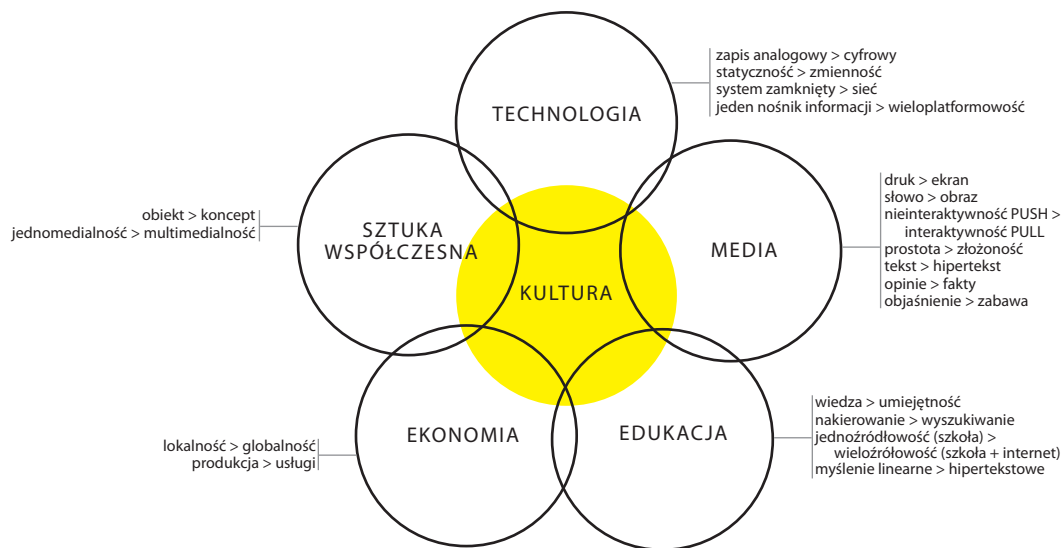
⁴ M. Krajewski, *Od muzeum publicznego do muzeum publiczności / From the Public Museum to the Museum of the Public* [w:] J. Lubiak (red./ed.), *Muzeum jako świetlany przedmiot pożądania / Museum as a Luminous Object of Desire*, publikacja towarzysząca wystawie, Muzeum Sztuki w Łodzi 5.12–4.02.2007, Łódź 2007, s. 51–64/173–187; A. Szczerski, *Kontekst, edukacja, publiczność – muzeum z perspektywy „Nowej Muzeologii”* [w:] M. Popczyk (red.), *Muzeum sztuki. Antologia*, Kraków 2005, s. 335–344.

⁵ G. Karwasz, J. Kruk, *Idee i realizacje interaktywne – wystawy, muzea i centra nauki*, Toruń 2012.

współziomków i własną nad nimi przewagą”¹. Analizując współczesne laboratorium kultury, odwołując się w swych peregrinacjach do oświeceniowego modelu kultury, badacz kontynuuje: „Kultura składa się dziś z ofert, nie nakazów; z propozycji, a nie norm. Nie posiada »ludu« do oświecania i uszlachetniania; posiada natomiast klientów do uwodzenia. Uwodzenie, w odróżnieniu od oświecenia czy uszlachetnienia, nie jest zadaniem do jednorazowego raz-na-zawsze spełnienia, lecz niekończącą się czynnością. Funkcją kultury nie jest zaspakajanie istniejących potrzeb, ale stwarzanie nowych. Jej troską naczelną jest zapobieganie satysfakcji, która nie pozostawiłaby miejsca dla dalszych, nowych i jeszcze niezaspokojonych pożądań i zachcianek”².

Umieszczone w 1937 r. na fasadzie jednego ze skrzydeł znajdującego się przy paryskim placu Trocadéro i 11 listopada Palais de Chaillot słowa Paula Valéry’ego: „Ten, kto tu przyjdzie, określi / Czy jestem więzieniem, czy skarbnicą / Czy przemówię, czy będę

ZMIANY NA ŚWIECIE



Zmiany na świecie, cyt. za: H. Bilewicz, *Muzeum / szkoła: szczelina edukacji?*, wykład podczas szkolenia *Edukacja w muzeach wielooddziałowych i wielodyscyplinarnych* zorganizowanego przez Muzeum Narodowe w Szczecinie we współpracy z Narodowym Instytutem Muzealnictwa i Ochrony Zbiorów w Muzeum Narodowym w Szczecinie w dniach 23–25 września 2015 r.

Wraz z intensywnym rozwojem i zmianami zachodzącymi w ostatnich dekadach w muzealnictwie⁶ dokonało się przeobrażenie w pojmowaniu i funkcjonowaniu edukacji muzealnej – od tradycyjnej oświatówki ku centrum edukacji permanentnej⁷ i partycypacyjnej⁸. Dorota Folga-Januszewska w wydanym w 2015 r. studium poświęconym fenomenom i problemom współczesnego muzeum, potwierdzając opinie środowiska muzealników i muzeologów, zauważa, że: „pojęcie »muzeum« do końca XX w. mające konotacje historyczne, w ciągu ostatniej dekady ulega przekształceniu, coraz częściej oznacza miejsce całościowego kształcenia i społeczno-

⁶ M. Omilanowska, P. Kosiewski, *W muzeach zmieniło się wszystko. Z prof. Małgorzatą Omilanowską, Ministrem Kultury i Dziedzictwa Narodowego rozmawia Piotr Kosiewski*, „Muzealnictwo” 2015, nr 56, wersja online: DOI: 10.5604/04641086.1150247 [dostęp: 8.11.2015]; A. Rottermund (red.), *Muzeum – przestrzeń otwarta? Wystąpienia uczestników szóstego sympozjum problemowego Kongresu Kultury Polskiej*, 23–25.09.2009, Warszawa 2010. Zob. także: *I Kongres Muzealników Polskich, Łódź, 23–25.04.2015. Materiały kongresowe*, broszura, 2015.

⁷ P. Majewski (red.), *Muzea i uczenie się przez całe życie – podręcznik europejski*, Warszawa 2013, seria: *Biblioteka Narodowego Instytutu Muzealnictwa i Ochrony Zbiorów*, t. 3; M. Szelaąg, *Edukacja głupcze! Zadania muzeum na początku XXI wieku* [w:] E. Kowalska, E. Urbaniak (red.), *Muzeum XXI wieku – teoria i praxis. Materiały z sesji naukowej organizowanej przez Muzeum Początków Państwa Polskiego i Polski Komitet Narodowy ICOM, Gniezno, 25–27 listopada 2009. Księga pamiątkowa poświęcona profesorowi Krzysztofowi Pomianowi*, Gniezno 2010, s. 175–181, seria: *Biblioteka Muzeum Początków Państwa Polskiego*, t. 4. Zob. także: M. Szelaąg, *Muzea wobec różnych potrzeb zróżnicowanej publiczności. Działania edukacyjne muzeów. Abstrakty dyskusji panelowych* [w:] *I Kongres Muzealników Polskich...*, op.cit., s. 42.

⁸ M. Parczewska, *Partycypacja – czyli sztuka spotkania* [w:] E. Kowalska, E. Urbaniak (red.), *Muzeum XXI wieku – teoria i praxis...*, op.cit., s. 187–193; L. Karczewski, *Kłopot z partycypacją. Nowa muzeologia i agoniczna demokracja* [w:] M. Kosieńska, K. Sikorska, A. Skórzyńska (red.), *Edukacja kulturalna jako projekt publiczny?*, Poznań 2012, s. 89–106.

-światopoglądowej refleksji⁹. Twórcza, innowacyjna, otwarta na nowe rozumienie funkcji muzeum ustawiczna edukacja muzealna, oparta nie tylko na sile kreacji i kompetencji swych twórców – muzealnych edukatorów, ale także na fundamencie współczesnych teoretycznych



Noc Muzeów 2015 (fot. M. Soja)

sprzyja aktywnemu przyswajaniu wiadomości z różnych dyscyplin wiedzy, kształtuje nasz stosunek do dziedzictwa kultury i przeszłości. Powinnością edukacji muzealnej jest „przygotowa-

koncepcji muzeologicznych i rozmaitych interdyscyplinarnych badaniach¹⁰, jest bodaj najprężniej rozwijającym się obszarem pracy muzealnej i najlepiej realizowanym działaniem w dzisiejszych muzeach. Warto w tym miejscu zwrócić także uwagę, że prężnie rozwijającej się bieżącej, codziennej pracy edukatorów muzealnych towarzyszy analityczna i teoretyczna autorefleksja środowiska edukatorów na temat stanu edukacji muzealnej¹¹. To aktywność w sferze edukacyjnej wraz z działalnością promocyjną decydują w istotnym stopniu o postzeganiu muzeum, o jego marce na rynku zarówno usług edukacyjnych, jak i kultury. Edukacja muzealna staje się coraz częściej integralnym elementem misji muzeum, silnie wpisuje się w politykę i strategię całej instytucji. Stanowi wyzwanie zarówno dla jej twórców – muzealników, pracowników działów edukacji, ale też kustoszy, konserwatorów (opiekunów zbiorów), kuratorów wystaw, jak i dla zarządzających oraz organizatorów instytucji. Muzeum uczy i bawi,

⁹ D. Folga-Januszewska, *Muzeum: fenomen i problemy*, Kraków 2015, s. 7, seria: *Muzeologia. Teoria – praktyka – podręczniki*, t. 10.

¹⁰ M. Szeląg, J. Skutnik (red.), *Edukacja muzealna. Antologia tłumaczeń*, Poznań 2010. Zob. także: J. Grzonkowska, D. Kacprzak, *Biblioteka edukatora – bibliografia dotycząca edukacji muzealnej (wybór) / Educator's library – bibliography regarding museum education (selection)*, „Muzealnictwo” 2014, nr 55, s. 190–197, w wersji online: DOI: 10.5604/04641086.1114777 [dostęp: 31.10.2015].

¹¹ M. Szeląg (red.), *Edukacja muzealna w Polsce. Sytuacja, kontekst, perspektywy rozwoju. Raport o stanie edukacji muzealnej w Polsce*, Warszawa 2012, seria: *Biblioteka Narodowego Instytutu Muzealnictwa i Ochrony Zbiorów*, t. 2, w wersji online: <http://nimosz.pl/pl/wydawnictwa/wydawnictwa-nimosz/raport-o-stanie-edukacji-muzealnej-w-polsce-4> [dostęp: 30.10.2015]; M. Szeląg (red.), *Raport o stanie edukacji muzealnej. Suplement. Część 1*, Kraków 2014, seria: *Muzeologia. Teoria – praktyka – podręczniki*, t. 8; M. Szeląg, *Raport o stanie edukacji muzealnej. Suplement. Część 2*, Kraków 2014, seria: *Muzeologia. Teoria – praktyka – podręczniki*, t. 9; „Biuletyn Programowy Narodowego Instytutu Muzealnictwa i Ochrony Zbiorów” 2012, nr 5: *Muzeum w przestrzeni edukacji otwartej*, [pismo elektroniczne]. Zob. także: J. Grzonkowska, D. Kacprzak, *Biblioteka edukatora...*, op.cit.

nie kart do gry” i nauczenie różnych sposobów „rozgrywania partii”. „Przygotowanie kart do gry” rozumiane jako przygotowanie, jak mówił Jean Jacques Rousseau, do „rzemiosła życia”. Edukacja w muzeum to „otwieranie głów” nie tylko młodych ludzi – zadanie trudne, ważne i odpowiedzialne. Wobec głębokiej zapaści edukacji kulturalnej w szkołach wszystkich szczebli edukacja muzealna wypełnia ogromną lukę w przygotowaniu nowych pokoleń do uczestnictwa w kulturze, jednak istniejąca dzisiaj szczelina edukacyjna między szkołą a muzeum niepokoi. Muzeum nie może, nie jest w stanie zastąpić powinności szkoły, umożliwiając jedynie krytyczne obcowanie z tradycją. Edukacja muzealna, przeciw dobrowolna, winna stanowić uzupełnienie, rozszerzenie, wzbogacenie szkolnego procesu dydaktycznego, nie zaś jego alternatywę.

Nadmierne bogactwo form oraz intensyfikacja edukacji muzealnej implikują niebezpieczeństwo utraty specyfiki i wyjątkowości muzeum pośród innych instytucji kultury (m.in. domów kultury czy pozbawionych muzealiów centrów nauki). Komercjalizacja usług edukacyjnych, populizm, infantylizacja czy disnejlandyzacja prowadzą do zrównania muzeów z innymi wielofunkcyjnymi kombinatami zbiorowej popularnej rozrywki czy centrami (galeriami) rozrywkowo-handlowymi. Obawy te są przedmiotem żywych dyskusji w gronie muzealników. Podczas Kongresu Kultury Polskiej w 2009 r. kwestię tę podniosła Maria Poprzęcka, zwracając uwagę, że „granica między przyciągającym różnorodnymi atrakcjami »muzeum otwartym« a muzealnym Disneylandem jest istotnie cienka”, i w tym samym zdaniu natychmiast dodała, że „właśnie od teoretycznej świadomości i praktycznych kompetencji pracowników edukacyjnych zależy jej utrzymanie”¹².



Warsztaty muzealne ABC malarstwa (fot. M. Soja)

Wzrost znaczenia edukacji muzealnej, jej ważny udział w misji, strategii oraz wspólnie prowadzonej przez zarządzających i cały zespół polityce instytucji, a także ranga wykonywanych przez edukatorów zadań bezpośrednio wpływających na wizerunek placówki nakazują zwiększyć znaczenie działań edukacji, częstokroć traktowanych – niestety – jeszcze jako dru-

¹² M. Poprzęcka, *Muzealna działalność edukacyjna* [w:] A. Rottermund (red.), *Muzeum – przestrzeń otwarta...*, op.cit., s. 54. Zob. J. Clair, *Kryzys muzeów. Globalizacja kultury*, Gdańsk 2007, por. także: J. Baudrillard, *Spółczesność konsumpcyjna. Jego mity i struktury*, S. Królak (tłum.), Warszawa 2006.

gorzędne jednostki. Są one przecież równorzędne i jako takie winny być postrzegane oraz traktowane przez inne działy działalności podstawowej instytucji. W wielu muzeach kwestia ta wymaga szczególnej uwagi i zmiany azymutu polityki muzealnej, nakierowania go wyraźniej na cele społeczne.



Warsztaty muzealne *Historia żeglugi* (fot. M. Soja)

László Földényi, węgierski eseista i historyk literatury, jakiś czas temu uznał edukację za synonim wolności. Każda próba jej osiągnięcia to sukces dla obu stron, zarówno dla uczniów – gości muzeum, jak i dla muzeum – jego pracowników.

EDUKATOR – ORGANIZATOR

Muzeum Narodowe w Szczecinie to muzeum wielooddziałowe i wielodyscyplinarne, którego potencjał określają przede wszystkim okazała kolekcja zabytków i zespół ludzi, którzy pamiętając o trudnej, lecz fascynującej historii miasta i regionu, starają się współtworzyć w duchu wielokulturowego dialogu lokalną, narodową oraz europejską współczesną tożsamość Pomorza Zachodniego i jego mieszkańców. Idea szczecińskiego muzeum wyrosła z późnośredniowiecznej i nowożytnej tradycji kolekcjonerskiej władców Księstwa Pomorskiego z dynastii Gryfitów oraz inicjatywy i pasji bogatego XIX-wiecznego mieszczaństwa. Dzisiaj instytucja sprawuje opiekę nad blisko 150 tys. muzealiów, wśród których znajdują się: dzieła sztuki, zabytki archeologiczne, nautycz-

ne, etnograficzne oraz świadectwa historii i kultury materialnej¹³. Od wielu lat muzeum wzbogaca i modyfikuje ofertę tak, aby zwiedzający przychodzili do niego z chęcią i wracali wielokrotnie¹⁴. Edukatorzy starają się nie tylko wpisać w aktualnie obowiązujący program nauczania, wspomagając szkoły w uatrakcyjnieniu ich lekcji, lecz także pracują nad przełamywaniem wciąż spotykanego stereotypowego postrzegania muzeum jako instytucji nudnej i mało przyjaznej dla dzieci oraz młodzieży. Różnorodność, ale też koncepcyjnie spójny charakter starannie przygotowanej oferty edukacyjno-popularyzatorskiej, inspirowanej posiadanymi przez muzeum zbiorami oraz realizowanym w instytucji programem wystawienniczym, powodują, że jest ona atrakcyjna dla osób w różnym wieku, posiadających różnorodne zainteresowania, także dla osób/grup wykluczonych społecznie oraz zagrożonych marginalizacją. W programie muzeum odnaleźć można zajęcia dla grup zorganizowanych (lekcje, warsztaty, konkursy, debaty) oraz dla gości indywidualnie odwiedzających placówkę (projekty cykliczne oraz o charakterze incydentalnym). Działania edukacyjne realizowane są w salach ekspozycyjnych muzeum znajdujących się w czterech gmachach, a także w przystosowanych do działalności dydaktycznej dwu salach: konferencyjnej/wykładowej oraz mniejszej – warsztatowej, mieszczących się w gmachu głównym Muzeum Narodowego w Szczecinie. Zajęcia i spotkania odbywają się zarówno w dni robocze, jak i w weekendy. Działalność edukacyjna w szczecińskim muzeum w dużej mierze prowadzona jest we współpracy z nauczycielami, o którą edukatorzy szczególnie zabiegają. To nauczyciele bowiem są sprzymierzeńcami muzeum i to oni decydują o wyborze tematu lekcji, warsztatów czy



Warsztaty muzealne *Opowieści afrykańskich bębnow*
(fot. M. Soja)

¹³ D. Kacprzak, L. Karwowski (red.), *Muzeum Narodowe w Szczecinie*, seria: Skarby sztuki, Warszawa 2014.
¹⁴ K. Milewska, D. Obalek (red.), *Informator edukacyjny Muzeum Narodowe w Szczecinie na rok szkolny 2015/2016*, Szczecin 2015, publikacja dostępna także online: <http://muzeum.szczecin.pl/images/pliki/edukacja/informator-edukacyjny.pdf> [dostęp: 29.10.2015]. Zob. także: K. Milewska, *Muzeum uczy i bawi. Działania edukacyjne w Muzeum Narodowym w Szczecinie*, „Muzealnictwo” 2008, nr 49, s. 274–285; D. Baumgarten-Szczyrska, *Afryka na wyciągnięcie ręki. Działania dydaktyczne w przestrzeni wystaw afrykańskich Muzeum Narodowego w Szczecinie*, „Muzealnictwo” 2010, nr 51, s. 104–112; K. Milewska, *Muzeum w przestrzeni edukacji otwartej na przykładzie wybranych praktyk Muzeum Narodowego w Szczecinie*, „Biuletyn Programowy Narodowego Instytutu Muzealnictwa i Ochrony Zbiorów” 2012, nr 5: *Muzeum w przestrzeni edukacji otwartej*, s. 41–56 [pismo elektroniczne].



Warsztaty plastyczne *Mądrość przypowieści i historie z niejednego obrazu* (fot. A. Kamińska)

też innych form edukacji proponowanych przez muzealny dział edukacji. Dla nauczycieli organizowane są w muzeum warsztaty, kursy i konferencje metodyczne. Po ostatniej reformie systemu edukacji znacznie uszczuplił się zakres nauczania historii i literatury polskiej w szkole, zwłaszcza w szkołach ponadgimnazjalnych, co nie sprzyja częstym wizytom uczniów w muzeach. Z bogatej oferty edukacyjnej nauczyciele wybierają te zajęcia, które bezpośrednio wpisują się w zagadnienia z podstawy programowej. Największą kreatywnością wykazują się pedagodzy uczący w grupach przedszkolnych, szkołach podstawowych i gimnazjalnych. Nauczyciele nauczania zintegrowanego i klas IV–VI szkoły podstawowej bardzo chętnie korzystają z warsztatów plastycznych, muzycznych, ruchowych, ponieważ przedmioty dawniej nazywane praktycznymi, jak rysunki/plastyka i śpiew/muzyka, już dawno zostały wyeliminowane ze szkolnego procesu dydaktycznego. Zaznaczyć przy tym trzeba, że wraz ze zmianami programowymi

nastąpiło obostrzenie tzw. wyjść ze szkoły, a tym samym możliwości korzystania z ofert placówek kultury. Reforma przyczyniła się również do tego, że grupą częściej odwiedzającą muzeum są przedszkolaki, w tym licznie 3–4-latkowie. To bardzo wymagający goście w muzeum. Trzeba się zastanowić, czy rzeczywiście propozycja przygotowana przez placówkę jest odpowiednia i wychodzi naprzeciw oczekiwaniom szkół oraz ośrodków szkolno-wychowawczych. Mimo opisanej sytuacji wypracowany przez lata przez Dział Edukacji Muzeum Narodowego w Szczecinie, wciąż wzbogacany model pracy z dziećmi i młodzieżą owocuje stale rosnącym zainteresowaniem przeszłością i sztuką oraz wzrostem liczby realizowanych zajęć. Dla sprawnego funkcjonowania instytucji i odpowiedniego zabezpieczenia obsługi sal ekspozycyjnych pracownicy Działu Edukacji opracowują cotygodniowe harmonogramy zajęć rozpoczynających się o godz. 8.30 dla poszczególnych gmachów muzealnych. Edukatorzy prowadzą także harmonogram planowanych wydarzeń na każdy miesiąc, a celem tego działania jest ułatwienie wspólnego funkcjonowania i maksymalne wykorzystanie wspólnej przestrzeni muzealnej oraz edukacyjnej, co – jak się okazuje – każdego dnia nie jest łatwe z powodu dużej liczby realizowanych przedsięwzięć (przy dużej liczbie grup i wydarzeń nie sposób uniknąć nieporozumień i konfliktów).

O ponownym przyjeździe gości do muzeum zaledwie w 10% decyduje produkt, który mamy do zaoferowania, w 90% – atmosfera, doświadczenie i wspomnienia z danego miejsca, dlatego też wszyscy edukatorzy dokładają starań, by barometr emocji gości wskazywał zdecydowanie pozytywne wartości.



Warsztaty plenerowe *Para buch, koła w ruch – kolorowa lokomotywa* (fot. J. Baranowski)

Nie można umniejszać również roli w przekazie wiedzy publikacji muzealnych – katalogów, folderów, przewodników, informatorów, albumów, wreszcie muzealnych publikacji adresowanych do najmłodszych. Od kilku lat we wrześniu, zatem na początku nowego roku szkolnego, ukazują się również informator zawierający w miarę możliwości szczegółowy roczny program działań muzealnych¹⁵.

Nawet najlepsze działania edukacyjne przy bardzo dużej konkurencji, porównywalnej ofercie proponowanej przez inne instytucje kultury w mieście czy regionie (w tym także galerie handlowe) same z siebie mają małe szanse dotarcia do potencjalnie zainteresowanego odbiorcy. Istnieje potrzeba efektywnej promocji imprez edukacyjnych realizowanych przez muzeum. Dobrze jest, jeśli w dziale edukacji, w miejscu przekuwania pomysłów w konkretne działanie, pracuje również osoba odpowiadająca za promocję edukacji muzealnej. Będąc wewnątrz dzia-

¹⁵ *Informator edukacyjny Muzeum Narodowe w Szczecinie na rok szkolny 2015/2016*, op.cit.

łu, rozumie ona specyfikę pracy edukatorów, jest częścią zespołu, dlatego też praca promocyjna zyskuje inny, bardziej zaangażowany i przekonujący charakter (w Muzeum Narodowym w Szczecinie od trzech lat taka sytuacja ma miejsce). Informacje edukacyjne są aktualizowane na bieżąco – w formie ulotek, plakatów, informatorów, głównie jednak bezkosztowo, za pośrednictwem mediów elektronicznych (na stronie www.muzeum.szczecin.pl w zakładce *Edukacja*) oraz na portalach społecznościowych. Jak wynika z muzealnych obserwacji, internet stał się jednym z ważniejszych sposobów docierania do odbiorcy zainteresowanego ofertą muzeum. Edukatorzy, posiadając własną, rozbudowaną bazę kontaktów, komunikują się z potencjalnymi gośćmi muzeum przy pomocy regularnie wysyłanego newslettera. Przy zapewnieniu właściwej informacji i jej dystrybucji w muzeum organizowane są także konferencje prasowe poświęcone edukacji.



Warsztaty rodzinne z okazji Dnia Niepodległości (fot. M. Soja)

Podczas przygotowywania oferty edukacyjnej należy uwzględnić wiele różnych kwestii organizacyjnych wynikających z bieżącej działalności instytucji i rytmu oraz specyfiki pracy poszczególnych działów i osób. W Muzeum Narodowym w Szczecinie podjęto działania, które w znaczący sposób usprawniły przygotowywanie wystaw czasowych i ekspozycji stałych. W 2008 r. opracowano wewnętrzny dokument *Karta wystawy*, który po wprowadzeniu drobnych zmian i korekt (będących wynikiem zebranych w praktyce doświadczeń) nadal obowiązuje. Jest to do-

kument w formie tabeli sporządzany możliwie wcześniej (co najmniej 10 tygodni przed wernisazem) przez kuratora wystawy we współpracy (w ramach bieżących konsultacji) z pracownikami Działu Organizacji Wystaw, Działu Wydawnictw, Działu Konserwacji Zbiorów, Działu Komunikacji Społecznej, Działu Głównego Inwentaryzatora, Działu Edukacji oraz Pionu Ochrony Muzeum i Bezpieczeństwa Zbiorów. Tak więc zespół odpowiedzialny za poszczególne obszary wspólnej całości, jaką jest wystawa, planuje i opracowuje poszczególne działania, potrzebne materiały itd., uwzględniając przy tym zarówno koszty, jak i terminy realizacji poszczególnych etapów prac. Wszelkie ustalenia osób odpowiedzialnych w różnych komórkach organizacyjnych muzeum za przedsięwzięcie potwierdzone są ich podpisami pod dokumentem. Kolejny etap przyjętej procedury to złożenie karty w sekretariacie, który rozsyła ją wśród członków zespołu zarządzającego instytucją i ustala termin odprawy karty, tzn. krótkiego spotkania kuratora odpowiedzialnego za projekt z dyrekcją. Podczas spotkania zaplanowane działania są wspólnie dyskutowane, akceptowane, ewentualnie korygowane. W przypadku propozycji zmian kurator ma możliwość uzasadnienia podjętych decyzji i przekonania do nich lub wspólnie z osobami zarządzającymi muzeum poszukuje innych rozwiązań, by pomyślnie zrealizować przedsięwzięcie. Niekiedy zmiany są konieczne, np. z powodu ograniczeń finansowych lub przesunięcia terminów realizacji poszczególnych faz prac ze względu na ograniczenia wynikające m.in. z innych obciążeń ekipy montażystów przy innych zadaniach. Wspólne uzgodnienia dyrekcja potwierdza, składając podpis pod dokumentem. *Karta wystawy* jest zatem rodzajem kontraktu między kuratorem a dyrekcją, który gwarantuje obu stronom realizację przedsięwzięcia i precyzyjnie określa odpowiedzialność za przeprowadzenie poszczególnych etapów działań. Kurator posiada zagwarantowane środki finansowe, które zostały ujęte w dokumencie, oraz możliwość realizacji wszystkich zadań zgodnie z przyjętym harmonogramem, dyrekcja natomiast dysponuje precyzyjną wiedzą, która umożliwia sprawne zarządzanie zarówno zespołem, jak i środkami budżetu, zna zakres odpowiedzialności poszczególnych osób oraz podpisuje zobowiązania finansowe – zlecenia zakupów, faktury za usługi itd., które wcześniej już przeanalizowała i zatwierdziła.

Jaki będzie program edukacyjny towarzyszący ekspozycji i czy da szansę wykazania się zespołowi edukatorów, zależy od kuratora wystawy. Odpowiedni fragment wspomnianej *Karty wystawy* wypełniany jest wspólnie przez kuratora i edukatorów, którzy uzgadniają szczegóły programu. Kurator zapoznaje edukatorów z projektem, opowiada o jego treściach, celach itd., formułuje oczekiwania i własne wyobrażenia na temat działań edukacyjnych, edukatorzy zaś kreują propozycje oraz układają integralną ofertę dla zróżnicowanych odbiorców, wykorzystując swą wiedzę i doświadczenie. Działanie takie pozwala zachować wysoki poziom i atrakcyjność oferty edukacyjnej, daje możliwość podejmowania bardziej innowacyjnych przedsięwzięć. Edukator ma odpowiednio dużo czasu na przemyślenie i zaplanowanie działań edukacyjnych adekwatnie do potrzeb i predyspozycji odbiorcy. Jest w stanie, w razie potrzeby, zaprosić do współpracy specjalistów z kraju lub zagranicy (np. gości z wykładami). Edukator – co wydaje się bardzo ważne – ma szansę także poprosić o aktywniejsze włączenie się innych pracowników

muzeum w tworzenie zajęć. Może ustalić kalendarz wydarzeń tak, aby – co niesłychanie istotne w muzeum wielooddziałowym i wielodyscyplinarnym o dużej częstotliwości wydarzeń – różne wydarzenia w muzeum nie nakładały się na siebie i wzajemnie nie konkurowały o względy publiczności. Odpowiednio wczesne „zakontraktowanie” oferty edukacyjnej w omawianej karcie umożliwia przygotowanie druków edukacyjnych oraz zakup przyjaznych pomocy dydaktycznych dla najmłodszych odbiorców sztuki. Z całą pewnością ułatwia także zaplanowanie owocnej współpracy ze szkołami. O ile współdziałanie edukatora i kuratora przy tworzeniu programu edukacyjnego w ramach realizacji projektu wystawienniczego jest rzeczywiście realizowane i przynosi pozytywne efekty, o tyle inny element współpracy obu specjalistów, choć wielokrotnie dyskutowany, ma charakter – niestety – postulatywny. Spotkanie kuratora z edukatorem winno odbyć się także nieco wcześniej, podczas etapu powstawania scenariusza, a także w trakcie ustaleń dotyczących realizacji ekspozycji i przygotowywania warstwy informacyjnej wystawy. Edukatorzy, służąc swoją wiedzą i znajomością zagadnień pedagogiczno-psychologicznych, mogliby pomóc kuratorowi, np. konsultując pod względem percepcji teksty umieszczone w przestrzeni wystawy.



Warsztaty w ramach szkolenia *Edukacja w muzeach wielooddziałowych i wielodyscyplinarnych* (fot. G. Tokarczyk)

To pracownicy działu edukacji bowiem stanowią pierwszą linię kontaktu widza z muzeum i dys-

ponują najlepszą wiedzę o reakcjach publiczności oraz percepcji przez nią wystawy. Ponadto włączeni w proces przygotowania wystawy edukatorzy zyskują dodatkową wiedzę, mimowolnie w pełniejszy sposób angażują się, a dzięki temu ich praca z gościem muzealnym zyskuje nowy wartościowy wymiar. Należy pamiętać, że przez pryzmat tej pracy postrzegana jest zwykle cała instytucja¹⁶. W Muzeum Narodowym w Szczecinie istnieje powszechna praktyka spotkania kuratorskiego dla edukatorów. Według rozdzielnika wewnątrzmuzealnego do wszystkich działów, w tym także do Działu Edukacji, trafiają publikacje wydawane przez muzeum.

EDUKATOR – PEDAGOG

Podejście do projektu wystawienniczego jako swoistego muzealnego Gesamtkunstwerku integrującego rozmaite składniki muzealnej rzeczywistości, w którego powstanie zaangażowany jest zespół muzealników – kurator, kustosze, konserwator, edukatorzy – a także wsłuchanie się w konkretne potrzeby zwiedzających pozwalają na odbiór muzeum jako miejsca, w którym publiczność (bez względu na wiek) dobrze się czuje, chętnie się uczy i bawi. Muzeum sprzyja zdobywaniu wiedzy, rozwijaniu różnych rodzajów percepcji, zdolności poznawczych, wyobraźni, pamięci, uwagi – umiejętności te przydatne są w życiu codziennym. W przestrzeni zabytków przeszłości, dzieł sztuki nauka odbywa się poprzez myślenie przyczynowo-skutkowe i symboliczne, obserwację oraz porównywanie – wszystkie te procesy wymagają wysiłku umysłowego zarówno od edukatora, jak i gościa, widza, słuchacza¹⁷. Lekcje, warsztaty, spotkania rodzinne, gry miejskie w muzeum prowadzone są według



Warsztaty w strefie edukacyjnej prezentujące techniki malarstwa (fot. M. Soja)

autorskich scenariuszy, dla których źródłem są muzealia prezentowane na wystawach czasowych i ekspozycjach stałych. Prowadzący zajęcia pamiętają, że każdy uczeń to indywidualność. Wiedzą

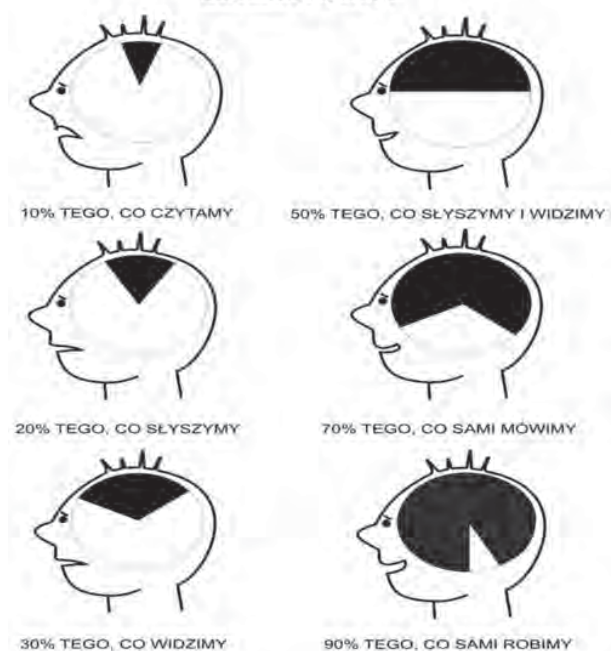
¹⁶ P. Górajec, *Forum edukatorów muzealnych*, „Muzealnictwo” 2010, nr 51, s. 28.

¹⁷ K. Pomian, *Historia. Nauka wobec pamięci*, Lublin 2006 (szczególnie rozdział: *Od historii – części pamięci do pamięci – przedmiotu historii*, s. 140–187); A. Assmann, *Między historią a pamięcią. Antologia*, seria: *Communicare. Historia i Kultura*, Warszawa 2013. Zob. także: M. Woźniak, T.F. de Rosset, W. Ślusarczyk (red.), *Muzeum. Formy i środki prezentacji I: Historia w muzeum*, Bydgoszcz 2013 (zwłaszcza rozdział: *Formy edukacji historycznej*).

także o tym, że w zdominowanym przez obraz świecie młodych ludzi najważniejszą regułą staje się przekazanie treści ekspozycji, nie zaś „przegadanie” zajęć. Właściwe przygotowanie konspektów czy scenariuszy zajęć umożliwia określenie celów ogólnych i wskazanie celów szczegółowych, co przyczynia się do skonkretyzowania przekazu, aby publiczność w określonym czasie mogła prawdziwie zrozumieć i odczuć to, co ogląda i poznaje. Konspekt pozwala prowadzącemu zaplanować, jakie kompetencje kluczowe chce kształcić i rozwijać. Ważne jest również, aby w trakcie spotkań w muzeum pobudzić gości (uczniów) do aktywności, stosując różne metody aktywizujące przyjazne zarówno im, jak i pracownikom działu edukacji. Narzuca to edukatorowi poszukiwanie własnych twórczych rozwiązań i przyjemności w pokonywaniu rutyny dnia codziennego. Istotne

JAK SIĘ UCZYMY?

Zapamiętujemy:



Jak się uczymy, cyt. za: E. Brudnik, A. Moszyńska B. Owczarska, *Ja i mój uczeń pracujemy aktywnie. Przewodnik po metodach aktywizujących*, Kielce 2000, s. 8.

jest także, by wiadomości zdobyte przez uczniów zostały utrwalone. Ewaluację pierwotną zajęć muzealnych można prowadzić przez indywidualne lub grupowe rozmowy z uczniami, organizując rundę pytań (np. dokończ zdanie: „Na lekcji najtrudniejsze było...”, „Najbardziej podobało mi się...”, „Uważam, że lekcja była...”, „Dzisiaj na lekcji...”), przy pomocy kart ewaluacyjnych lub w inny wybrany przez muzealnika sposób¹⁸.

Najnowsze koncepcje efektywnego uczenia się oparte są na doświadczeniu, co w nieco rozwiniętej formie opisują trzy założenia:

- najlepiej uczymy się, gdy jesteśmy włączeni w przeżycie dostarczające wiedzy lub umiejętności,
- samodzielne odkrywanie wiedzy smakuje lepiej,
- możliwość wyboru sposobu nauki wzmaga zapal uczących się¹⁹.

¹⁸ E. Chorąży, D. Konieczka-Śliwińska, S. Roszak, *Edukacja historyczna w szkole teoria i praktyk*, Warszawa 2009, s. 114–149. Zob. także: H. Mizerek, *Ewaluacja w edukacji – szansa z (kilkoma) pułapkami w tle* [w:] M. Nowicka (red.), *Nauczyciel i uczeń w przestrzeniach szkoły. Szkice z teorii i praktyki kształcenia*, Olsztyn 2002.

¹⁹ A. Dereń, *Aktywna Historia – AHA warsztatów dla nauczycieli ciąg dalszy*, „Nowa Edukacja. Kwartalnik poświęcony doskonaleniu szkół i nauczycieli” 1997, nr 3, s. 57–64. Zob. także: E. Chorąży, D. Konieczka-Śliwińska, S. Roszak (red.), *Edukacja historyczna w szkole. Teoria i praktyka*, Warszawa 2008; A. Zielecki, *Muzea* [w:] J. Maternicki (red.), *Współczesna dydaktyka historii Zarys encyklopedyczny dla nauczycieli i studentów*, Warszawa 2004, s. 201–203; D. Fontana, *Psychologia dla nauczycieli*, Poznań 1998; T. Włodarski, *Psychologia uczenia się*, Warszawa 1996.



Warsztaty w ramach szkolenia *Edukacja w muzeach wielooddziałowych i wielodyscyplinarnych* (fot. G. Tokarczyk)

Najwięcej zapamiętujemy wtedy, gdy działamy w zespole, wykonujemy konkretną pracę – gdy jesteśmy aktywni²⁰. Takie podejście edukatora do pracy pozwala na usystematyzowanie znacznych zasobów wiedzy, ale nie zwalnia go z odpowiedzialności, świadomości i uważności podczas prowadzenia zajęć²¹.

Instytucje muzealne powinny być przez wielu nauczycieli odkrywane na nowo jako ważny element przybliżający historię i wspierający proces dydaktyczny. Dawne wydarzenia staną się bardziej zrozumiałe, a zarazem bliskie, gdy uczniowie odkryją ich ślady w swoim mieście, swej okolicy czy też w bezpośrednim kontakcie z ciekawym świadectwem przeszłości podczas wizyty w muzeum. Takie spotkanie z historią to nie tylko zdobyta wiedza, to przede wszystkim poszerzenie indywidualnej wrażliwości, nabycie umiejętności przekroczenia granic wynikających z obcowania z nowym, nieznanym... Lekcje muzealne stanowią zwykle niepowtarzalną okazję

²⁰ E. Brudnik, A. Moszyńska B. Owczarska, *Ja i mój uczeń pracujemy aktywnie. Przewodnik po metodach aktywizujących*, Kielce 2000.

²¹ J. Januszkiewicz, *Rola muzeum w edukacji formalnej. Oczekiwania i realia* [w:] *Edukacja muzealna. Konteksty teoretyczne i praktyczne*, Białystok 2013, s. 61–68.

do działań edukacyjnych poza szkolną przestrzeń. Kontakt ucznia z muzeum to przecież okazja do przeżycia intensywnego spotkania z przeszłością, podczas którego uwaga odbiorcy zostaje zatrzymana na określonych przedmiotach, a wyobraźnia jest poruszona ich kontekstem kulturowym dzięki poznaniu, a nie tylko patrzeniu na dzieło czy świadectwo historii. Przestrzeń pomiędzy martwymi przedmiotami zostaje ożywiona wskutek opowieści czy demonstracji zapewnionej przez prowadzącego, ukazującej ich funkcję, przeznaczenie czy ludzką autentyczną historię, której przedmioty te były świadkami. Bez organizacji specjalnych sytuacji pozwalających na poznawcze kontekstowanie, przeżywanie znaczenia tych specyficznych „znaków przeszłości” eksponat pozostaje wydzielonym w przestrzeni gabloty zabytkiem, który można jedynie oceniać i oglądać.



Koncert w ramach XI Szczecińskiego Festiwalu Muzyki Dawnej (fot. P. Pałac)

Efekty działań edukacyjnych zwielokrotnimy, gdy zastosujemy uczenie się przez przeżywanie. Jak tego dokonać? Wystarczy wykorzystać wartości ukryte np. w obrazie, rzeźbie czy sztuce teatralnej. Dzieje się to także wtedy, gdy uczeń wczuje się w rolę dawnego mieszkańca miasta, angażując się w różnego rodzaju dawne codzienne czynności czy sposoby świętowania i przejmując się losem rówieśników sprzed lat²².

²² K. Milewska, D. Kacprzak, *Muzeum Narodowe w Szczecinie. „Walizka czyli szczecińska uwertura”. Spektakl teatralny – aktywna forma lekcji muzealnej jako przykład współpracy muzeum i szkoły*, „Wiadomości Historyczne” 2014, nr 4, s. 19–25.

Umożliwianie uczestnikom zajęć bezpośredniego kontaktu z eksponatami może im dać poczucie satysfakcji i spełnienia. Należy pamiętać, że „ponieważ dzieci uczą się, wykorzystując różne zmysły, zakaz oglądania zabytków z bliska, jak również zamknięcie artefaktów w szklanych gablotach jest działaniem przeciwko dziecięcej naturze”²³. Poprzez żywy, bezpośredni kontakt z przedmiotem czy artefaktem lepiej zapamiętujemy to, co wydarzyło się w przeszłości. To właśnie eksponaty stanowią największą wartość edukacyjną w muzeum, „służą nauce umiejętnego rozmawiania o emocjach, powinnościach, obowiązkach, ale i o prawach”²⁴, a edukator pozwala milczącym eksponatom przemówić. Poprzez wielozmysłowe poznanie, bezpośredni ogląd i przeżycia, a także przez aktywną postawę oraz partycypację w procesie poznania czujemy się równoprawnymi odbiorcami i uczestnikami kultury²⁵.



Lekcja muzealna *Tropiciel muzealny* (fot. M. Soja)

DOBRY EDUKATOR MUZEALNY

Edukator muzealny jest niezbędny, wiele od niego zależy. Jest w stanie trudną i najnudniejszą wystawę zamienić w niezwykłą podróż w czasie. Edukator powinien „pomagać w rozumieniu świata i akceptowaniu jego różnorodności, dawać świadectwo, stanowić przestrożę, indukować pozytywne emocje, dostarczać etycznych wzorców i estetycznych przeżyć, propagować uniwersalne wartości: dobro, prawdę i piękno, inspirować, stwarzać warunki do refleksji, pomagać odnaleźć i określić siebie, dialogować, współtworzyć publiczną przestrzeń, wskazywać nowe, istotne kierunki, stawiając zadania i angażując do wspólnego działania”²⁶.

Edukator powinien²⁷:

- szanować swoich słuchaczy i starać się zaspokoić ich potrzeby,
- być znakomicie przygotowany, punktualny i elastyczny,

²³ M. Łobocki, *Teorie wychowania w zarysie*, Kraków 2010, s. 263–269.

²⁴ U. Wróblewska, K. Radłowska, *Wprowadzenie do rozważań nad teorią i praktyką w edukacji muzealnej* [w:] *Edukacja muzealna. Konteksty teoretyczne i praktyczne*, Białystok 2013, s. 5–15.

²⁵ Ibidem.

²⁶ W. Kowalczyk, *Celebrować, zabawiać czy edukować? Po co społeczeństwu są dziś publiczne muzea?*, „Muzealnictwo” 2010, nr 51, s. 58.

²⁷ Zestawienie cech dobrego edukatora wypracowane wspólnie przez uczestników szkolenia *Edukacja w muzeach wielooddziałowych i wielodyscyplinarnych* zorganizowanego przez Muzeum Narodowe w Szczecinie we współpracy z Narodowym Instytutem Muzealnictwa i Ochrony Zbiorów w Muzeum Narodowym w Szczecinie w dniach 23–25 września 2015 r.

- przekazywać wiedzę z pasją,
- pamiętać o specyfice pracy grupowej – nie wyróżniać nikogo, wszystkich traktować sprawiedliwie,
- chętnie, stale poszerzać swoją wiedzę,
- poszukiwać wciąż nowych rozwiązań, doskonalić swój warsztat profesjonalnego edukatora,
- posiadać umiejętność słuchania,
- posiadać przygotowanie pedagogiczne i lubić pracę z drugim człowiekiem,
- być gotowy do przełamywania stereotypów w myśleniu i działaniu,
- posiadać kompetencje merytoryczne i metodyczne,
- posługiwać się starannym, poprawnym językiem,
- być dobrym organizatorem pracy dydaktycznej i różnych form aktywności edukacyjnej,
- posiadać umiejętność pracy w zespole,
- potrafić utrzymać dobre tempo przebiegu zajęć i reagować na bieżące potrzeby odbiorcy,
- odpowiednio wykorzystywać muzealia, zabytki w procesie poznawczym uczestników,
- mieć świadomość pełnionej roli,
- być odporny na trudności i wytrwały w ich pokonywaniu,
- być kontaktowy, z poczuciem humoru i dystansem do własnej osoby,
- pomagać ludziom zrozumieć samych siebie, uczyć ich, że przyszłość należy do tych, którzy ją tworzą.

Edukacja w muzeach wielooddziałowych i wielodyscyplinarnych. Analiza SWOT²⁸

| S – mocne strony (Strengths) | W – słabe strony (Weaknesses) |
|--|---|
| <ul style="list-style-type: none"> • wyspecjalizowana i kreatywna kadra edukatorów • bogactwo i różnorodność tematów, szerokie spektrum tematyczne oferty edukacyjnej, wieloaspektowość, atrakcyjność i sposób prezentacji, staranność i wysoka jakość opracowania oferty • zintegrowanie procedur i metod dydaktycznych • możliwość obsługi dużej liczby odbiorców w jednym czasie, co przekłada się na wyższą frekwencję instytucji • wysoka efektywność pracy • możliwość kontaktu (konsultacja/współpraca) z wykwalifikowanymi specjalistami z różnych dziedzin, | <ul style="list-style-type: none"> • brak spójności propozycji oferty edukacyjnej • zróżnicowany poziom oferty edukacyjnej • powielanie i rozproszenie oferty w różnych oddziałach • zbędna konkurencyjność, rywalizacja • rutyna, schematyzm działań • trudności w koordynacji, zarządzaniu i współpracy edukatorów między sobą oraz z innymi działami muzeum • rozdrobnienie kompetencji pracowników • brak komunikacji, wymiany informacji rodzący dezinformację • brak możliwości wprowadzenia zmian w programie |

²⁸ Analiza opracowana na podstawie kart SWOT sporządzonych podczas szkolenia *Edukacja w muzeach wielooddziałowych i wielodyscyplinarnych* zorganizowanego przez Muzeum Narodowe w Szczecinie we współpracy z Narodowym Instytutem Muzealnictwa i Ochrony Zbiorów w Muzeum Narodowym w Szczecinie w dniach 23–25 września 2015 r. Podczas szkolenia zostały zaprezentowane oferty edukacyjne trzech muzeów narodowych: we Wrocławiu, w Krakowie i Szczecinie. Uczestnicy szkolenia w grupach dyskusyjnych, stosując metodę zapożyczoną z teorii zarządzania SWOT, przystąpili do oceny przedstawionych programów edukacji w muzeach wielooddziałowych. Metoda umożliwiła biorącym udział w warsztatach nie tylko rzeczowe, lecz także osobiste i emocjonalne odniesienie do problemu.

| | |
|--|--|
| <p>możliwość dodatkowego zaproszenia/zatrudnienia do projektu specjalistów</p> <ul style="list-style-type: none"> • możliwość wykorzystania nowych technologii zarówno w przestrzeni wystawienniczej, jak i przy opracowaniu oraz wykonaniu pomocy dydaktycznych (np. drukarki 3D) • pozyskanie dodatkowych źródeł finansowania • możliwość zmiany miejsca prowadzenia działań muzealnych, co zwiększa atrakcyjność spotkań • częste zmiany ekspozycji czasowych, co daje większą możliwość uatrakcyjniania oferty edukacyjnej, która w większości realizowana jest na ekspozycjach stałych • rozwój osobisty kadry, podnoszenie kwalifikacji | <ul style="list-style-type: none"> • faworyzowanie wybranych oddziałów lub działów • utrudnienia w tworzeniu spójnego kalendarza wydażeń muzealnych • słaby kontakt z innymi działami • wielozadaniowość pracowników, nierównomierne rozłożenie sił • sprzeczność priorytetów działów i oddziałów • problem z identyfikacją instytucji • nierównomierne rozdysponowanie środków na działania edukacyjne • brak odpowiedniej ilości miejsca do pracy w przestrzeni muzealnej • organizacja przestrzeni strefy edukacyjnej • ograniczone możliwości (utrudnione warunki) samodoskonalenia i pogłębiania specjalistycznych kompetencji |
| <p>O – szanse (Opportunities)</p> | <p>T – zagrożenia (Threats)</p> |
| <ul style="list-style-type: none"> • możliwość realizacji projektów interdyscyplinarnych, międzydziałowych i międzyoddziałowych • powołanie zespołów ds. programów szkolnych, programu dla dzieci i rodzin, dla dorosłych i młodzieży, do programów specjalnych • interdyscyplinarność oferty edukacyjnej, pluralizm • możliwość zmian w scenariuszu zajęć i ich aranżacji • lepsze funkcjonowanie w przestrzeni miejskiej w kontekście konkurencyjności z innymi instytucjami kultury • większa motywacja do działania • lepsze efekty wizerunkowe, promocja w mediach masowych, mediach społecznościowych, na stronie internetowej • lepsze zagospodarowanie przestrzeni zabytkowej, różnorodność zabytków • duży zespół edukatorów, który – z jednej strony – daje możliwość różnorodności zajęć, z drugiej – więcej osób może lepiej przemyśleć problemy • scentralizowanie koordynacji nad rezerwacjami zajęć, spójność strategii edukacyjnej • elastyczność organizacyjna | <ul style="list-style-type: none"> • decentralizacja, np. przez lokalizację oddziałów, pomijanie niektórych przestrzeni • powierzchowność • rozmycie odpowiedzialności za wydarzenia, działania • nastawienie na ilość, a nie na jakość • powielanie działań edukacyjnych, rutyna • utrudnienia we współpracy z zespołem • ograniczenie zainteresowania kolekcją do zgromadzonej w jednym oddziale (w efekcie tworzy się podział merytoryczny edukatorów na specjalistów z zakresu poszczególnych epok lub artystów, nie zaś osób elastycznie projektujących programy dla całej kolekcji muzeum) • ograniczenia w uczestniczeniu edukatorów, pracowników w szkoleniach, kursach (tylko dla wybranych oddziałów) • nieutożsamianie się oddziałów z instytucją, autonomizacja/separacja oddziału • konkurencja ze strony podmiotów prywatnych • podejmowanie zbyt dużej liczby zadań w stosunku do możliwości zespołu • specyfika/hermetyczność oddziałów i ich wąski stopień specjalizacji ograniczający ofertę |



Wernisaż wystawy *Fotografia dzikiej przyrody 2014*
(fot. M. Soja)



Wernisaż wystawy *Janusz Topik. Natura i fantazja. Ilustracje*
(fot. M. Soja)

***Dariusz Kacprzak** – historyk sztuki, muzealnik i muzeolog. Doktor nauk humanistycznych, kustosz dyplomowany. Wieloletni opiekun zbiorów dawnej sztuki europejskiej w Muzeum Sztuki w Łodzi, od 2008 r. związany z Muzeum Narodowym w Szczecinie, w którym pełni obowiązki zastępcy dyrektora ds. naukowych. Kurator wielu wystaw oraz autor towarzyszących im publikacji, a także licznych artykułów naukowych i popularnonaukowych wydanych w Polsce, Niemczech, Austrii, Czechach i Holandii. Jego zainteresowania badawcze ogniskują się wokół nowożytnej i XIX-wiecznej sztuki europejskiej, zagadnień technologii i konserwacji/restauracji dzieł sztuki, historii kolekcjonerstwa, muzealnictwa oraz współczesnej muzeologii.

****Krystyna Milewska** – starszy kustosz, kierownik Działu Edukacji Muzeum Narodowego w Szczecinie. Absolwentka Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Szczecinie, Wydział Humanistyczny, kierunek historia. Odbyła studia podyplomowe z zakresu historii na Wydziale Humanistycznym Uniwersytetu Szczecińskiego i studia podyplomowe z zakresu Kierowania Instytucjami Samorządowymi i Organizacjami Pozarządowymi „Edukacja – Praca Socjalna – Kultura” na Wydziale Pedagogicznym Uniwersytetu Warszawskiego. Ukończyła kurs kwalifikacyjny przygotowujący do pracy edukatorskiej zorganizowany przez Centrum Doradztwa i Doskonalenia Nauczycieli w Szczecinie. Pełni funkcję sekretarza naukowego Olimpiady Artystycznej w sekcji historii sztuki w okręgu zachodniopomorskim. W swojej pracy łączy kompetencje i zamiłowania do historii oraz turystyki. Podejmuje wiele działań edukacyjnych upowszechniających dziedzictwo kulturowe Pomorza Zachodniego. Autorka wielu konspektów lekcji, warsztatów i konkursów muzealnych oraz scenariuszy wystaw. Koordynatorka programów edukacyjnych towarzyszących wystawom czasowym. Realizuje autorskie programy edukacyjne np. *Akademia Brzdąca*, *Akademia Antyczna*, *Akademia Podróżnika*. Autorka artykułów z dziedziny muzealnictwa poświęconych edukacji muzealnej. Koordynatorka regionalna badań prowadzonych w ramach *Raportu o stanie edukacji muzealnej w Polsce* w województwach zachodniopomorskim i pomorskim. Amatorka dobrej książki, podróży i muzyki. Odznaczona medalem Komisji Edukacji Narodowej. Należy do Stowarzyszenia Muzealników Polskich i Stowarzyszenia Historyków Sztuki.

© Narodowy Instytut Muzealnictwa
i Ochrony Zbiorów, Warszawa 2015
ISBN 978-83-64889-12-7

Koordynator projektu: Joanna Grzonkowska

Sekretarz wydawnictw: Robert Pasieczny

Redakcja językowa i korekty: Magdalena
Mastykarz

Projekt okładki: Piotr Modelewski

Zdjęcie na okładce: Joanna Grzonkowska

**Zdjęcia w książce pochodzą od autorów
artykułów**

Opracowanie graficzne: Piotr Modelewski

Łamanie: Rafał Oporski

Druk: Pracownia Form Mikołaj Maślanka

Szkolenia Narodowego Instytutu Muzealnictwa
i Ochrony Zbiorów 8/2015