

#34

Zeszyty Artystyczne

Edukacja muzealna



Uniwersytet Artystyczny
w Poznaniu

1(34)2019

Zdjęcie na okładce: Rafał Boettner-Łubowski, Obraz – Pejzaż – Przedmiot, akryl na płycie



Edukacja muzealna

Spis treści

<u>Marcin Szeląg</u>	12
-----------------------------	-----------

Wstęp

<u>Marcin Szeląg</u>	16
-----------------------------	-----------

Progresywne muzeum a edukacja muzealna i muzealnic-
two w Polsce

<u>Grzegorz Żuk</u>	32
----------------------------	-----------

Edukator muzealny – profil zawodowy pracownika

<u>Aleks (Oleksiy) Karamanov</u>	46
---	-----------

Specyfika organizacji procesu edukacyjnego w muzeum
w kontekście psychologicznych mechanizmów „zapamię-
tywania” i „zapominania”

<u>Zygmunt Kalinowski</u>	56
----------------------------------	-----------

Muzea Dzieci szansą dla muzeów „dorosłych” i powszech-
nego systemu edukacji w Polsce

<u>Renata Pater</u>	68
----------------------------	-----------

Kształtowanie kompetencji kulturowych w „nowych”
muzeach. Dydaktyka edukacji muzealnej – studium
przypadku

Kinga Anna Gajda **80**

Edukacja kulturalna jako element kształcenia wyższego

Piotr Szaradowski **88**

Design i antydesign. Wokół ekspozycji Muzeum Sztuk
Użytkowych w Poznaniu

Rafał Boettner-Łubowski **98**

Sytuacja quasi-muzealna / *Sytuacja autotematyczna (?)*

Wersja angielska

Marcin Szeląg **116**

Introduction

Marcin Szeląg **120**

The Progressive Museum vs. Museum Education and
Museums in Poland

Grzegorz Żuk **134**

The museum educator – a professional profile

Aleks (Oleksiy) Karamanov **148**

Characteristics of the organization of the educational process in the museum in the context of psychological mechanisms of "remembering" and "forgetting"

Zygmunt Kalinowski **158**

Children's Museums as an Opportunity for "Adults' Museums" and the Universal Education System in Poland

Renata Pater **170**

Developing cultural skills in "new" museums. Museum education – a case study

Kinga Anna Gajda **182**

Cultural Education as an Element of Higher Education

Piotr Szaradowski **190**

Design and Anti-design. Around the Exhibit of the Museum of Applied Arts in Poznań

Rafał Boettner-Łubowski **198**

A Quasi-Museum Situation / *A Self-referential Situation (?)*

Praca konkursowa **208**

Daria Grabsztunowicz

Problematyka bezdomności w sztuce przełomu
XX i XXI wieku

Recenzje **228**

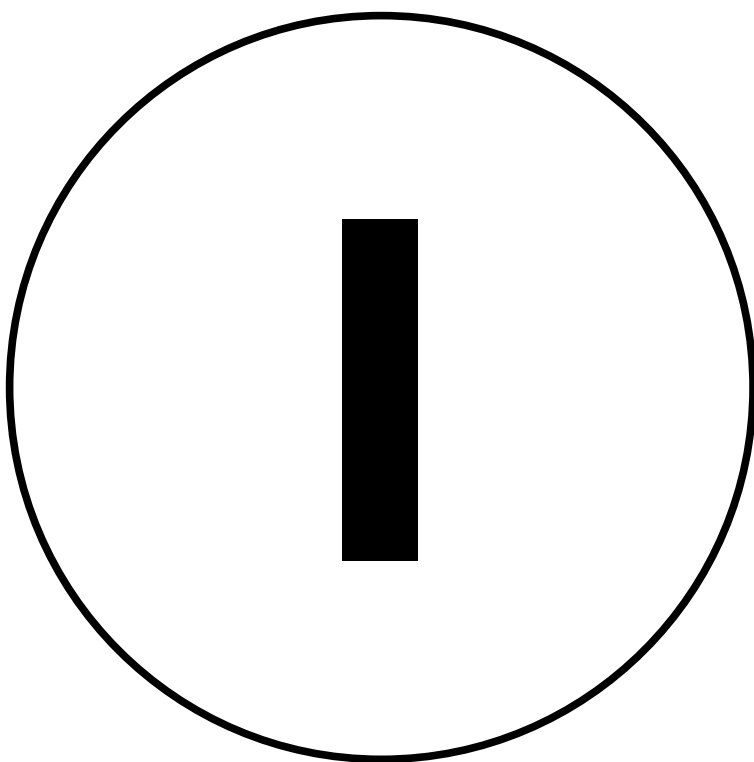
Katarzyna Jagodzińska

Jak to widzę? Bardzo obiecująco

Kronika WEAiK **250**

Kalendarium **238**

Marcin Szeląg
Grzegorz Żuk
Aleks (Oleksiy) Karamanov
Zygmunt Kalinowski
Renata Pater
Kinga Anna Gajda
Piotr Szaradowski
Rafał Boettner-Łubowski



Edukacja muzealna

Wstęp

Marcin Szeląg

W ostatniej dekadzie w Polsce doszło do bezprecedensowego rozwoju infrastruktury instytucji kultury, w tym przede wszystkim muzeów. Do połowy lat 2000 ciągle jeszcze aktualna była diagnoza *Raportu o stanie krytyki i instytucji artystycznej* z 1980 roku, w którym stwierdzano: „W Polsce nie istnieje muzeum sztuki współczesnej. Jest to negatywny ewenement w skali światowej”¹. Muzea sztuki dawnej oraz innego typu nie były w lepszej sytuacji. Wyrażna poprawa nastąpiła po wstąpieniu Polski w struktury Unii Europejskiej, kiedy na niespotykaną wcześniej skalę ruszała budowa i modernizacja muzeów oraz innych instytucji kultury. Od tamtej pory zmiany infrastrukturalne, nierzadko powiązane z akceptacją warunków ich finansowania ze środków europejskich, stworzyły nowe możliwości i uwarunkowania dla prowadzenia przez muzea działalności programowej, zwłaszcza w jej najbardziej spektakularnych odsłonach: wystawienniczej i edukacyjnej. Z dzisiejszej, ponad dziesięcioletniej perspektywy, zmiany te charakteryzują pewne procesy, wśród których jednym z najbardziej zauważalnych jest zaakcentowanie roli edukacji muzealnej. To z kolei skłania do refleksji nad tym rodzajem działalności muzeów w jej wymiarze historycznym, teoretycznym i praktycznym. Do przeanalizowania jej znaczenia w kontekście edukacji formalnej, do umiejscowienia w obrębie artystycznej autorefleksji czy też do potraktowania zagadnień wywodzących się z ducha edukacji kryterium oceny wystaw. Rozwój działalności edukacyjnej stawia dodatkowo pytania o kompetencje i umiejętności, jakimi legitymują się osoby, które na co dzień realizują tę dynamizującą się sferę działalności muzeów.

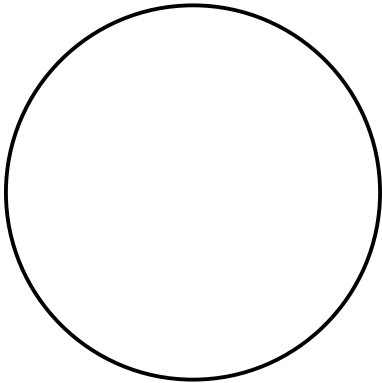
Bieżący numer „Zeszytów Artystycznych” poświęcony jest więc edukacji muzealnej. Publikowane w nim artykuły prezentują ją zasadniczo w dwóch perspektywach. Pierwsza, na którą składają się teksty Marcina Szeląga, Grzegorza Żuka, Aleksa Karamanova i Zygmunta Kalinowskiego, osadza ogólne problemy edukacji muzealnej w szerszym polu zagadnień

» 1 *Raport o stanie krytyki i instytucji artystycznej* (w imieniu Polskiej Sekcji ICA opracowali J. Bogucki, W. Borowski, A. Turowski), „Odra” 1981, nr 1, s. 38.

specyficznych dla studiów muzealnych, a więc odnoszących się do historii muzealnictwa, doktryn i koncepcji muzealnych, krytycznej muzeologii czy pragmatyki muzealnej. Słowem, umiejscawia edukację muzealną w obrębie zainteresowań tzw. „nowej” i „starej” muzeologii. Perspektywa druga, którą prezentują teksty autorstwa Renaty Pater, Kingi Anny Gajdy, Piotra Szaradowskiego i Rafała Boettnera-Łubowskiego, skupia zagadnienia edukacji muzealnej wokół konkretnego studium przypadku, otwierając je na obszary wiedzy, nauki i praktyki spoza studiów muzealnych, takie jak: kulturoznawstwo, edukacja kulturowa, pedagogika kultury, historia sztuki, psychologia i analiza procesu twórczego. Obie te perspektywy bynajmniej ze sobą nie konkurują, lecz raczej uzupełniają się, jednocześnie ujawniając charakterystyczny rys refleksji nad edukacją muzealną w Polsce. Chociaż autorzy to przede wszystkim osoby, które obecnie nie są edukatorami muzealnymi, aczkolwiek część posiada takie doświadczenie, poruszane przez nich zagadnienia historyczne i teoretyczne mają również znaczenie dla zrozumienia bieżącej praktyki edukacyjnej. W szczególności wówczas, kiedy starają się odpowiadać na pytania o znaczenie współpracy pomiędzy uczelniami wyższymi i muzeami na obszarze edukacji kulturowej, wskazać na potencjał wystawy jako przestrzeni i medium edukacji muzealnej, zwrócić uwagę na przygotowanie i kompetencje do pracy w nowych muzeach i instytucjach kultury.

Zasadniczy zrąb prezentowanych tu artykułów wiąże się ze zorganizowaną w czerwcu 2018 roku konferencją naukową *Edukacja w nowych muzeach i instytucjach kultury*, która odbyła się w Bramie Poznania w Poznaniu, z inicjatywy Wydziału Edukacji Artystycznej i Kuratorstwa Uniwersytetu Artystycznego w Poznaniu we współpracy z Centrum Turystyki Kulturowej TRAKT w Poznaniu, Muzeum Pałacu Króla Jana III w Wilanowie oraz Forum Edukatorów Muzealnych przy wsparciu Narodowego Instytutu Muzealnictwa i Ochrony Zbiorów w Warszawie². ●

» 2 W konferencji nie uczestniczył dr hab. Rafał Boettner-Łubowski.



Historyk sztuki, muzeolog, adiunkt na Wydziale Edukacji Artystycznej i Kuratorstwa Uniwersytetu Artystycznego w Poznaniu, kierownik Działu Edukacji Muzealnej w Muzeum Narodowym w Poznaniu (2005-2015), kurator wystawy głównej Muzeum Pana Tadeusza we Wrocławiu (2015-2016), wicedyrektor Zakładu Narodowego im. Ossolińskich we Wrocławiu (2016-2017). Współzałożyciel i animator Forum Edukatorów Muzealnych (2006). Zajmuje się współczesną problematyką muzealną (wystawiennictwo i kolekcjonerstwo) oraz teorią i praktyką edukacji muzealnej. Autor/współautor książek oraz artykułów naukowych. Stażysta programu Akademia Zarządzania Muzeum (2011), beneficjent American Alliance of Museums International Fellowship Grant (Baltimore 2013) oraz ICOM International Training Centre for Museum Studies (Pekin 2013). Laureat nagród, stypendiów i odznaczeń za działalność w dziedzinie muzealnictwa i edukacji muzealnej.

Progresywne muzeum a edukacja muzealna i muze- alnictwo w Polsce

„Dzisiaj muzea sztuki są budowane, żeby przechowywać sztukę, a dzieła sztuki są nabywane po to, aby przechowywać je w muzeach. Wydaje się, że dzieła spełniają swoją rolę, kiedy są bezpieczne, a muzea wówczas, gdy je chronią, usytuowane w odległym parku, w dostojnej izolacji od centrum życia wspólnoty, do której należą.

Jutro dzieła sztuki kupowane będą, żeby sprawiać przyjemność, rozwijać obyczaje, promować umiejętności, doceniać rękodzieło, zwiększać radości życia, poprzez wzbogacanie go o nowe zainteresowania; a dzieła te zostaną umieszczone tam, gdzie większość ludzi będzie mogła wykorzystać je najlepiej: w muzeum zaplanowanym w celu jak najlepszego wykorzystania wszystkiego co posiada i umieszczonym tam, gdzie większość wspólnoty będzie mogła szybko i łatwo je zwiedzić”¹.

» 1 J.C. Dana, *The Gloom of the Museum*, [w:] *Reinventing the Museum. The Evolving Conversation on the Paradigm Shift*, red. G. Anderson, AltaMira Press, Lanham-New York-Toronto-Plymouth, UK 2012, wyd. 2, s. 17.

Wstęp

Słowa te napisał ponad sto lat temu John Cotton Dana, uznawany za jednego z najwybitniejszych w historii muzealników w Stanach Zjednoczonych. Rozpoczął nimi artykuł pod wiele mówiącym tytułem *The Gloom of the Museum* (*Posępne muzeum*). Tekst, uznawany za manifest jego poglądów muzeologicznych, po raz pierwszy ukazał się w 1913 roku, kiedy Dana miał już za sobą wieloletnie doświadczenie kierowania biblioteką, a od kilku lat prowadził założone przez siebie Newark Museum². Rozpocynam od tego cytatu, ponieważ opisana w nim wizja przyszłości muzeów jest równie profetyczna, co nietrafiona. Ta jej cecha wskazuje na częstą rozbieżność między tym, co wydaje nam się, że moglibyśmy osiągnąć, a tym, czym dysponujemy, zwłaszcza, jakimi kategoriami posługujemy się, opisując sytuację, w jakiej sami się znajdujemy.

Słowa te chciałbym odnieść do problematyki edukacji muzealnej i jej rozumienia w kontekście muzeum jako instytucji nauczania, odgrywającej istotną rolę w rozwoju demokratycznego społeczeństwa. Zagadnienie to jest szczególnie istotne obecnie w Polsce, w tym konkretnym czasie, sytuacji politycznej i kulturowej. Dzisiaj, bardziej niż kiedykolwiek ostatnio, zaobserwować można pewnego rodzaju przesilenie, a nawet załamanie się, a w każdym razie wyraźne zakwestionowanie, dominującej od lat dziewięćdziesiątych XX wieku wizji rozwoju społecznego i cywilizacyjnego. Jednym z materialnych skutków tej wizji był niespotykany w historii Polski rozwój infrastruktury muzeów, który dodajmy, nie przełożył się jednak na równie spektakularną zmianę mentalną w zakresie rozumienia tego, czym jest muzeum, jakie są jego zadania, jakie edukacyjne oraz społeczne funkcje może ono pełnić. Głównym założeniem niniejszego tekstu będzie więc zwrócenie uwagi na nurt tradycji muzealniczej i muzeologicznej, który akcentował społeczną odpowiedzialność muzeów, wiążąc ją z działalnością edukacyjną. Traktuję ją jako polemiczny punkt odniesienia dla tradycyjnie rozumianej roli i funkcji muzeów, które na plan pierwszy wysuwają odpowiedzialność wobec zbiorów. W napięciu między nimi dostrzegam też główne obszary zagrożeń dla rozwoju muzeów i edukacji muzealnej w Polsce.

Zastanawiając się nad tym zagadnieniem, będę miał na uwadze pojęcie muzeum jako specjalnego miejsca (gdzie możliwe są działania społecznej inkluzji i praktyka edukacyjna), co automatycznie nasuwa skojarzenia z koncepcją „trzeciego miejsca”. Ale zamiast zaproponowanego przez Raya Oldenburga i Dannisa Brissetta rozumienia tego terminu, bliższe mi jest stanowisko, wykraczające poza tę typologię, które definiuje

» 2 N. Maffei, *John Cotton Dana and the Politics of Exhibiting Industrial Art in the US, 1909-1929*, „Journal of Design History” 2000, vol. 13, nr 4, s. 304.

„czwarte miejsce”, będące przestrzenią, sprzyjającą nawiązywaniu kontaktów, współpracy i wymianie wiedzy³. Przy czym muzeum jako „czwarte miejsce” interesować mnie będzie głównie jako przestrzeń społeczna zawieszona pomiędzy wymogami polityki historycznej a autonomią instytucji, pomiędzy finansową niezależnością a uwarunkowaniami rynkowymi, między swoim pojętym interesem zawodowym pracowników muzeów a oczekiwaniami społeczności, w których muzea funkcjonują. W takim muzeum ma szansę zaistnieć edukacja w wymiarze progresywnym, w znaczeniu, jakie proponuje George E. Hein. Amerykański muzeolog specjalizujący się w edukacji, którą definiuje jako zorientowaną obywatelsko, uwzględniającą kontekst, intencjonalnie wykorzystującą wystawy i programy edukacyjne w „demokratycznych celach społecznych”. Zwłaszcza ta ostatnia cecha definiowała dawniej i ciągle jeszcze określa progresywną edukację muzealną⁴. Z tego powodu nurtowi temu warto się przyjrzeć, traktując go jako jeden z fundamentalnych, choć niezbyt popularnych w tradycji europejskiej, obszarów tradycji pedagogicznej⁵. Dzięki takiej perspektywie, mam nadzieję, uda się zwrócić uwagę na to, że jest to obszar refleksji, który związany jest z tradycją muzealną, stanowiąc jej istotne dziedzictwo. Podkreślenie to wydaje mi się istotne zwłaszcza w Polsce, gdzie w dyskusjach nad rolą współczesnego muzeum ciągle dominuje dość tradycjonalistyczne podejście do funkcji i zadań, jakie mogą pełnić muzea, które staje w pewnym kontraście ze wspomnianym rozwojem infrastrukturalnym. Interesować mnie tu będzie przede wszystkim praktyka i poglądy muzeologiczne cytowanego Dany i jego wpływ na progresywny nurt muzealnictwa i edukacji muzealnej.

John Cotton Dana i progresywny nurt muzealnictwa

Chociaż Danę uważa się za jednego z najwybitniejszych muzealników, faktycznie nie jest to postać powszechnie znana, a jego dorobku, zwłaszcza w Polsce, nie przywołuje się jako przykładu uniwersalnej tradycji muzealniczej, stanowiącej punkt odniesienia dla kształtowania współczesnego oblicza muzeów, w odróżnieniu chociażby od takich muzeologów i muzealników, jak: Alois Riegl (*Museum für angewandte Kunst* w Wiedniu), Germain Bazin (*Luwr* w Paryżu), Wilhelm von Bode (*Kaiser Friedrich*

» 3 Zakresu pojęcia używam za A. Morissonem na podstawie omówienia Katarzyny Jagodzińskiej, por. K. Jagodzińska, *Muzeum poza murami w kontekście koncepcji trzeciego miejsca*, „Muzealnictwo” 2018 (59), s. 85-86.

» 4 G.E. Hein, *Progressive museum practice. John Dewey and democracy*, „Left Coast Press”, Walnut Creek, California 2012, s. 132.

» 5 J. Skutnik, *W kręgu myślenia pragmatystycznego i personalistycznego – dwie orientacje w edukacji muzealnej*, [w:] *Edukacja muzealna w Polsce. Aspekty, konteksty, ujęcia*, red. W. Wysok, A. Stępnik, Państwowe Muzeum na Majdanku, Lublin 2013, s. 88.

Museum obecnie Bode Museum w Berlinie). Nawet w kręgu anglojęzycznej kultury muzealnej do czasu publikacji przez Stephena Weila w 1999 roku tekstów muzealnych Dany nie wymieniano go jednym tchem obok Alfreda H. Barra jr. (dyrektora Muzeum of Modern Art), Shermana Lee (dyrektora Cleveland Art Museum), Paula J. Sachsa (dyrektora Fogg Museum of Art w Cambridge i twórcy studiów muzealnych na Harvard University), Benjamin Ives Gilmana (kuratora i bibliotekarza w Museum of Fine Arts w Bostonie), by ograniczyć się tylko do osobistości muzeów sztuki. Nawet dzisiaj, kiedy dorobek jego stał się przedmiotem osobnych opracowań, bardziej znany jest on w środowisku bibliotekarskim niż muzealnym⁶. Należy więc przedstawić pokrótce jego osobę i dorobek⁷.

John Cotton Dana (1856-1929) swoją karierę rozpoczął od pracy w bibliotece w Denver (Colorado) w 1889 roku, po tym, jak na łamach lokalnej prasy zaatakował system edukacji, domagając się przebudowy programu i metod nauczania. Jak podsumowała Carol Duncan, Dana oskarżył szkoły o to, że są „sanktuariami średniowiecza”, głównie skoncentrowanymi na głoszeniu moralizatorskich kazań. Zamiast przygotowywać uczniów do nowoczesnego życia, wymagają od nich bezużytecznej wiedzy. Dzieci uczą się o Jowiszu i Trzech Gracjach, a nie wiedzą, jak odróżnić wartościową gazetę od brukowca czy świeże powietrze od zanieczyszczonego. W dziedzinach wiedzy, które są im naprawdę potrzebne, opuszczają szkołę jako ignoranci, słabi w umiejętnościach obserwowania, myślenia i działania⁸. Niedługo po tych słowach kurator oświaty zaoferował Danie stanowisko dyrektora Biblioteki Publicznej w Denver, będącej jednocześnie biblioteką szkolną. Jako szef Biblioteki uczynił wiele, aby była to instytucja faktycznie służąca zarówno uczniom, jak i najszerszej publiczności. Biblioteka w Denver otwarta była siedem dni w tygodniu przez dwanaście godzin dziennie, żeby mogli z niej korzystać także robotnicy. System wolnego dostępu do półek z książkami zaprojektowany był również w specjalnym pokoju przeznaczonym dla dzieci. Biblioteka posiadała czytelnię dla kobiet, gromadziła książki beletrystyczne oraz specjalistyczne z dziedziny medycyny i przedsiębiorczości, stale powiększała zbiór reprintów, fotografii, ilustrowanych magazynów.

» 6 N. Maffei, *Carol G. Duncan, „A Matter of Class. John Cotton Dana, Progressive Reform, and the Newark Museum”*, book reviews, s. 137, <http://jhc.oxfordjournals.org/doi:10.1093/jhc/fhr040> (dostęp: 18.02.2019).

» 7 Informacje o działalności J.C. Dany opieram na: N. Maffei, *John Cotton Dana...*, s. 301-317; downloaded from <https://academic.oup.com/jdh/article-abstract/13/4/301/482560> (dostęp: 14.02.2019); G.E. Hein, *Progressive museum practice...*, s. 74-78.

» 8 C.G. Duncan, *A Matter of Class. John Cotton Dana, Progressive Reform, and the Newark Museum*, Periscope Publishing, Pittsburgh 2010, za: G.E. Hein, *Progressive museum practice...*, s. 74.

Swoje innowacyjne, jak na koniec XIX stulecia, pomysły rozwinął w Newark, gdzie pracował od 1902 roku, o ideę filii bibliotecznych i zamawiając do zbiorów książki dla imigrantów w różnych językach. Tutaj też założył w 1909 roku muzeum, umieszczając je na ostatnim piętrze biblioteki jako element komplementarnego połączenia tych dwóch instytucji. Model biblioteki przeniósł na muzeum, stwarzając wzorzec naśladowany później w innych miastach Stanów Zjednoczonych. Podobnie jak w bibliotece, używał wszystkich dostępnych środków, aby posiadane zasoby szeroko udostępniać, nie po to jednak, żeby wskazywać na ich wartość artystyczną, historyczną, kulturową czy naukową, lecz przede wszystkim dla wzmocnienia różnorodności kultur tworzących wspólnoty, wśród których pracował⁹. Konsekwentnie dążył do uczynienia instytucji dostępną i użyteczną dla jak najszerzych grup mieszkańców. Dana tworzył muzeum w opozycji do tego, co nazywał „muzeum oglądarki”, takich jak Metropolitan of Art w Nowym Jorku czy Museum of Fine Art w Bostonie, które jego zdaniem służyły satysfakcji „kulturowego fetyszyzmu” uprzywilejowanych klas społecznych. Zainspirowany *Teorią klasy próżniaczej* Thorsteina Veblena, praktyki kolekcjonerskie i patronackie tego rodzaju muzeów traktował jako przykłady okazywania „ostentacyjnego bogactwa”, będącego kolejną metodą, jaką bogaci stosują, aby pokazać, czym się różnią od zwykłych ludzi¹⁰. Inaczej więc niż związany z Muzeum Bostońskim Benjamin Ives Gilman, który zalecał ciszę i odizolowanie jako konieczne warunki kontemplacji sztuki w muzeum, Dana podkreślał, że muzea służą wówczas, kiedy są aktywnie zaangażowane w codzienność. Zamiast więc kupować europejskie dzieła sztuki za astronomiczne wysokie kwoty¹¹, muzea poprzez swoje nabytki powinny być głęboko zakorzenione w swoich społecznościach i odpowiadać ich specyficznym potrzebom. W miejsce „przesadnego uznania dla malarstwa olejnego”¹² muzeum powinno pokazywać obiekty, które mają zwyczajne i bezpośrednie odniesienie do codzienności tych, którzy je oglądają: od butów do drogowskazów, od noży kuchennych do szpilek do kapeluszy. Dowodził, że domy towarowe są równie użyteczne jak muzea, przygotowując prowokacyjne prezentacje „pięknych” obiektów codziennego użytku w cenie poniżej pięćdziesięciu centów.

Jednocześnie jego praktyka służyła silnemu wsparciu przemysłu. Wówczas Newark było potęgą przemysłową z ogromną populacją robotni-

» 9 *Ibid.*, s. 75-76.

» 10 J.C. Dana, *The Gloom of the Museum...*, s. 19-20.

» 11 „\$ 10 000 za dywan, \$ 100 000 za obraz, \$ 30 000 za marmurową rzeźbę, \$ 20 000 za ceramikę i tak dalej...”, *ibid.*, s. 22.

» 12 Cyt. za: A. McClellan, *The Art Museum From Boullée to Bilbao*, University of California Press, Berkeley, Los Angeles, London 2008, s. 31.

ków imigrantów. Tymczasem Dana przygotowywał wystawy miejscowym fabrykom, gloryfikując rozwój zanieczyszczającego środowisko fabryk. Tym samym działalność muzeum składała się z programów i wystaw, które rozwijały i wzmacniały kultury oraz wytwory robotników imigrantów, z drugiej strony – promowała przemysł Newark.

Ambiwalencja poglądów i praktyki Dany, zarzucana zarówno przez jemu współczesnych, jak i późniejszych historyków, była wyrazem napięć i sprzeczności, do jakich prowadziły go, z jednej strony jego własne poglądy społeczne, polityczne i filozoficzne, z drugiej – kontekst presji związanej z funkcjonowaniem muzeów, dominujących praktyk i przekonań wobec tych instytucji, jakie na co dzień obserwował, i z którymi musiał się zmagać. Niejednoznaczność działalności Newark Museum wynikała z tego, że był surowym krytykiem ekskluzywności muzeów, ich podporządkowania i służenia interesom najbogatszych, a jednocześnie nie miał nic przeciwko angażowaniu się w komercyjne działania, wspomagające przedsiębiorstwa należące do tych najbogatszych. W tym sensie Dana, jak twierdzi Carol Duncan, reprezentował raczej konserwatywne skrzydło progresywnych ruchów reformatorskich początku XX wieku, nie opowiadając się za tym, aby ograniczać wpływy wielkiego kapitału. Chciał raczej poprawiać kapitalizm i przez to go wzmocnić. Jego muzeum służyło publicznemu systemowi edukacji szkolnej, przygotowując wystawy dla szkół, promowaniu nowoczesnej, umasowionej estetyki, prezentując przedmioty dostępne w sklepach, ale organizowało również profesjonalne, naukowe wystawy sztuki i przyrody. Ujmując rzecz inaczej, presja, przed jaką stawał on, tak jak i wielu innych na podobnych stanowiskach, czy iść w stronę izolacji estetycznej i społecznej, czy rozwijać instytucję inkluzywną i użyteczną dla jak najszerszej grupy społeczności, dylemat wielu dyrektorów muzeów i bibliotek, prowadziła go do fuzji tych dwóch podejść, a nie przeciwstawiania ich sobie.

Muzeum Dany i jego poglądy nie zrewolucjonizowały od razu muzeów w Stanach Zjednoczonych. Przed drugą wojną światową przede wszystkim oddziaływały na rozwój edukacji w muzeach i bibliotekach. Wiązało się to częściowo z realizowanym w Newark Museum od lat dwudziestych XX wieku kursem muzeologicznym, w którym uczestniczyły głównie kobiety. Za jego realizację odpowiadała Luise Connolly. Program kursu koncentrował się na uczeniu w muzeum i korzystaniu z niego. Różnił się on diametralnie od słynnego studium prowadzonego w tym samym czasie przez Paula Sachsa na Harvardzie, przygotowującym do zawodu muzealnika – badacza, naukowca, konesera. Ten drugi kończyli głównie mężczyźni, późniejsi dyrektorzy muzeów, wśród których znajdował się m.in. Alfred H. Barr jr. To jednak dzięki kadrze pracownic

i pracowników kształconych w Newark udało się rozwinąć działalność edukacyjną amerykańskich muzeów, co dało się zauważyć od lat czterdziestych XX wieku.

W innych obszarach oddziaływanie Dany było mniejsze. Wiązało się z nieudaną próbą tworzenia filii muzeów na wzór filii bibliotecznych rozwijanych przez Danę. Jego postulaty poszerzania dostępu do muzeów w celu demokratyzacji społeczeństwa wpływały na pomysły tworzenia ich w miejscach, gdzie było wielu ludzi, np. w domach towarowych i szkołach. Popularyzacja tej idei została w latach trzydziestych XX wieku wzmocniona analizami Paula Marshall Rea, który dowodził, że z punktu widzenia efektywności, w znaczeniu dostępności i kosztów utrzymania muzeów, w przeliczeniu na jednego zwiedzającego, bardziej wydajne jest rozwijanie sieci muzeów filialnych niż dużych wielodziałowych placówek.

Jedno z takich muzeów powstało w Filadelfii w Sixyninth Commuty Centre jako filia Pennsylvania Museum of Art. Dyrektorem jego został Philip Youtz. Muzeum działało tylko dwa lata. W tym czasie zorganizowało siedemnaście wystaw. Pomimo jego bezprecedensowego sukcesu frekwencyjnego (zwiedziło je dwieście tysięcy osób), kryzys zmusił instytucję macierzystą do zamknięcia filii. Chociaż muzea zarówno wówczas, jak i dzisiaj realizowały wiele programów poza swoimi siedzibami, idea filii muzealnych, w odróżnieniu od filii bibliotecznych, nigdy nie zyskała na popularności¹³.

Niemniej jednak poglądy Dany miały wpływ na szczególny rodzaj instytucji, jakim było powołane już po drugiej wojnie światowej, w 1967 roku, przez Smithsonian Institution Anacostia Neighborhood Museum¹⁴. Inicjatywa była odpowiedzią na rosnącą presję na Smithsonian Institution zajęcia się zaniedbanymi obszarami Waszyngtonu i zrobienia czegoś dla społeczności, która przez Instytut była pomijana. Miejsce takie znaleziono na obszarze Anacostii na południu miasta, zamieszkaną przez Afroamerykanów, którzy do tego dysponowali silnymi organizacjami społecznymi oraz entuzjastycznie podeszli do inicjatywy otwarcia muzeum. Smithsonian szukało okolicy, gdzie nie ma za wiele pubów i jest pralnia. W Anacostii do dyspozycji był Cavern Theater, położony na tej samej ulicy, co lokalna szkoła, i faktycznie niedaleko pralni. Dyrektorem został wybrany przez mieszkańców John Kinard, który nie miał co prawda doświadczenia muzealnego, ale wcześniej dał się poznać jako pracownik społeczny pracujący z młodzieżą i przy programach przeciwdziałających ubóstwu. Z udziałem niewielkiego personelu, wspieranego przez pracowników Smithsonian, i licznym wsparciem politycznych liderów wspólnoty, a także z pomocą

» 13 *Ibid.*, s. 174-175.

» 14 G.E. Hein, *Progressive museum practice...*, s. 163-167.



Anacostia Community Museum, Waszyngton, DC, fot. Marcin Szeląg



Fotografia dokumentująca wystawę *The Rats* z 1969 roku w Anacostia Community Museum, Waszyngton, DC, fot. Marcin Szeląg

mieszkańców Anacostii Kinard zbudował tętniące życiem muzeum/centrum, które nie tylko organizowało wystawy i programy edukacyjne, ale także dostarczało rozrywki. Początkowo Anacostia Museum także prowadziła kursy zawodowe dla techników ekspozycyjnych, aby dać możliwość młodym ludziom dostania pracy. Pomimo ograniczonych możliwości lokalowych Muzeum miało przestrzeń, gdzie prowadzono zajęcia ze sztuki i rzemiosła oraz realizowano programy outreachowe dla szkół¹⁵. Wystawy, jakie organizowało Muzeum, dotyczyły faktycznych problemów mieszkańców, tak jak jedna z najbardziej znanych, poświęcona zaszczurzeniu i sposobom walczenia z tym problemem. Dzisiaj Muzeum funkcjonuje we własnej siedzibie, chociaż jego program nie uległ zmianie i stanowi przykład realizacji w praktyce poglądów Dany.

Muzeum i edukacja muzealna współcześnie – wyzwania

Przywołanie historycznych przykładów, których punktem wyjścia była cytowana na wstępie wypowiedź Dany, chciałbym odnieść do współczesności. Jak wspominałem, wizja przyszłości muzeów amerykańskiego muzealnika jest równie profetyczna, co nietrafiona. Jej proroctwo wynikało z wiary Dany w przewidywany wzrost liczby muzeów oraz w zmiany polegające na większej dostępności placówek, ze względu na formy aktywności, jakie będą realizowały. Zakładał, że fenomen muzeów jako instytucji kultury pozwoli na nieprzerwany proces powstawania coraz to nowych i zróżnicowanych placówek. O atrakcyjności tego formatu w XX wieku, w szczególności po drugiej wojnie światowej, świadczy fakt, że jak podaje Steven Hoelscher, powołując się na ustalenia Davida Lowenthala z lat dziewięćdziesiątych XX wieku, 95 proc. istniejących muzeów powstało w okresie powojennym¹⁶. Z dzisiejszej perspektywy wiemy przecież, że po roku 2000 proces ten wcale nie zwolnił, a przeciwnie, w takich krajach jak Polska, zyskał nowe dynamiczne oblicze. Nowo powstałe muzea wyszły z parków i przestały zajmować centra reprezentacyjnych placów, ulicznych prospektów, być lokalizowane na wyspach, wchodząc w skład oddzielonych od zgiełku miasta symbolicznych Arkadii, lecz pojawiły się przy ulicach i w centrach handlowych, w dawnych budynkach fabryk, na przedmieściach zamieszkiwanych przez najuboższych, slumsach, wsiach itp. W tym czasie formułowano też różne koncepcje muzeów, które ujawniały bardziej użytkowy, jak to określał Dana, charakter: ekomuzea, pop-up muzea, muzea wspólnotowe, muzea partycypacyjne. Wszystko to dowodzi, że się nie mylił.

» 15 *Ibid.*

» 16 S. Hoelscher, *Heritage*, [w:] *A Companion to Museum Studies*, red. S. Macdonald, Blackwell Publishing 2006, s. 201.

Niemniej jednak nietrafność tej wizji wiązała się z tym, że faktycznie, pomimo tych wszystkich zmian, utrzymała się jako dominująca koncepcja instytucji, której celem jest przede wszystkim przechowywanie i ochrona kupowanych lub w inny sposób gromadzonych w niej przedmiotów. A więc koncepcja, w której gromadzenie i bezpieczne przechowywanie zbiorów, ich naukowe opracowywanie oraz prezentowanie, czyli wszystkie wewnętrzne procedury muzealne, stanowią istotę i cel działania muzeum, od którego dopiero wywodzą się kolejne funkcje instytucji. W koncepcji tej cel ten determinuje inne związane ze społecznym funkcjonowaniem muzeum, które nakierowane są na zewnątrz instytucji. Inaczej mówiąc, w muzeach przyszłości, według Dany, kupowanie dzieł sztuki nie miało być traktowane jako cel działania muzeum, ale jedynie jako środek do realizacji celu innego rodzaju, jakim miało być podnoszenie jakości życia społeczności, do której muzea należą. Podczas gdy sto lat później przekonanie o tym, że celem istnienia muzeum są zbiory, stanowi nadal dominujące i fundamentalne założenie tożsamościowe środowiska muzealników. I chociaż krajobraz muzeów się zmienia, przybywa ich nie tylko pod względem liczby, ale również ze względu na formy pracy i aktywności, jakie one realizują, to przekonanie to jest głęboko zakorzenione i w bardzo niewielkim stopniu ulega ono zmianie, nie tylko w Polsce. W naszym kraju proces ten jest jednak szczególnie widoczny. Uwidacznia go kontrast związany z nadrabianiem infrastrukturalnych zaniedbań wcześniejszych lat, który owocuje kolejnymi nowymi muzeami. Stają one wobec konieczności zakorzenienia się w społecznościach poprzez rozwijanie inkluzywnych, progresywnych praktyk programowych, polegających na pogłębianiu społecznych funkcji. Dotyczy to zresztą nie tylko nowych instytucji, ale także tych istniejących, zwłaszcza lokalnych, którymi targają te same dylematy związane z napięciem między ekskluzywną misją skupienia na zbiorach a potrzebą włączenia w życie społeczne. Z reguły tę ostatnią realizują poprzez wysiłki zmierzające do zaangażowania społeczności w przygotowywany przez siebie program wystaw, wydarzeń kulturalnych i działań edukacyjnych. Podczas, gdy historyczne doświadczenia pokazują, że muzea mogą również wchodzić w te relacje w inny sposób, poprzez intencjonalne zaangażowanie się we wszystko to, co robi i definiuje społeczność, której muzeum służy. Wymaga to oczywiście większego zaangażowania po jednej i drugiej stronie, to znaczy muzeum i społeczności. Warunkiem koniecznym wydaje się jednak przede wszystkim zmiana nastawienia do tradycyjnie pojmowanych funkcji muzeów i edukacji muzealnej. W muzeologicznej tradycji progresywizmu i pragmatyzmu muzeum to nie tylko zbiory, gromadzone, chronione i udostępniane, lecz także społeczność, dla której ono

zbiera, opracowuje, chroni i prezentuje. Przywoływanie tej tradycji, jeśli nawet nie jest ona mocno ugruntowana na gruncie europejskim, wprowadza alternatywę dla zachowawczego podejścia do zadań muzeów, reprezentowanego przez środowisko muzealników, dostrzegających zagrożenie dla tradycyjnie pojmowanych funkcji muzeów w dokonujących się zmianach kulturowych. Konsekwencje tego podejścia nie pozostają bez wpływu na edukację muzealną.

Edukacja muzealna między infrastrukturalnym rozwojem a tradycją muzealną

W ciągu ostatniej dekady ogromnej zmianie infrastrukturalnej polskich muzeów towarzyszył równie dynamiczny rozwój działalności edukacyjnej zarówno w nowo powstających, jak i dłużej działających instytucjach muzealnych. Wiele muzeów, zwłaszcza tych tworzonych od podstaw, swoje funkcjonowanie rozpoczynało od budowania zespołów edukatorów i przygotowywania programów edukacyjnych, które realizowane były nawet jeśli fizycznie nie posiadały one jeszcze swoich gmachów¹⁷. Wynikało to po części ze stosunkowej łatwości rozpoczynania pracy programowej od działalności edukacyjnej, po części z faktu, że ten rodzaj aktywności dość szybko rezonował publicznie, pomagał więc im w zakorzenieniu się w środowiskach lokalnych, gdzie były tworzone. Nie bez znaczenia był także fakt, że działalność ta, w porównaniu do innych obszarów aktywności muzeów, w swych standardowych formach (lekcje muzealne, oprowadzania, warsztaty dla najmłodszych itp.) i związanych z tworzeniem programów dla typowych odbiorców tej oferty, nie wymagał szczególnie wysokich nakładów finansowych. Nie mniej istotna była również okoliczność, że tworzyli go ludzie młodzi, często rozpoczynający pracę w instytucji muzealnej (nierzadko w ogóle swoją pierwszą pracę), którzy rozumieli także, że dla kształtowania społecznego oddziaływania instytucji ważne są nie tylko zbiory i budowane wokół nich specjalistyczne opracowania i wystawy, lecz również, a może przede wszystkim, relacje, jakie powinny one zawiązywać ze swoimi potencjalnymi użytkownikami.

Rozwojowi edukacji muzealnej towarzyszyła jednocześnie krytyczna świadomość faktycznej pozycji tej dziedziny aktywności w sferze zadań instytucji muzealnej. Była ona głównie udziałem osób, które miały już doświadczenie pracy w muzeach, w muzealnych działach edukacji, na co dzień odbijających się od „szklanego sufitu”, który skutecznie wyznaczał miejsce dla

» 17 Przykłady tak rozpoczynających instytucji to m.in.: Muzeum Józefa Piłsudskiego w Sulejówku, Muzeum II Wojny Światowej w Gdańsku, Muzeum Historii Polski w Warszawie, Brama Poznania w Poznaniu, Centrum Historii „Zajezdnia” we Wrocławiu, Muzeum Pana Tadeusza we Wrocławiu, Muzeum Historii Żydów Polskich – Polin w Warszawie, Muzeum Podgórze w Krakowie.

realizowanych przez nich zadań na dolnych szczeblach, funkcjonującej z żelazną konsekwencją, drabiny priorytetów muzealnych. Jak każdy szklany sufit, tworzył on zarówno barierę, jak i osłonę, równie niewidoczną, co pojemną i efektywną. Ugięły się pod nią wykraczające poza standard i typowość aktywności edukatorów muzealnych, ale jednocześnie stwarzała ona swoisty parasol ochronny horyzontalnego rozwoju edukacji muzealnej, wyrażany multiplikacją różnorodnych form bezpośredniej pracy z publicznością. Blokował natomiast skutecznie możliwości strukturalnych zmian, których najbardziej wyrazistym przykładem mógł być udział w kluczowych i strategicznych obszarach działalności programowej muzeów związanych z kształtowanym przez nie programem wystaw, polityki kolekcjonerskiej czy działalności naukowej. Świadomość pozycji edukacji muzealnej, jaką posiadali edukatorzy z doświadczeniem muzealnym, połączona z wiedzą na temat, jak rozwijana była praca edukacyjna muzeów poza granicami Polski, dawała więc impulsy do refleksji nad stanem edukacji muzealnej. W tym kontekście pojawiła się potrzeba sporządzenia raportu o stanie edukacji muzealnej, która wyartykułowana została wówczas, kiedy rozpoczął się w Polsce *boom* muzealny.

Raport o stanie edukacji muzealnej, zrealizowany oddolnie przez edukatorów, był efektem wspomnianej krytycznej samoświadomości¹⁸. Opisywał on niedostatki oferty programowej, braki infrastrukturalne, ale także mechanizmy pozycjonujące edukację na niższych szczeblach priorytetów muzealnych, wskazując jeden z ważniejszych powodów: kwestię odpowiednich kompetencji zarówno pracowników zajmujących się edukacją w muzeach, jak i osób, z którymi na co dzień współpracowali i w praktyce wyznaczyli szerokość marginesu służącego edukatorom do realizacji zadań.

Diagnozy i rekomendacje raportu spotkały się z dużą rezerwą, a niekiedy z nieskrywaną awersją części środowiska edukatorów muzealnych¹⁹. Przez muzealników niezwiązanych z edukacją raport został natomiast skrupulatnie przemilczany. Niemniej dla pozostałych, wśród nich także edukatorów, potwierdzał, że zauważane we własnej praktyce muzealnej ograniczenia działalności edukacyjnej są powszechne²⁰. Raport sprobmatyzował też petryfikujący charakter lansowanej tezy o dobrej kondycji edukacji muzealnej, która swój wyraz niemal *expressis verbis* znalazła w *Raporcie o muzeach 1989-2009*, przygotowanym z okazji Kongresu Kultury w Krakowie w 2009²¹.

» 18 *Edukacja muzealna w Polsce. Sytuacja, kontekst, perspektywy rozwoju. Raport o stanie edukacji muzealnej*, red. M. Szelaąg, Narodowy Instytut Muzealnictwa i Ochrony Zbiorów, Muzeum Pałac w Wilanowie 2012.

» 19 L. Karczewski, *Ucieczka do przodu. Autonomia instytucji muzealnej jako alternatywa edukacji muzealnej*, „Biuletyn Programowy NIMOZ” 2012, nr 5, s. 25-34.

» 20 J. Drejer, *Edukacja muzealna w świetle „Raportu o stanie edukacji muzealnej”*, „Biuletyn Programowy NIMOZ” 2012, nr 8, s. 12-19.

» 21 D. Folga-Januszewska, *Muzea w Polsce 1989-2008. Stan, zachodzące zmiany i kierunki rozwoju muzeów w Europie oraz rekomendacje dla muzeów polskich*, Warszawa 2009.

Zwracam uwagę na *Raport o stanie edukacji muzealnej* nie dlatego, że uważam, iż miał on znaczenie przełomowe, chociaż – jak się wydaje – były ku temu szanse, lecz ze względu na pojawiający się w suplemencie do raportu, zrealizowanym w 2012 roku, postulat konieczności rozwoju kompetencji muzealników²². Postulat ten był rezultatem zarówno wniosków wynikających z samych badań, jak i (przede wszystkim) dyskusji, które po opublikowaniu raportu prowadzone były w środowisku muzealnym, głównie z udziałem edukatorów. Ale wzmacniała go również wspomniana krytyka formułowana wewnątrz środowiska muzealnych edukatorów. Zasadnicza teza tego postulatu brzmiała, że aby realizować model instytucji muzealnej odpowiadającej na wyzwania współczesności poprzez rozwijanie funkcji edukacyjnych muzeum jako podstawowego obszaru powiązania jej ze społecznościami, w których muzeum operuje, należy pogłębiać takie kompetencje wśród muzealników (nie tylko edukatorów), które wyposażą ich/je w profesjonalne narzędzia do pracy z publicznością, a także poszerzą definicję muzeum. Przy czym praca z publicznością nie była rozumiana jako przekazywanie informacji na temat kolekcji, tematyki i założeń wystaw ani ograniczana wyłącznie do realizacji programu edukacyjnego, lecz w rekomendacji rozszerzona została na sferę strategii wystawienniczych. Ponadto miała uwzględniać różnorodność doświadczeń i indywidualność sposobów użytkowania przez publiczność muzeum. Jednocześnie postulat ten zakładał konieczność przesunięcia akcentów w rozumieniu tego, czym jest instytucja muzeum. Z placówki, której imperatywy definiują wewnętrzne procedury muzealne, takie jak: gromadzenie, bezpieczna ochrona, naukowe opracowywanie i prezentowanie zbiorów, od których dopiero wywodzą się kolejne funkcje muzeum, w tym edukacyjne, w kierunku organizmu w większym stopniu powiązanego z otoczeniem, w którym działa. A więc muzeum, gdzie owe wewnętrzne procedury nie stanowią celu działania, lecz są jedynie środkiem do realizacji celu innego rodzaju – podnoszenia w sposób jak najbardziej kompetentny jakości życia społeczności, do których muzea należą. Stąd sformułowana w *Raporcie o stanie edukacji muzealnej* propozycja kształcenia muzealników obejmowała rozwój w zakresie interpretacji, komunikacji i społecznego oddziaływania muzeów, uwzględniała teoretyczny dorobek muzealnictwa w tym obszarze, koncentrowała się na ewaluacji publiczności i podkreślała zwiększenie świadomości tego, czym jest muzeum jako instytucja. Wszystkie te zagadnienia związane zostały z pojęciem muzeum jako instytucji edukacyjnej, odpowiadającej wyzwaniom współczesności, aktywnie służącym potrzebom wspólnot, w których funkcjonują, wykraczając poza wąsko pojętą tradycyjną edukację muzealną i zwracając ją w stronę progresywnej edukacji i muzeum.

» 22 *Raport o stanie edukacji muzealnej w Polsce. Supplement. Cz. 1*, red. M. Szeląg, seria *Muzeologia*, t. 8, Universitas, Kraków 2014; M. Szeląg, *Raport o stanie edukacji muzealnej w Polsce. Supplement. Cz. 2*, seria *Muzeologia*, t. 9, Universitas, Kraków 2014.

Zakończenie

Odwołanie do tradycji muzealniczej uznawanej dzięki badaniom prowadzonym od lat dziewięćdziesiątych XX wieku za uniwersalny dorobek, który ukształtował współczesne oblicze kultury muzealnej i muzeów, pozwala więc zwrócić uwagę na wielowymiarowość tego dorobku. Inkluzywność praktyki muzealnej, strategie włączania marginalizowanych grup społecznych, poszerzanie pola zainteresowań merytorycznych o terytoria dotąd nieobecne w kręgu zainteresowań badawczych i wystawienniczych muzeów, wychodzenie w przestrzeń społeczne, praca z i dla publiczności deforyzowanej, działania na rzecz wspomagania systemu edukacji szkolnej, nie stanowią wyrazu pauperyzacji znaczenia i misji tzw. prawdziwych muzeów. Przeciwnie, są działaniami, które faktycznie pozwalają zrozumieć, co współcześnie wchodzi w zakres pojęcia muzeum, którego sens kształtowany był przez kolejne pokolenia muzealników i muzeologów. Uświadamianie tego to jedno z zadań kształtowania kompetencji muzealników, w tym edukatorów. Potrzeba ta związana jest z sytuacją, w jakiej znajdują się muzea w Polsce, i którą definiują dwie przeciwstawne tendencje.

Z jednej strony – wspomniany *boom* muzealny. Związany z nadrobieniem zaniechań w dziedzinie infrastruktury kulturalnej ostatnich kilkudziesięciu lat, owocuje kolejnymi nowymi lub wyremontowanymi placówkami. Towarzyszy mu wspomniane rozwijanie metod zakorzenienia poprzez wykorzystywanie inkluzywnych praktyk programowych i podejmowanie wysiłków zmierzających do zaangażowania publiczności w przygotowywane wystawy i wydarzenia kulturalne, co następuje głównie poprzez działalność edukacyjną.

Z drugiej, narastająca i coraz wyraźniejsza tendencja do zahamowania tych zmian, utrzymania *status quo*, w obszarze, który ma wpływ na to, co określa się rudymentami muzeów. W obliczu tej tendencji zmiany infrastrukturalne, pociągające za sobą przesuwanie akcentów w priorytetach muzeów, polegające na podkreślaniu ich odpowiedzialności wobec społeczności, a nie tylko wobec zbiorów, w praktyce, ugruntowanej najgłębszymi przekonaniem, kontrowane są dominującą tendencją myślenia o muzeum, którego celem jest przede wszystkim przechowywanie i ochrona gromadzonych w nim przedmiotów²³.

W efekcie te dwie tendencje prowadzą do paradoksalnej sytuacji. Nie ma co do tego wątpliwości, że krajobraz muzeów w Polsce ulega zmianie, przybywa ich nie tylko pod względem liczby, a w niektórych z nich

» 23 Najbardziej wymowną manifestacją tych poglądów były prace programowe i obrady I Kongresu Muzealników Polskich, który odbył się w Łodzi w 2015 roku. Por. *I Kongres Muzealników Polskich*, red. Komitet Programowy I Kongresu Muzealników Polskich pod przewodnictwem Michała Niezabitowskiego, Narodowe Centrum Kultury, Warszawa 2015.

zmieniają się formy pracy i aktywności, jakie one realizują, to jednak tradycyjne przekonania dotyczące zadań muzeów są głęboko zakorzenione w środowisku muzealników. Choć ich inicjatywy przekraczają próg myślenia o muzeum jako miejscu ekskluzywnym i prowadzą w stronę instytucji problematyzującej swoją rolę społeczną i próbującej odpowiadać na zmiany, jakie współcześnie dokonują się w jej otoczeniu, to brakuje im odpowiedniego języka, wynikającego z rozwoju kompetencji, którym są w stanie opisywać i uzasadnić swoje działania. Jednym z obszarów, gdzie powinno nastąpić wzmocnienie, jest zwracanie uwagi na inkluzywne, progresywne praktyki zakorzenione w tradycji muzeologicznej. Świadomość ich może pomóc w przekonaniu, że społeczne zadania muzeów nie ograniczają się do realizowania wytycznych polityki historycznej, której łatwym łupem padają koncepcje muzeologiczne, przekonane, że podstawowe zadanie muzeów to zapewnienie bezpieczeństwa przechowywanym w nich zbiorom. ●

Dr hab., polonista i pedagog, pracownik Instytutu Kulturoznawstwa UMCS w Lublinie. Inicjator, autor programów i kierownik Podyplomowych Studiów Muzealnych UMCS. Obszar jego zainteresowań naukowych obejmuje zagadnienia edukacji historycznej, muzealnictwa, edukacji muzealnej i aksjologii. Jest autorem m.in. artykułów z zakresu nauk o kulturze, w tym muzealnictwa, współredaktorem publikacji pokonferencyjnych: *Muzea literackie. Historia, edukacja, perspektywy* (Lublin 2012), *Muzea w kulturze współczesnej* (Lublin 2015), a także autorem dwóch monografii: *Twierdza czy wspólnota? Europa w polskim dyskursie publicznym* (Lublin 2010) oraz *Edukacja aksjologiczna. Zarys problematyki* (Lublin 2016).

Edukator muzealny – profil zawodowy pracownika

Na początku może banalne, ale warte nieustannego przypominania, stwierdzenie redaktora przełomowej dla refleksji nad współczesnym muzealnictwem publikacji *The New Museology*, Petera Vergo, że „wszelkim wystawom – nawet tym, które mają głównie bawić – przyświeca cel edukacyjny, w szerszym czy też głębszym sensie tego słowa”. Autor w prosty sposób uzasadnia swoje stwierdzenie: każda wystawa „poszerza nasze horyzonty, pogłębia i wzbogaca nasze doświadczenie – i tym samym uczy nas”¹. Innymi słowy, wszystko, co zostało przygotowane i zaprezentowane intencjonalnie, tzn. w tym celu, aby dostarczyć nam wiedzy, wrażeń estetycznych, aby coś w nas zmienić, możemy określać jako mające charakter edukacyjny.

W tym kontekście ważną staje się potrzeba harmonijnego współistnienia oraz współdziałania wystawiennictwa i edukacji, mających osiągnąć wspólny cel, o którym pisze Gerald Matt. Uważa on, że „celem dydaktyki prowadzonej wspólnie z działalnością wystawienniczą jest wychodząca naprzeciw potrzebom publiczności prezentacja obiektów i treści tematycznych wystaw i dydaktyczne uprzyśpieszenie koncepcji ekspozycyjnych”².

Oczywistą staje się konieczność takiego pokierowania owym przygotowaniem i prezentacją, aby efekt spełnił oczekiwania osób, do których cała aktywność edukacyjna jest adresowana, czyli publiczności muzealnej. Pomocą służy tu właśnie sztuka nauczania, która korzysta

» 1 P. Vergo, *Milczący obiekt*, przeł. A. Łyda, [w:] *Muzeum sztuki. Antologia*, red. M. Popczyk, Towarzystwo Autorów i Wydawców Prac Naukowych UNIVERSITAS, Kraków 2005, s. 334.

» 2 G. Matt, *Muzeum jako przedsiębiorstwo. Łatwo i przystępnie o zarządzaniu instytucją kultury*, przeł. A. Wajs, Fundacja Aletheia, Warszawa 2006, s. 146.

z wielowiekowego doświadczenia, jak też najnowszych odkryć dotyczących komunikacji, percepcji obrazu i dźwięku, relacji przestrzennych czy funkcjonowania ludzkiego mózgu, a także całe spektrum osiągnięć technologicznych.

Sfera działalności edukacyjnej jest coraz bardziej doceniana przez kadrę zarządzającą muzeum, która nie może pozostać obojętna na płynące z niej korzyści, jak np. zwiększanie liczby zwiedzających, generowanie coraz większych przychodów dla muzeum czy medialność wielu wydarzeń edukacyjnych. Także publiczność muzealna potrafi dostrzec różnicę między wizytą w muzeum, gdzie była pozostawiona sama sobie, ewentualnie skazana na monotonną, werbalną jedynie opowieść przewodnika, a muzeum, w którym czuje się autentycznie dostrzeżona, gdzie opowieść z wykorzystaniem metod aktywizujących i nowych technologii odwołuje się do jej potrzeb rozwojowych i możliwości percepcyjnych, gdzie pojawia się miejsce na współpracę i współdziałanie, gdzie czuje się zachęcona do stawiania pytań.

Podmiotem niezbędnym w tej całej, dobrze funkcjonującej układance muzealnej jest pracownik zajmujący się edukacją, współcześnie nazywany edukatorem muzealnym. Miejsce edukatora w muzeum jest w Polsce wciąż *in statu nascendi*, póki co nie do końca określone, chociaż pojawiają się postulaty i rekomendacje, aby ta coraz liczniejsza w skali kraju grupa pracowników mogła usankcjonować i ustabilizować swój status.

Przed kilkoma laty (2013) Piotr Górajec przypominał, że już „w 2006 roku, gdy powstawało Forum Edukatorów Muzealnych, jednym z głównych postulatów przez nie zgłaszanych było podniesienie roli i rangi zawodu edukatora muzealnego oraz umocnienie jego pozycji w strukturze muzeum”³. Wątpliwości i pytania dotyczące statusu edukatora muzealnego, jego zawodowej tożsamości, pojawiają się ponownie: „Kim jest edukator muzealny i jaka rola przypada mu w pracy instytucji. Czy jego praca postrzegana jest jako część wspólnego wysiłku zespołu muzealnego, czy też wykonuje jedynie na rzecz muzeum pewne działania związane z obsługą publiczności. Wreszcie jak on sam – edukator – postrzega swoją pracę i rolę w muzeum”⁴. Także w rekomendacjach zawartych w *Raporcie o stanie edukacji muzealnej w Polsce* (2012), a dotyczących „roli i statusu edukacji muzealnej oraz pozycji edukatora”, pojawia się m.in. zalecenie opracowania „podstawowego zakresu obowiązków realizowanych przez osoby zajmujące się edukacją muzealną w celu stworzenia profesjonalnej grupy zawodowej edukatorów”⁵.

» 3 P. Górajec, *Edukacja muzealna – czas zmian*, „Biuletyn Programowy NIMOZ” 2013, nr 8, s. 9.

» 4 Ibid.

» 5 Rekomendacje. Główne kierunki rozwoju edukacji muzealnej w Polsce, oprac. M. Szeląg, [w:] *Edukacja muzealna w Polsce: sytuacja, kontekst, perspektywy rozwoju. Raport o stanie*

Wskazane przykłady autorefleksji edukatorów muzealnych jako świadomej grupy zawodowej nad własnym miejscem w strukturze muzeum nie idą, póki co, w parze z aktywnością na rzecz jej realizacji, na rzecz wypracowania optymalnego modelu funkcjonowania tej grupy zawodowej w muzealnej rzeczywistości. Formalnie, co gwarantuje *Ustawa o muzeach* (w rozdziale 5, zatytułowanym *Pracownicy muzeów*, art. 32), osoby zajmujące się edukacją w muzeum przynależą do grupy zawodowej muzealników, co umożliwia obecnie na awans zawodowy według ustalonej ścieżki od asystenta aż do kustosa dyplomowanego. Pozwala też na pełnienie prestiżowej funkcji kuratora wystawy. Być może, poczucie względnej stabilizacji i doświadczanie autorytetu społecznego, jaki przynależy muzealnikiem, sprawia, że edukatorom muzealnym trudno myśleć o stworzeniu własnej sformalizowanej grupy pracowników i budowaniu własnej tożsamości zawodowej, opartej na odrębnych zadaniach zawodowych oraz odmiennych kompetencjach, potrzebnych do ich wypełniania, niż ma to miejsce w przypadku tradycyjnego i wciąż aktualnego postrzegania zadań i kompetencji muzealnika.

Sformalizowany opis tych zadań został zamieszczony w rejestrze *Klasyfikacja zawodów i specjalności*⁶. Według tego aktu prawnego, w którym „edukator muzealny” w ogóle nie jest obecny, muzealnicy przynależą do jednej grupy specjalistów razem z archiwistami, ponieważ łączy ich podobny zakres zadań zawodowych: „Archiwiści i muzealnicy zajmują się gromadzeniem, ocenianiem i zapewnianiem ochrony i konserwacji zbiorów archiwalnych, artefaktów i archiwów o znaczeniu historycznym, kulturalnym, administracyjnym i artystycznym, dzieł sztuki i innych przedmiotów; planowaniem, opracowywaniem i wdrażaniem systemów ochrony archiwów i cennych dokumentów historycznych oraz dzieł sztuki w muzeach i galeriach”.

Trudno nie zgodzić się z tym, że zadania wykonywane przez muzealnika i archiwistę mają podobny charakter. Nie sposób też podważać wiarygodność tego dokumentu, ponieważ *Klasyfikacja zawodów i specjalności*⁷ sporządzana jest według określonej metodologii zawodoznawczej przez zespół teoretyków i praktyków w danej dziedzinie, obejmującej: gromadzenie informacji (materiały źródłowe, akty prawne, portale/strony internetowe, literatura), analizę danych, opracowanie wstępnych opisów oraz ich weryfikacja za pomocą konsultacji i wywiadów oraz opracowa-

edukacji muzealnej w Polsce, red. M. Szeląg, Narodowy Instytut Muzealnictwa i Ochrony Zbiorów, Muzeum Pałac w Wilanowie, Warszawa 2012, s. 281.

» 6 Rozporządzenie Ministra Pracy i Polityki Społecznej z dnia 7 sierpnia 2014 roku, opublikowane w „Dzienniku Ustaw” 2014, poz. 1145.

» 7 Ministerstwo Rodziny, Pracy i Polityki Społecznej prowadzi rejestr pod nazwą *Klasyfikacja zawodów i specjalności*, <http://psz.praca.gov.pl/rynek-pracy/bazy-danych/klasyfikacja-zawodow-i-specjalnosci> (dostęp: 6.02.2019).

nie ostatecznych wersji opisów⁸. Nie mają więc charakteru życzeniowego, ale oparte są na dogłębnej znajomości realiów rynku pracy, na opisanu praktycznej strony jego funkcjonowania.

Sam zawód muzealnika zaprezentowany jest tam w sposób następujący⁹:

Muzealnik

Synteza:	Przygotowuje ekspozycje dzieł sztuki lub przedmiotów zabytkowych, czuwa nad ich konserwacją i przechowywaniem; gromadzi, chroni, opracowuje, rozpowszechnia dzieła sztuki, przedmioty zabytkowe oraz różnego rodzaju okazy.
Zadania zawodowe:	– udział w urządzaniu ekspozycji zabytków, dzieł sztuki i nowych nabytków muzeum lub galerii sztuki; – prowadzenie inwentaryzacji, dokumentacji i opracowania naukowego zbiorów; nadzór nad ruchem obiektów; – czuwanie nad stanem zachowania obiektów i prawidłowe ich eksponowanie, współpraca w tym zakresie z innymi działami; – opiniowanie oferowanych do zakupu dzieł sztuki; – nadzór nad przydzielonym rejonem ekspozycji; – opracowywanie publikacji naukowych i popularnonaukowych ze swojej specjalności; – prowadzenie całokształtu prac dotyczących rekonstrukcji, a w szczególności przygotowywanie i zawieranie, zgodnie z obowiązującym trybem, umów o rekonstrukcję, czuwanie nad wykonaniem prac rekonstrukcyjnych i montażu zgodnie z projektem i ustaleniami komisji muzealnej, przygotowywanie protokołów

» 8 <https://psz.praca.gov.pl/documents/10240/54723/Metodologia%20opracowania%20opisow%20zawodow%20specjalnosci%202016%20%2810.05.16%29.pdf/67df-3cbe-4a95-43c1-8634-fc3304c0b5e7> (dostęp: 6.02.2019).

» 9 http://psz.praca.gov.pl/rynek-pracy/bazy-danych/klasyfikacja-zawodow-i-specjalnosci/wyszukiwarka-opisow-zawodow/-/klasyfikacja_zawodow/zawod/262102?_jobclassificationportlet_WAR_nnportlet_backUrl=http%3A%2F%2Fpsz.praca.gov.pl%2Frynek-pracy%2Fbazy-danych%2Fklasyfikacja-zawodow-i-specjalnosci%2Fwyszukiwarka-opisow-zawodow%2F%3Fp_p_id%3Djobclassificationportlet_WAR_nnportlet%26p_p_lifecycle%3D0%26p_p_state%3Dnormal%26p_p_mode%3Dview%26p_p_col_id%3Dcolumn-1%26p_p_col_count%3D1%26_jobclassificationportlet_WAR_nnportlet_query%3Dmuzealnik (dostęp: 15.02.2019).

Dodatkowe zadania zawodowe:	odbioru, będących podstawą do rozliczeń finansowych;– udział w przygotowywaniu wystaw organizowanych przez muzeum lub w muzeum; prowadzenie kart katalogu naukowego i w miarę potrzeb kartotek rzeczowych;– udział w posiedzeniach komisji muzealnych; udział w szkoleniu osób oprowadzających po muzeum;– w szczególnych przypadkach pełnienie funkcji przewodnika [podkr. – G. Ż]. – wykonywanie ekspertyz w swojej specjalności (w galeriach i muzeach);– opracowywanie i prowadzenie lekcji muzealnych [podkr. – G. Ż].
-----------------------------	---

Wynika z tego, że osoby wykonujące zawód muzealnika traktują działania edukacyjne i upowszechniające jedynie marginalnie. Skupiają się zaś na przygotowywaniu ekspozycji, inwentaryzacji, dokumentacji i naukowym opracowywaniu zbiorów muzealnych. Wyraźnie dystansują się wobec działalności edukacyjnej muzeum. Takie sformułowanie zadań zawodowych muzealnika praktycznie wyłącza osoby zajmujące się edukacją w muzeum jako swoją podstawową działalnością z tej grupy zawodowej. O ile muzealnika i archiwistę łączy podobny rodzaj aktywności zawodowej, to nie można tego tak zdecydowanie powiedzieć o parze zawodów muzealnik i edukator muzealny.

Chociaż, jak wspomniałem, *Ustawa o muzeach* wpisuje osoby pracujące w muzeum i realizujące zadania związane z działalnością edukacyjną do grupy zawodowej muzealników, to jednak edukatorzy muzealni wykonują pracę o charakterze zbliżonym bardziej do profesji animatora kultury czy nauczyciela. Przekazują wiedzę o zgromadzonych w muzeum zbiorach oraz ich historycznym i kulturowym kontekście, kształtują umiejętności i postawy osób (głównie dzieci i młodzieży) uczestniczących w muzealnych zajęciach edukacyjnych. To oznacza, że powinni posiadać inne kompetencje niż pracownicy koncentrujący swoją zawodową aktywność na muzealiach.

Przemiany cywilizacyjne, sankcjonujące podmiotowość publiczności, implikują zatrudnianie osób, dla których publiczność muzealna będzie stałym i najważniejszym punktem odniesienia. Marcin Szelaąg, prezentując programy studiów dla osób zajmujących się edukacją muzealną w Holandii i Wielkiej Brytanii, zwraca uwagę na to, że ich autorzy proponują

„rozwój umiejętności w pracy ukierunkowanej na publiczność muzealną i jej potrzeby” w miejsce kompetencji „skupionych na przedmiocie znajdującym się w zbiorach, jego opracowania, wystawienia, zabezpieczenia i ochrony”¹⁰. Tradycyjne rozumienie miejsca i roli pracownika merytorycznego muzeum ulega ewolucji w kierunku wyodrębnienia się nowej grupy zawodowej, co zresztą dokonało się już w wielu krajach Europy Zachodniej i Ameryki Północnej.

Już w roku 1990 „American Association of Museums” opublikowało wyniki badań w muzeach amerykańskich, które pozwoliły na ustalenie spektrum kompetencji edukatorów muzealnych. Przede wszystkim są pośrednikami między zwiedzającymi a prezentowanymi w muzeum zbiorami, co oznacza, że „pomagają zwiedzającemu patrzeć, rozumieć i komunikować się z przedmiotami wchodzącymi w skład kolekcji muzealnej”. Pomoc taka staje się możliwa dzięki aktywnej intelektualnie, estetycznie i emocjonalnie postawie zarówno samych edukatorów, jak również korzystających z ich pomocy i pośrednictwa. Pobudzanie tejże aktywności, twórcze zachęcanie do interakcji z artefaktami jest głównym zadaniem edukatora muzealnego. Spełnienie tego zadania wymaga od edukatora wiedzy z co najmniej dwóch obszarów, między którymi porusza się w swojej pracy – tej dotyczącej zwiedzających (psychologia rozwojowa, filozofia edukacji, teorii edukacyjnych i teorii kształcenia), ale także tej obejmującej konkretną kolekcję muzealną¹¹.

Jeśli przyjmiemy, że ekspozycja w muzeum jest przestrzenią komunikacji, to musi ona zawierać co najmniej trzy elementy: nadawcę, odbiorcę oraz komunikat. Nadawcą jest, reprezentujący muzeum, kurator wystawy (autor dzieła) posługujący się komunikatem, czyli uporządkowanym według przyjętych przez siebie zasad zbiorem eksponatów (wystawą), a odbiorcą – zwiedzająca wystawę publiczność. Miejscem przynależnym edukatorowi, również reprezentującemu muzeum, jest pozycja objaśniającego, interpretatora, czyli osoby, która prezentuje kontekst historyczny, dzieje samego obiektu oraz jego znaczenie i miejsce w kolekcji. Edukator muzealny pośredniczy między komunikatem a jego odbiorcą. Jest tym, który pomaga **rozumieć** (potrzebna wiedza o wystawie) i **przeżywać** (potrzebna znajomość sztuki nauczania, znajomość odbiorcy) eksponowane treści.

Szerzej rzecz ujmując, edukator muzealny jest pośrednikiem między muzeum rozumianym jako instytucja kultury wraz ze zgromadzonymi

» 10 M. Szeląg, *Zawód edukator – w stronę profesjonalizacji profesji*, [w:] *idem, Raport o stanie edukacji muzealnej: suplement*, cz. 2, Towarzystwo Autorów i Wydawców Prac Naukowych UNIVERSITAS, Kraków 2014, s. 65.

» 11 *American Association of Museums. Standards: A hallmark in the evolution of museum education*, „Museum News” 1990, 69 (1), s. 78-80; cyt. za: *Wstęp*, [w:] *Edukacja muzealna...*, s. 56-57.

tam zbiorami, eksponowanymi stale lub czasowo w formie wystaw, a publicznością, czyli osobami, które przychodzą do muzeum, aby czegoś doświadczyć. Pobyt w muzeum staje się więc doświadczeniem, które w swej złożonej naturze dostarcza zwiedzającym informacji i przeżyć, mających potencjalnie wpływ na życie jednostki, na jej osobistą historię.

W dość oryginalny sposób o pośredniczącej roli i miejscu edukatora muzealnego w strukturze muzeum jako szczególnej przestrzeni piszą autorzy oferty pracy z Ośrodka Edukacji Muzealnej Muzeum Łazienki Królewskie:

„Edukator muzealny ma za zadanie w niebanalny sposób opowiedzieć o zbiorach, umiejscowić je w czasie, wciągnąć grupę w działania kreatywne i zainteresować historią zaklętą w kolekcji oraz w przestrzeni muzeum”¹².

Muzeum to eksponaty, na które, wykorzystując szeroki wachlarz kompetencji, edukator – jak postuluje Renata Pater – ma skierować uwagę uczestników wydarzenia. Cała aktywność edukatora ma prowadzić do sedna, czyli do „relacji nawiązywanych w przestrzeni ekspozycji”¹³. Autorka, używając na określenie tego zawodu nazwy „animatorek edukacji muzealnej”, jest przekonana, że jego kompetencje są zbliżone do tych oczekiwanych od animatora kultury. W zakresie wiedzy powinien wykazać się znajomością zagadnień pedagogicznych, psychologicznych, socjologicznych, kulturoznawczych i muzealnych oraz związanych z dziedzinami nauki reprezentowanymi w zbiorach muzealnych (np. historia, historia sztuki, archeologia, etnografia i in.). Ważna, zdaniem autorki, jest również znajomość zagadnień ekonomicznych, w tym zarządzanie personelem i instytucją kultury, a także podstaw projektowania działalności edukacyjno-kulturalnej. Dużą uwagę przywiązuje również do umiejętności potrzebnych w pracy na tym stanowisku. Zalicza do nich przede wszystkim umiejętności interpersonalne, komunikacyjne i organizacyjne, także te potrzebne do zdiagnozowania potrzeb publiczności oraz tworzenia sieci kontaktów i współpracy, jak np. wnikliwa obserwacja życia społeczno-kulturalnego, analiza, synteza, empatia¹⁴. Zobowiązuje do tego chociażby już samo określenie profesji: „zadaniem animatora, jak sama nazwa wskazuje, jest ‘ożywienie’ muzealnego środowiska artefaktów, przekazów poprzez nawiązywanie komunikacji z publicznością”¹⁵.

» 12 Ogłoszenie w sprawie pracy: <http://edukacjamuzealna.blogspot.com/2011/08/zostan-edukatorem.html> (dostęp: 15.02.2019).

» 13 R. Pater, *Animatorzy edukacji muzealnej. W poszukiwaniu „jakościowych” innowacji dla dydaktyki akademickiej*, [w:] *Kompetencje do prowadzenia edukacji kulturalnej*, red. B. Glyda, A. Matusiak, K. Olbrycht, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 2014, s. 416.

» 14 *Ibid.*, s. 410-411.

» 15 *Ibid.*, s. 417.

Dotychczasowe skoncentrowanie na przedmiotach muzealnych, będące głównym zadaniem kustoszy, kuratorów wystaw czy konserwatorów musiało zostać uzupełnione o specjalistów – edukatorów muzealnych, którzy za cel swojej zawodowej misji przyjmą skoncentrowanie na potrzebach osób odwiedzających muzea. Otwarcie na oczekiwania zróżnicowanej publiczności wymagało od muzeów zatrudniania osób o kompetencjach różnych od tych potrzebnych do wypełniania tradycyjnych zadań muzeum.

Sygnalizowany w tytule artykułu termin „profil zawodowy” rozumiem jako usystematyzowane podsumowanie informacji na temat wykonawcy danego zawodu, zawierające:

1. Zadania zawodowe, sformułowane w postaci zakresu obowiązków.
2. Kompetencje, które stanowią „szeroko rozumianą zdolność do podejmowania określonych działań”, uwarunkowaną wiedzą, umiejętnościami i kompetencjami społeczne nabytymi w procesie uczenia się, znanymi też pod nazwą „efekty uczenia się”, obejmującą również doświadczenie życiowe i zawodowe oraz osobiste predyspozycje i uzdolnienia¹⁶.
3. Wzjęć przyszłości zawodowej, czyli wyznaczenie możliwych kierunków rozwoju osób przygotowujących się do pracy w danym zawodzie oraz już w nim pracujących.

Dotychczasowe ustalenia w tym zakresie uzupełnię o informacje pochodzące z kilkudziesięciu ogłoszeń oferujących pracę na stanowisku edukatora muzealnego, zawierające oczekiwania przyszłych pracodawców względem kandydatów.

Na podstawie zgromadzonego materiału można stwierdzić, że edukator muzealny wykonuje zadania zawodowe, które obejmują trzy zasadnicze sfery: administracyjno-organizacyjną, koncepcyjną oraz aktywność merytoryczną w przestrzeni ekspozycyjnej.

Pierwszy z rodzajów aktywności zawodowej edukatora muzealnego obejmuje czynności związane z prowadzeniem spraw administracyjnych i organizacyjnych związanych z funkcjonowaniem działu, w tym np.:

- a) koordynacja bieżącego kalendarza zajęć edukacyjnych,
- b) przygotowywanie dokumentacji finansowej,
- c) prowadzenie sprawozdawczości i dokumentacji działań edukacyjnych,
- d) promocja wydarzeń edukacyjnych,
- e) współpraca z partnerami muzeum, jak np. środowisko nauczycielskie, szkoły, instytucje edukacyjne, instytucje kultury, media, sponsorzy.

» 16 S. Sławiński, *Kompetencje*, [w:] *idem, Mała encyklopedia zintegrowanego systemu kwalifikacji*, Instytut Badań Edukacyjnych Warszawa 2017, s. 23.

Praca koncepcyjna, polegająca na twórczym opracowaniu powierzonych zadań, obejmuje przede wszystkim:

- a) tworzenie planów, programów edukacyjnych i scenariuszy zajęć muzealnych dla zróżnicowanych grup odbiorców,
- b) opracowywanie pomocy dydaktycznych i materiałów edukacyjnych, np. w formie kart pracy,
- c) przygotowywanie oferty czasu wolnego,
- d) przygotowywanie szkoleń dla wolontariuszy i młodszych pracowników,
- e) współpracę z kuratorami przy tworzeniu wystaw pod kątem potrzeb i oczekiwań publiczności.

Realizacja zadań merytorycznych odbywa się najczęściej w przestrzeni ekspozycyjnej i obejmuje:

- a) realizację lekcji muzealnych i innych projektów edukacyjnych, dedykowanych zróżnicowanym grupom odbiorców, jak np. dzieci i młodzież szkolna, studenci, rodziny, seniorzy, niepełnosprawni oraz ich ewaluację,
- b) oprowadzanie po wystawach stałych i czasowych,
- c) kompleksową obsługę ruchu turystycznego w muzeum (zwłaszcza w mniejszych instytucjach),
- d) udział w konferencjach i szkoleniach oraz prowadzenie szkoleń,
- e) współpracę przy realizacji innych projektów realizowanych przez muzeum.

Opierając się na powyższych ustaleniach, proponuję następujący opis zawodu edukatora muzealnego:

Edukator muzealny – opis zawodu (propozycja)

Synteza:

Edukator muzealny jest pracownikiem merytorycznym muzeum, który realizuje zadania z zakresu działalności edukacyjnej, pośredniczy między muzeum – rozumianym jako instytucja i jej zbiory udostępniane w formie wystaw – a publicznością muzealną.

Zadania zawodowe:

- a) przygotowanie i prowadzenie różnych form zajęć edukacyjnych, w tym lekcji muzealnych, dla zróżnicowanych grup odbiorców oraz ich ewaluacja;
- b) tworzenie scenariuszy zajęć edukacyjnych, pomocy dydaktycznych i publikacji edukacyjnych;
- c) planowanie, budżetowanie, przygotowanie, realizacja, ewaluacja i dokumentowanie działań edukacyjnych;
- d) współpraca przy tworzeniu koncepcji wystaw stałych i czasowych pod kątem potrzeb edukacyjnych;
- e) oprowadzanie po wystawach stałych i czasowych;
- f) udział w konferencjach i szkoleniach;
- g) prowadzenie szkoleń dla pracowników, stażystów i wolontariuszy;
- h) promowanie działalności edukacyjnej muzeum;
- i) współpraca z partnerami muzeum: nauczyciele, instytucje naukowe i edukacyjne, instytucje kultury, media, sponsorzy.

Dodatkowe zadania zawodowe:

- a) kompleksowa obsługa ruchu turystycznego w muzeum;
- b) realizacja innych zadań zleconych przez kierownictwo muzeum.

Warunkiem realizacji wymienionych wyżej zadań jest, co oczywiste, posiadanie przez osoby zatrudnione na stanowisku edukatora muzealnego odpowiednich kompetencji (drugi z kluczowych elementów profilu pracownika), czyli określonego potencjału, z którym kandydata przychodzi do pracy. Kompetencji nabytych w trakcie edukacji szkolnej i akademickiej, jak również tych uwarunkowanych własnym doświadczeniem i osobistymi predyspozycjami.

Pracodawcy poszukujący pracowników mających zająć się edukacją w muzeach preferują absolwentów następujących kierunków studiów: historia, historia sztuki, antropologia, kulturoznawstwo, filozofia, socjologia, polonistyka, archeologia, etnografia, animacja kultury, pedagogika, muzeologia, teatrologia oraz kierunki artystyczne.

Wskazane wyżej kierunki studiów wymieniane są w zależności od profilu muzeum i charakteru jego zbiorów. Podobnie rzecz się ma z innymi kompetencjami, jakie ma posiadać przyszły pracownik działu edukacji. Najważniejsze wydają się umiejętności interpersonalne, które obejmują: umiejętność pracy w grupie (zespołowej); umiejętność pracy z grupą (odbiorcami); kulturę osobistą (zawsze pojawia się sformułowanie 'wysoka kultura osobista'), w tym: uprzejmość, cierpliwość i opa-

nowanie; komunikatywność. W szczególności od przyszłego edukatora muzealnego oczekuje się: umiejętności sztuki opowiadania; umiejętności ciekawego opowiadania historii; lekkości wypowiedzi; nienagannej / prawidłowej dykcji; dobrego kontaktu z grupami dzieci i młodzieży; biegłej znajomości języka angielskiego (rzadko: niemieckiego) w mowie i piśmie / w stopniu komunikatywnym; biegłej znajomości języka polskiego; znajomości języka migowego.

Niezwykle istotne wydają się być również kompetencje pedagogiczne, które obejmują: wykształcenie pedagogiczne; przygotowanie pedagogiczne i dydaktyczne; ukończony kurs pedagogiczny; ukończony kurs wychowawcy kolonijnego; znajomość specyfiki nauczania dzieci i młodzieży; doświadczenie w pracy z dziećmi i młodzieżą szkolną / różnymi grupami wiekowymi; doświadczenie w prowadzeniu lekcji muzealnych i warsztatów; doświadczenie w prowadzeniu urodzin; doświadczenie w pracy edukatora i animatora. Uzupełnieniem tych kompetencji ma być znajomość podstawy programowej, programów nauczania oraz podręczników szkolnych z wybranych przedmiotów i etapów edukacji.

Pracodawcy oczekują, że osoby zgłaszające się do pracy w charakterze edukatora muzealnego wykażą się kreatywnością rozumianą przez przedstawicieli muzeów np. jako: twórcze, pomysłowe podejście do zadań zawodowych; zdolność do poszukiwania oraz inicjowania nowych, niestandardowych rozwiązań; gotowość do odejścia od funkcjonujących w pracy muzealnej schematów; doświadczenie w pracy artystycznej; doświadczenie w przygotowaniu oraz realizacji projektów o charakterze muzycznym, aktorskim, fotograficznym, reżyserskim, producenckim z udziałem dzieci; udział w budowaniu zespołu o charakterze kreatywnym.

Każde stanowisko pracy wymaga określonych predyspozycji osobistych, potencjału osobowościowego, który umożliwia funkcjonowanie w pracy zawodowej, pozwala na skuteczne działanie. W przypadku edukatora muzealnego najbardziej pożądanymi są następujące: dobra/ bardzo dobra/ doskonała organizacja pracy; umiejętność organizowania pracy pod presją czasu; sumienność; punktualność; skrupulatność; rzetelność; samodzielność; entuzjazm; energiczność; pogoda ducha i uśmiech; odporność na stres; i – czuwająca nad całością, nie tylko nad organizacją pracy – odpowiedzialność.

Pracownik posiadający wskazane wyżej kompetencje będzie w stanie realizować powierzone mu zadania zawodowe – pierwszy ze składników profilu zawodowego edukatora muzealnego. Ich świadome i celowe wykorzystanie na optymalizację aktywności w przestrzeni muzeum i poza nią, umożliwiając osiągnięcie zamierzonych efektów.

Trzeci składnik profilu zawodowego pracownika, czyli wizję przyszłości w zawodzie powinno się tworzyć w oparciu o zadania zawodowe, jak również potrzebne do ich wykonywania kompetencje. Jej celem jest takie zaplanowanie ścieżki rozwoju pracownika, aby jego aktywność przynosiła optymalne efekty. Służą temu kursy, szkolenia, konferencje oraz studia podyplomowe, które z założenia mają uzupełniać i aktualizować wiedzę pracownika, wzbogacać jego doświadczenie, doskonalić umiejętności oraz rozwijać predyspozycje i uzdolnienia wpisane w jego osobowość.

Jedną z wielu propozycji oferowanych edukatorom muzealnym są studia podyplomowe w zakresie edukacji muzealnej przygotowane i organizowane wspólnie przez Instytut Kulturoznawstwa UMCS w Lublinie oraz Muzeum Pałacu Króla Jana III w Wilanowie. Studia mają charakter dokształcający, adresowane są do pracowników merytorycznych instytucji muzealnych, głównie tych zajmujących się edukacją oraz do kandydatów do pracy na stanowisku „edukator muzealny”.

Program studiów został opracowany w oparciu o zaprezentowany powyżej opis zawodu edukatora muzealnego, jego zadań i kompetencji, a także na podstawie dodatkowych informacji uzyskanych w muzeach, a dotyczących potrzeb szkoleniowych pracowników. Do jego realizacji zaproszono znanych w środowisku teoretyków i praktyków, którzy część zajęć poprowadzą w autentycznej przestrzeni Muzeum.

Wyodrębniono cztery moduły, odpowiadające najważniejszym obszarom kształtującym kompetencje zawodowe edukatora muzealnego.

W obszarze wiedzy ogólnej z zakresu muzealnictwa program zawiera następujące przedmioty:

- historia muzeów jako ośrodków edukacji i nauki;
- muzeum jako instytucja edukacyjna;
- prawne aspekty działalności edukacyjnej muzeum;
- ekonomiczne aspekty działalności edukacyjnej muzeum.

Moduł zadań zawodowych składa się z niżej wymienionych zajęć:

- warsztat edukatora muzealnego I i II;
- teoretyczne aspekty wystawiennictwa muzealnego;
- projektowanie i organizacja wystaw – aspekty edukacyjne;
- technologie cyfrowe w edukacji muzealnej;
- promocja działalności edukacyjnej muzeum;
- organizacja działalności edukacyjnej muzeum;
- edukacja muzealna w turystyce kulturowej;
- edukacja muzealna w praktyce – studium przypadku;
- kadra edukacyjna w muzeum – perspektywy rozwoju zawodowego.

Kompetencje interpersonalne mają pomóc doskonalić zajęcia w formie ćwiczeń:

- komunikacja z publicznością – aspekty kulturowe;
- komunikacja niewerbalna z publicznością.

Kompetencje pedagogiczne zaś:

- teoria percepcji i neuroestetyka w edukacji muzealnej;
- podstawy dydaktyki – nauczanie w muzeum;
- uczeń i nauczyciel w muzeum;
- edukacja osób niepełnosprawnych w muzeum;
- aksjologiczne aspekty edukacji muzealnej;
- edukator muzealny – etyka zawodowa.

Zarysowany w tym artykule profil zawodowy edukatora muzealnego powinien, jak sądzę, stać się przedmiotem bardziej szczegółowych badań i refleksji, które pozwolą m.in. na wpisanie tego zawodu do wspomnianego wcześniej rejestru zawodów i specjalności oraz opracowanie standardu kompetencji zawodowych¹⁷. Działania te okażą się z pewnością pomocne w uregulowaniu sytuacji formalno-prawnej tej grupy zawodowej. ●

» 17 Szczegółowe informacje na temat bazy standardów kompetencji/kwalifikacji zawodowych: <http://psz.praca.gov.pl/rynek-pracy/bazy-danych/bazy-standardow-kompetencji-kwalifikacji-zawodowych-i-modulowych-programow-szkolen> (dostęp: 15.02.2019).

Aleks (Oleksiy) Karamanov

Magister historii, doktor nauk pedagogicznych, docent w Katedrze Pedagogiki Lwowskiego Uniwersytetu Narodowego im. Iwana Franki. Urodził się w 1974 r. we Lwowie. Ukończył z wyróżnieniem Lwowski Uniwersytet (Wydział Historyczny). Autor ponad 180 artykułów z problemów historii oświaty, edukacji wielokulturowej, problematyki celów edukacji szkolnej, edukacji muzealnej i wystawiennictwa. Brał udział w wielu projektach, konferencjach i pracach badawczych w Ukrainie, Rosji, Polsce. Laureat konkursu pamięci W. Wołkowińskiego *Muzea i muzealnictwo w Ukrainie* (2010), laureat stypendiów Gabinetu Ministrów Ukrainy (2009-2011), uczestnik programów grantowych w Polsce, Rosji, na Słowacji, Litwie. Kierownik Laboratorium Pedagogiki Muzealnej Lwowskiego Uniwersytetu Narodowego im. Iwana Franki.

Specyfika organizacji procesu edukacyjnego w muzeum w kontekście psychologicznych mechanizmów „zapamiętywania” i „zapominania”

Wstęp

Obecny kryzys edukacji spowodowany zderzeniem różnych podejść i paradygmatów w dyskusji nad kryteriami efektywności procesu edukacyjnego, organizacji różnych kontekstów nauczania, determinuje poszukiwanie nowych narzędzi, metod i form pracy z młodzieżą. Należy zauważyć, że takie poszukiwania nie zawsze prowadzą do pożądanych i oczekiwanych rezultatów, ponieważ każde nowe pokolenie różni się nie tylko w sposobie myślenia i postrzegania informacji, ale również w budowaniu własnego systemu ideałów i wartości, rozumienia historii, relacji z innymi ludźmi.

W związku z tym w pierwszej kolejności istnieje potrzeba podkreślenia związków między edukacją a kulturą, co oznacza zwrot w kierunku praktyk muzealnych, które są w stanie budować nowe relacje między wartościami przeszłości, nowoczesnymi wyzwaniami i najnowszymi wyobrażeniami przyszłości.

Muzeum jako centrum kształtowania, prezentowania i poznawania przeszłości, a tym samym pamięci historycznej i zbiorowej, jest niezbędne do organizacji skutecznej komunikacji między ludźmi. Dotyczy to szczególnie uczniów i studentów, ponieważ uczą się i wchodzą w interakcje z innymi, aktywnie uczestnicząc w zajęciach edukacyjnych, i wzbogacają się o nowe doświadczenia. Niezwykle ważne jest dla nich ciągle zwracanie uwagi na aktualne problemy społeczno-kulturowe przeszłości i teraźniejszości.

Wyżej wymienione problemy były przedmiotem badań takich autorów, jak: U. Altermatt, F. Ankersmit, P. Chatton, M. Halbvaks, L. Imenova, T. Kranz, G. Lebedeva, P. Nora, L. Pratt, P. Ricoeur, A. Shevtsova,

A. Ziębińska-Witek, G. Żuk, i innych naukowców, którzy rozważali różne aspekty reprezentacji pamięci historycznej i jej mechanizmów.

Celem artykułu jest wskazanie specyfiki procesu edukacyjnego w przestrzeni muzealnej w świetle psychologicznych mechanizmów zapamiętywania (*recalling*) i zapominania (*forgetting*) informacji, prezentowanej w muzeum oraz związanej z otaczającym społeczeństwem.

Muzeum i manipulowanie polityką pamięci

Zauważamy, że kwestia projektowania polityki pamięci w przestrzeni muzealnej staje się coraz bardziej znacząca. Głównie w muzeach na terenach byłego ZSRS reprezentacja polityki pamięci nie jest z natury neutralna, ale ma charakter konfliktowy, ponieważ sprowadza się albo do bezrefleksyjnej gloryfikacji przeszłości, albo jeszcze większego bezkrytycznego wychwalania teraźniejszości na korzyść interesów określonych grup społeczno-politycznych. Jednocześnie, z drugiej strony, konflikt w muzeum przyciąga zainteresowanie zwiedzających¹.

W rezultacie przestrzeń muzealna staje się centrum żonglerki faktami historycznymi, wydobywając z ogólnego kontekstu przypadkowe fragmenty historii, uciszając z jakiegoś powodu lub zmniejszając wartość znanych wydarzeń z przeszłości.

Problem ten jest na tyle oczywisty, że każe zastanowić się nad tym:

- Dlaczego zwiedzający przybył do muzeum?
- Co przede wszystkim skłoniło go do przyścia do muzeum?
- Jakie osobiste znaczenia chce znaleźć w muzeum?

Często można zaobserwować rozbieżność między oczekiwaniami zwiedzającego a tym, co oferuje muzeum. Zwłaszcza w warunkach, kiedy znajdzie się on w opresyjnej przestrzeni, wypełnionej niejednoznacznymi przekonaniami, która nie bierze pod uwagę jego systemu wartości, przekonań, orientacji, poglądów czy też faktycznego stanu psychicznego. Jeśli muzeum poprzez wyznaczonego przewodnika lub edukatora muzealnego apeluje do określonej grupy wiekowej, etnicznej bądź religijnej, formułując perswazyjne zwroty retoryczne, należy być szczególnie ostrożnym, a wręcz sceptycznym i krytycznym.

Środki te można porównać z różnymi muzealnymi politykami pamięci, kiedy osobiste wspomnienia jednostki są nieustannie konfrontowane z grupą społeczną, w której ona funkcjonuje; kolekcja muzealna jest interpretowana jako pewna figura pamięci; muzea „stawiają opór zarów-

» 1 A.A. Shevtsova, I.A. Grinko, *Konflikt v muzeynom prostranstve: mehanika i tendentsii*, „Konfliktologiya / nota bene” 2017, nr 3, s. 67-81.

no bezwiednemu odrzucaniu przeszłości w życiu codziennym, jak i świadomemu wymazywaniu w pamięci funkcjonalnej”².

Moim zdaniem, dość często podczas zwiedzania muzeum pojawiają się elementy manipulacji świadomością zwiedzających, która może objawiać się poprzez:

- skuteczność stosowanych metod manipulacji;
- ukrywanie niepożądanych informacji;
- zniekształcenie informacji w procesie jej przyswajania;
- tworzenie pożądanых informacji i kształtowanie odpowiedniego wrażenia;
- celową dezinformację adresata manipulacji;
- wykreowanie informacji i bazowanie na niej³.

Informacje błędne i nieprawdziwe, wyrwane z odpowiedniego kontekstu, wzmacniane przywoływaniem różnych obrazów z przeszłości oraz skonfrontowane z eksponatami muzealnymi stają się niebezpieczne przez fakt, że starają się zachwiać, zmienić lub tłumić pamięć o pewnych wydarzeniach u konkretnych grup zwiedzających, nazywając je przy tym archaicznymi, niemodnymi czy też przestarzałymi lub też obejmując te wydarzenia swoistego rodzaju tabu⁴.

Tego rodzaju procedury zwracają uwagę na istnienie jawnej lub ukrytej oficjalnej prezentacji historii, która często jest projektowana przez władze publiczne.

Dowodem takiej polityki może być brak prezentacji dat i ważnych wydarzeń z przeszłości, niewygodnych dla panującego w danym czasie reżimu politycznego, czy manipulacje nomenklaturą muzeów. Przykładem tego mogą być muzea, które nagle zmieniają swoją nazwę; lekceważenie lub zmniejszanie roli muzeów wojskowych; uznanie pewnego okresu w historii za czas kolonizacji lub okupacji, brutalna ingerencja władzy w sprawy religii i kościołów itp. Jaskrawym dowodem na to może być zmiana nazwy Muzeum Wielkiej Wojny Ojczyźnianej w Kijowie (Ukraina) na Muzeum Historii Ukrainy w II Wojnie Światowej oraz odpowiednia zmiana priorytetów ekspozycji, kiedy bezsporna gloryfikacja bohaterstwa narodu radzieckiego zostaje zastąpiona przez nacisk na *przeciwstawianie się* (gra planszowa 2364... dla nastolatków i dorosłych, stawiająca zwie-

» 2 Cyt. za: M. Kudelska, *Kolekcje muzeów sztuki nowoczesnej i współczesnej a problem polityki pamięci*, „Zarządzanie w Kulturze” 2018, nr 19, z. 2, s. 188-190.

» 3 V.P. Sheynov, *Manipulirovanie soznaniem*, Harwest, Minsk 2010, s. 295.

» 4 A. Kiridon, *Muzeyi yak institutsiyi pam'yati*, [w:] *Ukrayina–Evropa–Svit. Mizhnarodniy zbirnik naukovih prats*, pod. red. L. M. Alexiyevets, Seriya: *Istoriya, mizhnarodni vidnosini*, Ternopil 2015, Vyp. 16(1), s. 196-197.

dzającego wobec niejednoznacznego wyboru – być „bohaterem” lub „wrogiem ludu”), *odwoływanie się do tragedii zamiast pozytywnych emocji* (wystawa *Wyrwane korzenie*, na której niewątpliwie negatywne historie przesiedlonych Ukraińców przesłaniają sukces zjednoczenia Ukrainy), *akcentowanie porażki zamiast zwycięstwa* (wystawa *(Nie) zapomniany przyczółek*, której swoistym motywem przewodnim są słowa: „Zwycięstwo... Błąd... Tragedia... Co to jest? Po prostu wojna...”)⁵.

Muzeum i prezentacja historii: zmiana podejść

Oczywiście, wszystko w prezentacji historii wymaga zmiany podejścia, ale nie diametralnie zafalszowanej interpretacji. Zjawisko to ignoruje fakt, że ludzie, którzy reprezentują inną epokę, mogli szczerze wierzyć w swoje ideały, w ich realizację w przyszłości, żyć zgodnie z własnymi zasadami i przekonaniami. Dlatego mają pełne i niezbywalne prawo do odpowiednich wspomnień i osobistych historii, a także własnych poglądów.

Znane są przykłady zbiorowej „amnezji”. Jednym z nich była „polityka zapomnienia” w Hiszpanii uprawiana przez dwadzieścia lat po upadku dyktatury gen. Franco. Zapominanie w niektórych przypadkach można więc uznać za „normę”, jako „zbawienne zapominanie”, które neutralizuje wiele traumatycznych wydarzeń współczesnej historii, chroniąc jednostki przed utratą własnej tożsamości⁶.

Wiele muzeów często stara się intensyfikować swój informacyjny potencjał, tworząc oryginalne prezentacje, poświęcone różnym wydarzeniom historycznym. W szczególności mam na myśli tak zwane „nowe muzea”, które projektują swoją przestrzeń, interpretując przeszłość poprzez wizualną i niekiedy dźwiękową mieszaninę obrazów, znaków, symboli. Przykłady takich muzeów to: Muzeum Powstania Warszawskiego w Warszawie, Muzeum II Wojny Światowej w Gdańsku, Europejskie Centrum Solidarności w Gdańsku, Polin – Muzeum Historii Żydów Polskich w Warszawie, Brama Poznania ICHOT w Poznaniu.

Często nie możemy w sposób obiektywny ocenić tych realizacji, ponieważ nierzadko mają one mniej lub bardziej jednoznacznie określoną orientację polityczną, odpowiadającą aktualnie dominującej ideologii i kierunkom polityki rządu. Służą one także do obniżenia napięć w społeczeństwie. W tym sensie można je potraktować jako „zawory bezpieczeństwa”, które redukują temperaturę politycznego sporu.

» 5 Narodowe Muzeum Historii Ukrainy w II wojnie światowej, <https://www.warmuseum.kiev.ua/#news> (dostęp: 20.02.2019).

» 6 G.V. Lebedeva, *Pamyat i zabvenie kak fenomeny kultury*: avtoref. dis.... na soiskanie nauch. stepeni kand. filos. nauk: spets. 09.00.13 „Religiovedenie, filosofskaya antropologiya, filosofiya kultury”, Ekaterinburg 2006, s. 20-25.

Poszukiwanie prawdy i powrót do przeszłości aktualizują w przestrzeni muzealnej odwołanie do mikrohistorii, pamięci i różnych projektów autobiograficznych⁷, dotyczące osób, które żyły w danym okresie historycznym i były bezpośrednimi świadkami różnych wydarzeń. W rzeczywistości historia ludzkiego życia odzwierciedla pamięć kulturową w znacznie większym stopniu niż przez procesy polityczne na dużą skalę.

W tym kontekście należy podkreślić, że „przeżycie” i przeżywanie przeszłych wydarzeń w przestrzeni muzeum prawie zawsze musi postawić każdą osobę przed wyborem, zmusić ją do przemyślenia różnych problemów teraźniejszości i wyciągnięcia odpowiednich wniosków, aby nauczyć się tolerancji, empatii i bezstronności wobec innych, żeby nie powtarzać błędów historii.

Właśnie dlatego w trakcie interakcji muzealno-edukacyjnej ważne jest, aby wiedzieć i brać pod uwagę, a jeśli to konieczne, podkreślać znaczenie stosowania następujących mechanizmów psychologicznych:

- „zapamiętywania” (*recalling*) (kiedy społeczeństwo stosuje praktyki komemoratywne, związane z pozytywną lub negatywną oceną pewnego czasu lub okresu historycznego, różnych faktów i procesów historycznych);
- „zapominania” (*forgetting*) (kiedy w myśli politycznej warunkowo i nieoczekiwanie „znika i ginie” pewien okres historyczny, który z różnych powodów jest „niewygodny”, niezrozumiały i niepotrzebny obecnej władzy).

Zaznaczone mechanizmy pozwalają przewodnikowi i edukatorowi muzealnemu w trakcie zajęć muzealnych mówić o pewnych zjawiskach historycznych, procesach społeczno-politycznych i kulturowo-historycznych w sposób nierównomierny, biorąc pod uwagę potrzeby różnych grup zwiedzających.

Jednak i tutaj zalecana jest duża ostrożność. Wykluczenie, niedowartościowanie lub przesadnie uwypuklanie faktów często buduje w wyobraźni ludzi negatywne projekcje i scenariusze, które mogą stworzyć niepożądany rezonans w świadomości publicznej na skutek manipulacji, tworzenia sprzyjających warunków do nadmiernego upolitycznienia faktów historycznych, deklarowania prowokacyjnych oświadczeń i promowania „bezkompromisowych” rozwiązań. Jak wskazują naukowcy, z tego faktu wynika delegitymizacja, polegająca na tym, że każda kolejna władza może konstruować własną pamięć zbiorową⁸.

» 7 *Ibid.*, s. 20-25.

» 8 M. Kudelska, *Kolekcje muzeów sztuki...*, s. 190.

Mechanizmy „zapamiętywania” i „zapominania” są bardzo ważnymi elementami, które wyraźnie manifestują się na konkretnych muzealnych wystawach z różnymi interpretacjami ich historii.

Rozważmy na przykład dwa kolejne muzea ukraińskie – Muzeum Sławy (Chwały) Partyzantskiej (Nierubajskije Katakumby) w Odessie i Muzeum Wojny Wyzwoleńczej Ukrainy we Lwowie. Oba muzea prowadzą dyskurs wyzwolenia, który jest rozumiany inaczej, w różny sposób, nawet w tym samym kraju. Pierwsze muzeum, jedno z niewielu na Ukrainie podziemnych muzeów, gloryfikuje dokonania radzieckiego ruchu partyzanckiego. W Muzeum prezentowane są przedmioty z życia partyzantów: archiwalne dokumenty, fotografie i rzeczy osobiste. Część podziemna umieszczona jest w niedużej, specjalnie wydzielonej części kopalni. Na podstawie relacji naocznych świadków została odtworzona działająca w niej w czasie II wojny światowej baza partyzantów, która składała się z: łaźni, kuchni, strzelnicy, sztabu, osobnych pomieszczeń do spania dla mężczyzn i kobiet, świetlicy i arsenału⁹. Muzeum przedstawia dzieje zmagañ partyzantów, akcentując *zapamiętywanie* wydarzeń historycznych związanych z miejscem, w którym zostało urządzone.

W drugim muzeum główny nacisk położony jest na historię walki o wyzwolenie niepodległego państwa ukraińskiego soborowego w XX wieku. Muzeum prezentuje historię sportowych organizacji młodzieżowych „Sokil” i „Sicz”, dokumenty i broń żołnierzy Ukraińskiej Armii Galicyjskiej, działalność Organizacji Ukraińskich Nacjonalistów, Ukraińskiej Powstańczej Armii, Dywizji SS Galicja itd. Często ta historia ma wymowę gloryfikującą, prezentując tylko jeden punkt widzenia, jednostronną ocenę dwuznacznych postaci historycznych, bez głębokiej oceny kontrowersyjnych faktów, co pozwala nam mówić o mechanizmie *zapominania*¹⁰.

Projektowanie osobistej przestrzeni muzealnej

Od tego, do jakich mechanizmów psychologicznych odwołują się twórcy wystaw, zależy charakter projektowania przez zwiedzającego osobistej przestrzeni muzealnej, która może zawierać następujące elementy:

- *pamięci kulturowej* rozumianej jako sposób na zachowanie przeszłości wspólnie i stanowiącej gwarancję ciągłości procesu historycznego;
- *pamięci korporacyjnej* traktowanej jako zróżnicowana wiedza na temat bogactwa różnorodnych historycznych doświadczeń, praktyk i stanowisk;

» 9 Muzeum Partyzantskiej Sławy (Nierubajskije Katakumby), https://www.tic.in.ua/?page_id=6852&lang=ru (dostęp: 20.02.2019).

» 10 Muzeum Wojny Wyzwoleńczej Ukrainy, http://www.lhm.lviv.ua/ekspozyciji/muzej_vyzvolnoyi_borotby_ukrainy.html (dostęp: 20.02.2019).

- *pamięci społecznej* jako integralnego składnika kultury współczesnej, aktualnych i przyszłych konstruktów społecznych, socjalizacji różnych pokoleń, grup i narodów;
- *pamięci konkretnych zdarzeń i historycznych postaci*, które mogą zaktualizować dotychczasowe doświadczenia w nowym świetle, biorąc pod uwagę odpowiednie podejścia historyczne¹¹.

Muzeum jako instytucja socjokulturowa przechodzi głębokie przemiany, trudności związane z nową identyfikacją, ze względu na złożoność ekonomicznych, politycznych i kulturowych przemian współczesnego społeczeństwa. W tym kontekście istotne jest, że aby było ono zdolne do przetrwania we współczesnym świecie to, powinno zachować swoją społeczno-kulturową specyfikę, zdolność do gromadzenia i przekazywania społeczno-kulturowego dziedzictwa ludzkości, narodu, społeczeństwa w nowy sposób¹².

W tym sensie ciekawe wydaje się stanowisko, które definiuje muzeum jako swego rodzaju „strefę kontaktową”, gdzie kultury spotykają się i „pojmują się” w procesie komunikacji w sytuacji przymusu, nierówności i konfliktu. Jednocześnie takie podejście przekształca muzeum w otwarte centrum dialogu i prawdziwą przestrzeń współpracy między ludźmi różnych kultur i narodowości¹³. W takim ujęciu cel wizyty w muzeum definiuje możliwość wyrażania opinii o potencjale wystawy muzealnej, wyrażania krytycznej oceny prezentowanych eksponatów, spojrzenia z różnych stron na proponowane wersje historii, czy też rozwijania elementów krytycznego myślenia, samodzielności i niezależności w ocenie przeszłych wydarzeń.

Moim zdaniem, żadna przestrzeń muzealna, szczególnie bezpośrednio związana z „polityką pamięci”, nie powinna generować u zwiedzających czarno-białego myślenia, podziałów, które koncentrując się na negatywnych aspektach historii, kreuje wrogów. Zamiast tego powinna ona zapewniać szerokie możliwości wyboru własnej historii, własnego systemu wartości, rozwijania myślenia wieloperspektywicznego, podkreślać znaczenie unikania negatywnych scenariuszy z przeszłości w przyszłości.

» 11 A.V. Karamanov, *Osoblivosti mizhkulturnoy interpretatsiyi „vazhkih tem” minulogo u muzeynomu prostori: pedagogichniy aspekt*, [w:] *Muзей – platforma suspilnogo dialogu: materialy Mizhnarod. naukovo-prakt. konf. do 125 richnitsi Lvivskogo Istorichnogo muzeyu*, red. R. Czmełyk, Lvivskiy Istorichniy muzey, 5 zhovt., Lviv 2018, s. 352-353.

» 12 L.S. Imennova, *Muзей v sotsiokulturnoy sisteme obschestva: missiya, tendentsii, perspektivy*, Avtoref. dis. ... dokt. kulturologii: 24.00.01 / Mosk. gos. un-t kultury i iskusstv, Moskva 2011, s. 3-5.

» 13 V.I. Ananov, *Kontsept „muzeya kak kontaktnoy zony” v sovremennoy zarubezhnoy istoriografii*, [w:] *Vestnik Moskovskogo universiteta*, Ser. 19, *Lingvistika i mezhkulturnaya kommunikatsiya*, Moskva 2017, nr 1, s. 83-87.

Jest to szczególnie istotne dla dzieci i młodzieży, która jest niezwykle emocjonalna, wrażliwa i narażona na manipulację. W przeciwnym razie takie muzea skazane będą na zapomnienie i zaniedbanie, a ich ekspozycje nie do zaakceptowania.

W związku z tym można próbować określić warunki organizowania zajęć praktycznych ze studentami i uczniami w muzeach oraz w miejscach pamięci. Według T. Kranza, niezbędne do tego są:

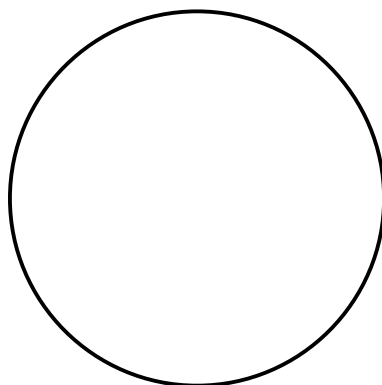
- jasno określona motywacja uczestników;
- sformułowanie ogólnego celu zajęć;
- wybranie niezbędnej metody i formy pracy ze zwiedzającymi, łącząca pracę indywidualną i grupową;
- rozwijanie twórczego myślenia;
- podkreślanie samodzielnej pracy uczestników, w celu rozwijania własnych poglądów i przekonań¹⁴.

Dla skuteczności takich działań koniecznym jest stworzenie stanu emocjonalnego wśród zwiedzających poprzez wewnętrzny konflikt, stymulowanie przeżycia tego konfliktu podczas wizyty w muzeum, a następnie dania prawa wyboru dla wartościowego rozumienia ekspozycji.

Mechanizmy „zapamiętywania” i „zapominania” są ważnymi pojęciami muzealnymi, które umożliwiają indywidualizację procesu muzealno-pedagogicznego, przyczyniając się do kształtowania pamięci historycznej i zbiorowej. Jednocześnie mogą one mieć niebezpieczny charakter w związku z możliwymi negatywnymi skutkami oddziaływania nadmiernej ideologizacji ekspozycji muzealnej i rozmieszczania pseudopatriotycznych pokazów procesów historycznych, faktów, zjawisk.

Potwierdza to po raz kolejny potężny edukacyjny potencjał muzeów, który wymaga za każdym razem większej uwagi i wysiłku w celu jego aktualizacji, ujawnienia i popularyzacji wśród możliwie największej liczby odbiorców. ●

» 14 T. Kranz, *Pedagogika pamięci jako forma edukacji muzealnej*, http://www.majdanek.eu/media/files/education/1/pedagogika_pamieci_jako_forma_edukacji_muzealnej.pdf (dostęp: 20.02.2019).



Zygmunt Kalinowski

Doktor habilitowany – historyk sztuki, historyk architektury, muzeolog. Stypendysta: United State Information Agency (1991), Kulturkontakt Austria (1997), DAI Berlin (1996), DAI Stambuł (2008). Od 1996 r. członek PKN ICOM, a od 2004 Komisji Bizantynologicznej Komisji Nauk o Kulturze Antyku PAN. Wykładowca kilku wyższych uczelni; wykłady z kultury i sztuki późnego antyku, teorii badań nad architekturą oraz muzeologii. Dyrektor programowy Muzeum Narodowego w Poznaniu (1997-2000) i Muzeum Pierwszych Piastów na Lednicy (2011-2015). Twórca programu Centrum Sztuki Meblarskiej w Swarzędzu i współautor programu Muzeum Dzieci w Wilanowie. Autor książek i kilkudziesięciu publikacji naukowych. Laureat nagród i wyróżnień ministerialnych.

Muzea Dzieci szansą dla muzeów „dorosłych” i powszechnego systemu edukacji w Polsce¹

Krótką historia muzeów dzieci, ich geneza i źródła metodyczne, i programowe

Muzea Dzieci są produktem amerykańskim. Powstały w wyniku pragmatycznego myślenia o nowych możliwościach kształcenia i wychowywania dzieci w Stanach Zjednoczonych. Jednym z duchowych ojców tego myślenia był John Dewey, wybitny amerykański pedagog, który w jednej ze swoich prac z początku XX wieku sytuował muzeum w centrum działań edukacyjnych szkoły².

Ponad dwadzieścia lat wcześniej Henry Watson Kent, bibliotekarz z Norwich Museum and Library Connecticut, zapoczątkował zwyczaj wizyt całych klas szkolnych w muzeum, wskazując na ich ogromny potencjał edukacyjny³.

Pierwsze muzeum dzieci powstało w Nowym Jorku, na Brooklynie, a otwarte zostało 16 grudnia 1899 roku. Jego misją było dostarczanie dzieciom pierwszych doświadczeń kulturalnych oraz ułatwienie zrozumienia świata z jego dynamicznym rozwojem technicznym, często trud-

» 1 Niniejszy tekst wygłoszony został w formie referatu 18.06.2018 r. w Centrum Interpretacji Dziedzictwa w Poznaniu podczas konferencji naukowej *Edukacja w nowych muzeach i instytucjach kultury. Oczekiwania, realia, perspektywy*. Pewne jego fragmenty posłużyły do opracowania broszury informacyjnej *Muzea dzieci – historia, idea, potencja*, wydanej w grudniu 2018 roku na potrzeby promocji idei muzeów dzieci w trakcie warsztatów edukacyjnych w Muzeum Żydów Polskich POLIN w Warszawie (nakład 50 egz.).

» 2 J. Dewey, *The School and Society*, The University of Chicago Press Chicago 1899 (tłumaczenie polskie, *Szkoła a społeczeństwo*, przekł. R. Czaplińska-Muternilchowa, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa 2005, s. 47-66).

» 3 M. Schwarzer, *Riches, Rivals & Radicals. 100 Years of Museums in America*, American Association of Museums, Washington DC 2012, s. 9.

nym do zrozumienia nawet dla dorosłych⁴. W ciągu pierwszych sześćdziesięciu lat poprzedniego stulecia powstało w Stanach Zjednoczonych około czterdziestu muzeów dzieci. Przyczyniło się to do dynamicznego rozwoju pojęcia edukacji muzealnej, która stała się najszybciej rozwijającym się elementem muzealnictwa amerykańskiego, stając się jego najbardziej rozpoznawalną cechą w drugiej połowie XX wieku. Rewolucyjne zmiany, wprowadzane przez Michaela Spocka w Muzeum Dzieci w Bostonie od roku 1962, doprowadziły do ważnego wzbogacenia misji muzeów dzieci. Wystawą *What's Inside?* Spock uczynił muzeum miejscem już nie tylko zdobywania wiedzy przez zabawę, ale odkrywania przez dziecko świata i uświadamiania sobie własnych pokładów ciekawości, kreatywności i wrażliwości⁵. Na koncepcję Spocka miały wpływ dokonania kilku pokoleń pedagogów. Wśród najważniejszych postaci należałoby wymienić choć kilka osób. Obok wspomnianego Johna Deweya, wielką osobowością kształtującą rozwój pedagogiki w pierwszej połowie poprzedniego stulecia była Maria Montessori, odkrywczyni zjawiska tzw. polaryzacji uwagi, utrzymująca, że „głównym zadaniem pedagogiki jest wspieranie spontaniczności i twórczości dzieci, umożliwianie im wszechstronnego rozwoju fizycznego, duchowego, kulturowego i społecznego”, oraz przekonująca, że „podstawową zasadą musi być wolność ucznia, ponieważ tylko ona wyzwala kreatywność dziecka obecną w jego naturze”⁶. Innymi osobowościami, których poglądy odnaleźć można w działalności muzeów dzieci drugiej połowy XX wieku, są: Jean Piaget, Janusz Korczak i Loris Malaguzzi⁷.

Z dokonań Piageta wykorzystuje się głównie jego spostrzeżenia dotyczące następujących po sobie i zmieniających się w zależności od wieku dziecka faz jego rozwoju intelektualnego, umożliwiających prawidłowy dobór treści i zakresu zadań dla określonych grup wiekowych biorących udział w programach realizowanych w muzeach dzieci⁸.

» 4 Najpełniejszym opracowaniem na temat historii muzeów dzieci w USA jest niepublikowany doktorat Hermine Weihsin Din, *A history of Children's Museums in the United States, 1899-1997: implications for art education and museum education in art museums*, The Ohio State University, 1998. (tam wcześniejsza literatura).

» 5 H.W. Din, *An Investigation of Children's Museums in the United States – Their Past, Present and Future: A Proposed Study*, „Marilyn Zurmuehlen Working. Papers in Art Education”, The University of Iowa, 1999, vol. 15(1), s. 63-69.

» 6 Maria Montessori, https://pl.wikipedia.org/wiki/Maria_Montessori (dostęp: 23.05.2019).

» 7 M. Schwarzer, *Riches, Rivals & Radicals. 100 Years of Museums in America*, „American Association of Museums” 2012, s. 154. Skrótowe omówienia koncepcji pedagogicznych silnie osadzonych w realiach psychologii rozwojowej dziecka zob. R. Pater, *Edukacja muzealna – muzea dla dzieci i młodzieży*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2016, s. 55-78.

» 8 J. Piaget, *La naissance de l'intelligence chez l'enfant*, Delachaux et Niestlé Paris 1936 (tłumaczenie polskie, *Narodziny inteligencji dziecka*, przekł. M. Przetacznikowa, PWN, Warszawa 1966); *idem*, *La psychologie de l'enfant*, Paris 1950 (tłumaczenie polskie, *Studia z psychologii dziecka*, przekł. T. Kołakowska, PWN, Warszawa 1966).

Z poglądów Korczaka zaczerpnięto jego silne upominanie się o traktowania dziecka z uwzględnieniem jego praw do nieskrepowanego rozwoju i poszanowania godności – postulaty, które doprowadziły do powstania pojęcia edukacji moralnej i tzw. szkół edukacji społecznej⁹.

Ostatnie ćwierćwiecze wieku XX to czas ogromnej popularności zasad pedagogicznych opracowanych przez Lorisa Malaguzziego, włoskiego pedagoga, psychologa z wykształcenia, twórcę wielkiego programu edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej, znanego pod nazwą Reggio Project, który stał się w niedługim czasie najbardziej postępowym projektem edukacji przedszkolnej na świecie¹⁰. Projekt ten kieruje się kilkoma żelaznymi zasadami, które zauważyć można w działalności nowoczesnych muzeów dzieci: dzieci muszą posiadać pewien wpływ na sposób uczenia się, muszą umieć się uczyć poprzez doświadczenie dotykania, poruszania się, słuchania i obserwacji, muszą wchodzić w relacje z innymi dziećmi oraz przedmiotami materialnymi i muszą mieć możliwość ich samodzielnego badania, analizowania i poznawania, a także muszą mieć zapewnione nieograniczone sposoby i możliwości wyrażania siebie¹¹.

Dziś w Stanach Zjednoczonych istnieje około czterystu muzeów dzieci, swoją działalnością zabiegających głównie o wszechstronny rozwój dziecięcej wrażliwości i kreatywności, za nadrzędny cel stawiających sobie wypracowanie w dzieciach stabilnych systemów wartości oraz prodemokratycznych i głęboko humanistycznych zachowań społecznych. Prowadzone w nich działania kierują się naczelną zasadą, którą określić można jako uatrakcyjnienie procesu edukacji dzieci przez prowadzenie zajęć o charakterze partycypacyjnym, dającym dzieciom szansę na zrozumienie trudnych zjawisk nie na poziomie wykładu, ale atrakcyjnie prowadzonej prezentacji połączonej z bezpośrednim udziałem dzieci we wszystkich działaniach przewidzianych programem i pełnym ich emocjonalnym zaangażowaniem w jego realizacji¹².

Na przestrzeni swojej stuletniej historii misja amerykańskich muzeów dzieci ewoluowała, ale zawsze krążyła wokół idei zakładającej konieczność przygotowania dziecka na kontakt z różnymi przejawami

» 9 P. Piotrowski, *Inspiracje korczakowskie w idei edukacji „just community” Lawrence’a Kohlberga*, [w:] *Janusz Korczak i oblicza dzieciństwa*, t. I, *Janusz Korczak i jego poglądy w recepcji współczesnych*, pod red. K. Kochan, E. Skorek, Uniwersytet Zielonogórski 2012, s. 59-77.

» 10 *The hundred languages of child. The Reggio Emilia Approach – Advanced Reflections*, Comune di Reggio Emilia, Italy, 1990; por. L. Gandini, *Fundamentals of the Reggio Emilia Approach to Early Childhood Education*, „Young Children” 1993, nr 49(1), s. 4-8; P. Tarr, *Aesthetic Codes in Early Childhood Classrooms. What Art Educators Can Learn from Reggio Emilia*, „Art Education” 2001, vol. 54, nr 3, s. 33-39.

» 11 Zasady filozofii Reggio Project znaleźć można na oficjalnej stronie tego przedsięwzięcia https://en.wikipedia.org/wiki/Reggio_Emilias_approach (dostęp: 10.06.2018).

» 12 Strona internetowa Brooklyn Children’s Museum, <http://www.brooklynkids.org> (dostęp: 10.04.2017).

twórczości artystycznej, rozwój jego wrażliwości i umiejętności gospodarowania emocjami. Narzędzia pracy z dzieckiem były coraz bardziej dopasowywane do jego możliwości percepcyjnych, by być w zgodzie ze światem jego przeżyć psychicznych.

Dziś możemy powiedzieć, że amerykańskie *children's museums* stanowią jeden z najistotniejszych elementów rozwoju kulturalnego dzieci i młodzieży w Stanach Zjednoczonych, będąc jednocześnie znakomitym urozmaicheniem powszechnego programu nauczania. Z drugiej strony, jak dowodzą Neil i Philip Kotler, *children's museum* są świetnym narzędziem marketingowym stymulującym potrzebę odwiedzania muzeów przed dorosłych Amerykanów¹³.

Większość muzeów dzieci stara się w swoich programach zawrzeć elementy mające wyzwolić pokłady dziecięcej kreatywności. Jednym z największych autorytetów w tej dziedzinie, wspomagającym niektóre brytyjskie muzea dzieci swoją ogromną wiedzą i doświadczeniem, jest Ken Robinson. Wiele jego prac, z których kilka przetłumaczono już na język polski, stanowi nieustające źródło inspiracji przy tworzeniu programów wielu amerykańskich i europejskich muzeów dzieci¹⁴.

Gdy w 1991 roku odwiedziłem kilka znakomitych muzeów dzieci w Stanach Zjednoczonych, dało się zauważyć ich wielką różnorodność programową. I tak np. muzeum w Los Angeles odwoływało się do *genius loci* i prowadziło „szalony” program wyjaśniania wielu zjawisk fizycznych, takich jak: fotografia, film, transmisja telewizyjna, prowadząc go w realiach prawdziwego studia telewizyjnego oraz specjalnie przygotowanych instalacji tłumaczącej powstawanie obrazu na podłożach światłoczułych czy zasadę ruchomego obrazu. Osadzając wszystko w realiach hollywoodzkiego studia filmowego, prowadzono działania nastawione na umiejętne doprowadzanie uczestników do *przekraczanie samego siebie*, zachęcając, nawet bardzo nieśmiałe dzieci, do nieskrępowanych zabaw charakteryzatorskich, estradowych, muzycznych, dziennikarskich i innych występujących w procesach tworzenia filmu oraz programów telewizyjnych.

W Chicago osią działań edukacyjnych były programy zaznajamiające dzieci z domami i obyczajami różnych grup etnicznych tworzących wielokulturową społeczność amerykańską. Uczestnicy takich działań

» 13 N. Kotler, P. Kotler, *Museum Strategy and Marketing. Designing mission Building audiences Generating revenue and resources*, Wiley San Francisco 1998, s. 115-120.

» 14 K. Robinson, *Oblicza umysłu. Ucząc się kreatywności*, przekł. A. Baj, Element, Kraków 2010; K. Robinson, L. Aronica, *Uchwycić żywioł. O tym jak znalezienie pasji zmienia wszystko*, przekł. A. Baj, Element, Kraków 2011; K. Robinson, L. Aronica, *Odkryj swój żywioł. Jak odkrywać swoje talenty, znaleźć pasję i zmienić swoje życie*, przekł. A. Baj, Element, Kraków 2015; K. Robinson, L. Aronica, *Kreatywne szkoły, oddolna rewolucja, która zmienia edukację*, przekł. A. Baj, Element, Kraków 2015.



Muzea Dzieci w Stanach Zjednoczonych otwarte w latach 1899-2012,
opr. Zygmunt Kalinowski

opuszczali je w przeświadczeniu, że każda kultura ma prawo do własnych zwyczajów i zachowań, które powinny być szanowane przez przedstawicieli innych kultur.

Muzeum w Bostonie prowadziło wielki projekt nastawiony na przeżywanie przez doświadczanie różnych sytuacji życiowych, z którymi na co dzień spotykają się osoby niepełnosprawne. Jazda piaszczystą ścieżką na wózku inwalidzkim, próba porozumienia się z innym człowiekiem, gdy ma się zatkałe uszy, czy poruszanie się w źle zaprojektowanej przestrzeni publicznej z przesłoniętymi oczyma – były dla uczestników (dzieci 5-8 lat) wielkim przeżyciem, uświadamiającym im ogrom problemów, jakie napotykają na co dzień ludzie z dysfunkcjami.

Opisane powyżej programy z perspektywy działań edukacyjnych prowadzonych w ciągu ostatnich trzydziestu lat zapewne nie szokują, ale gdy przyjrzymy się dokładnie programowi, jaki zalecany jest do realizacji w przedszkolach i w nauczaniu wczesnoszkolnym, wówczas inaczej ocenimy ich wartość. Szkoły praktycznie nie uczestniczą w działaniach wychowawczych, stając się powoli jedynie fabrykami transmitującymi wiedzę.

Recepcja idei muzeum dzieci w Europie

Pierwsze muzea dzieci w Europie otwierali wielcy zwolennicy reform systemów edukacyjnych. W roku 1972 otwarto dziecięcą oddział Miejskiego Muzeum we Frankfurcie nad Menem, a w 1975 dziecięcą wersją Muzeum Tropików w Amsterdamie oraz Muzeum Dzieci w Brukseli, którego zało-



Muzea Dzieci w Europie otwarte w latach 1972-2016, opr. Zygmunt Kalinowski

życielką była Kathleen Lippens, psycholożka studiująca na Harvardzie, a odbywająca studenckie praktyki w Muzeum Dzieci w Bostonie¹⁵. Dziś w Europie muzea dzieci funkcjonują w ponad dwudziestu krajach, w kilku pozostałych są w trakcie tworzenia. Nie ma ich jeszcze w zaledwie paru i do tej grupy przynależy, niestety, również Polska. Europejskie muzea dzieci prezentują bardzo zróżnicowany poziom i dużą różnorodność programową. Obok takich, które wykazują się ogromną troską w konstruowaniu swoich projektów, przejawiającą się licznymi konsultacjami z psychologami czy antropologami kulturowymi i zabiegami o wysokie kwalifikacje pedagogiczno-psychologiczne swoich pracowników¹⁶, są niestety również takie, które w swoich ofertach bezkrytycznie wykorzystują akurat te nie najlepsze spośród wielu wzorców amerykańskich. Ich oblicza przypominają bardziej zabawialnie dla dzieci w supermarketach i niewiele mają wspólnego z tymi, które projektują swoją działalność w sposób przemyślany, w porozumieniu z wszystkimi uczestnikami procesu edukacji dzieci (psycholodzy, pedagodzy, animatorzy, artyści itp.). Do tych drugich zaliczyć można by austriackie muzea dzieci w Grazu i Wiedniu, czeskie Muzeum Dzieci Sladovna w Pisek, niezwykle interesujące muzeum w Duisburgu, mediolańskie Museo dei Bambini czy wymieniane już wcześniej muzea w Amsterdamie i Brukseli.

» 15 Informacja ze strony internetowej Muzeum Dzieci w Brukseli <https://www.childrenmuseum.be/history/> (dostęp: 15.05.2018).

» 16 Zob. opisy sposobów pracy przy produkcji wystaw w ZOOM Kindermuseum w Wiedniu w: *20 Jahre ZOOM Kindermuseum*, red. V. Guggenberger, Zoom Kindermuseum, Wien 2014.

Dlaczego muzeum dzieci, a nie muzeum dla dzieci?

Tłumaczenie angielskiej nazwy *children's museum* przysporzyło w Europie wiele problemów. Konserwatywne środowiska muzealnicze z lat siedemdziesiątych poprzedniego stulecia z dystansem odnosiły się do używania nazwy „muzeum”, zarezerwowanej według nich dla instytucji zbierającej, przechowującej, konserwującej itd. zbiory sztuki. Ich pogląd na użycie nazwy „muzeum”, kilkadziesiąt lat wcześniej wystawiony został na poważną próbę przez użycie go w nazwach takich jak: Muzeum Parowozów czy Muzeum Farmacji. Zatem również wtedy, czyli na przełomie lat siedemdziesiątych i osiemdziesiątych, termin *children's museum* ponownie wzbudził w nich poważne wątpliwości. Dyskusje i przywołane wtedy argumentacje zreferowała Renata Pater, przyjmując na końcu stanowisko, iż w języku polskim najbardziej właściwą będzie nazwa muzeum dla dzieci¹⁷.

Poniżej przytaczam argumentację na stosowanie innego tłumaczenia tej nazwy, płynącą zarówno ze samoświadomości amerykańskich *muzeów dzieci* czym są, oraz długich rozmów i dyskusji, jakie prowadziłem z kilkoma wybitnymi polskimi specjalistami w dziedzinie pozaszkolnej edukacji dzieci, przywołując tu nazwiska dwojga z nich: Marii Parczewskiej i Janusza Byszewskiego.

Najstarsze amerykańskie muzea dzieci od samego początku realizowały program, który był komplementarny do działań edukacyjnych szkół. Wynikało to z innej roli muzeum, jaką jej przypisywało społeczeństwo amerykańskie przełomu XIX i XX wieku. Była ona wyjątkowa i w swoich założeniach znacznie przekraczała zadania stawiane w muzeach w Europie. Coraz wyraziściej muzeum amerykańskie uzyskiwało status miejsca edukacji i odrodzenia aksjologicznego społeczeństwa amerykańskiego, mocno okaleczonego wojną secesyjną¹⁸. Zarówno John Dewey jak i Georg Brown Goode opowiadali się za pełniejszym wykorzystaniem ogromnego potencjału edukacyjnego drzemącego w muzeach, których w 1 poł. wieku 19. powstało w Stanach Zjednoczonych wiele¹⁹. Stąd gdy w 1899 roku William H. Goodyear utworzył pierwszą instytucję, która miała uzupełniać działania szkoły (Brooklyn Children's Museum), podjęto decyzję o nadaniu jej statusu muzeum, instytucji społecznej o najwyższym jak wówczas sądzono statusie moralnym i największym potencjale edukacyjnym. Użycie formy dzierżawczej w słowie *children's* było dla wszystkich anglojęzycznych obywateli oczywiste: bo to instytucja należąca do dzieci.

» 17 R. Pater, *Edukacja muzealna...*, s. 79-85.

» 18 M. Schwarzer, *Riches, Rivals & Radicals...*, s. 8nn.

» 19 *Ibid.*, s. 1-14; por. S. Conn, *Museum and American Intellectual Life, 1876-1926*, The University of Chicago Press, Chicago and London 1998, s. 20.

Niektóre z amerykańskich muzeów dzieci tłumaczą swoją nazwę na własnych stronach internetowych, rozwiewając wszelkie wątpliwości²⁰.

Programy wszystkich muzeów dzieci skłaniają do myślenia o nich jako instytucjach innych niż szkoła. W szkole warunki i zasady jej funkcjonowania określają dorośli, którzy tworzą ją **dla** dzieci, podczas gdy w muzeum dzieci, wychodząc z takich przesłanek, jak: demokratyzacja procesów kształcenia polegająca traktowania dziecka jako partnera (Dewey), wychowanie poprzez prowadzenie do rozwoju samodzielności, samokształcenia i odpowiedzialności (Montessori), uznania, iż proces kształcenia jest najbardziej efektywny, gdy dzieci uczą się same (Piaget), poszanowania praw dziecka (Korczak) i oddania dziecku częściowej inicjatywy w procesie wychowawczym (Malaguzzi) – winniśmy uznać, że to instytucja **należąca do** dzieci, że to one są jej właścicielami i gospodarzami, one są jej podmiotem, a dorośli jedynie narzędziem umożliwiającym realizację wyżej wymienionych zasad. W muzeach dzieci dorośli z przyczyn oczywistych są niezbędni, ale winni przyjąć taką postawę, by nie zdominować w nich obecności dzieci. Nie ma w nich relacji nauczyciel–uczeń, rozkazujący–wykonujący rozkazy, a co najwyżej dziecko (mały człowiek) – jego przyjaciel (duży człowiek) czy uczeń–mistrz, zbudowanych na wzajemnym szacunku. W moim odczuciu, w nazwie **muzeum (należące do) dzieci** realizuje się cała jego filozofia funkcjonowania i rozdział ról dla przebywających w nim dzieci i dorosłych.

Znaczenie muzeów dzieci w Stanach Zjednoczonych

Muzea stanowią bardzo ważne ogniwo w systemie amerykańskiej edukacji powszechnej. O początkach sięgających końca XIX wieku pisałem powyżej. Zwyczaj odwiedzania muzeów przez grupy szkolne rozwinął się i umocnił w pierwszej ćwierci wieku XX tak, że już w latach pięćdziesiątych stanowił ugruntowaną praktykę²¹. Dziś liczba muzeów amerykańskich jest ogromna, oscylująca w granicach 35 tys. Zarówno tradycyjne już od stulecia wykorzystanie muzeów do celów edukacyj-

» 20 Dobrym przykładem takiego wyjaśnienia jest m.in. informacja podawana na stronie internetowej Portland Children's Museum w Oregonie. „Who We Are: Our Name Says It Best. A museum's name tells you a lot about what it treasures. You hear the name—art museum, history museum, automobile museum—and you immediately know what you'll find there: objects, rare and wonderful; encounters with the unusual; beauty for beauty's sake. The specifics differ, but in each case, the collection takes center stage. Our name shows what we treasure, too, and it tells you how we're different. We're a museum that doesn't act like a museum because our audience—children and the adults who care for them—is more important to us than anything we collect. Indeed, our audience is the essential component that gives our exhibits meaning”, <https://www.portlandcm.org/about-us> (dostęp: 15.07.2017).

» 21 *The Art Museum as Educator. A Collection of Studies as Guides to Practice and Policy*, red. B.Y. Newsom, A.Z. Silver, University of California Press, 1978, *passim*.

nych, jak i zapewne świadomość ogromnych nakładów na utrzymanie muzeów, skłoniły pragmatycznych Amerykanów do działań, które nie mają ustawowych ram prawnych, ale można na pewno mówić o praktyce ugruntowanej tradycją, praktyce realizacji w niektórych dużych ośrodkach nawet do dwudziestu procent zajęć szkolnych, szkół podstawowych i średnich, na terenie różnego rodzaju i typu muzeów²². Najmłodsze grupy wiekowe z chęcią korzystają z możliwości przeprowadzenia lekcji w muzeach dzieci. Seria od kilkunastu do kilkudziesięciu odwiedzin najmłodszych dzieci (do około dziesiątego roku życia) w tychże muzeach stała się zatem swoistą uwerturą do poznania muzeów „dorosłych”. To w nich dzieci mają szansę na doświadczanie niezwykłych przeżyć, wyzwalających różnorodne emocje, które wpływają na kształtowanie w dzieciach określonych systemów wartości i promują określone zachowania oraz postawy społeczne. Muzea dzieci nie realizują programów szkolnych, mają bowiem własne, nie zawsze komplementarne do działań prowadzonych w szkołach. Jednak o ile szkoły uczą, to muzea dzieci kształtują świat wartości²³, sublimując różne rodzaje wrażliwości, w tym również te nastawione na odbiór sztuki. Im więcej pozytywnych wrażeń wynikających z kontaktów z muzeum dzieci, z tym większym zaufaniem dzieci wkraczają do muzeów dorosłych, gdyż „muzeum” jest już bytem oswojonym, przyjaznym, zaakceptowanym, jest częścią świata, w którym mały człowiek przebywa na co dzień.

Możemy zatem powiedzieć, że muzea dzieci są świetnym przygotowaniem na kontakt z prawdziwymi muzeami „dorosłych”, znakomicie wprowadzają w klimat muzeum, będąc jednocześnie jedną z podstawowych instytucji dbających o emocjonalny i aksjologiczny rozwój dziecka.

Muzea „dorosłych” zaciągają zatem w Stanach ogromny dług u muzeów dzieci, to one bowiem powodują, że zmieniający się w nastolatka młody człowiek traktuje muzeum jako część własnej rzeczywistości, z której potrafi już samodzielnie czerpać. To dzięki muzeom dzieci, nawet w niewielkich „dorosłych” muzeach amerykańskich frekwencja weekendowa zbliżona jest do tej, którą dziś osiągają galerie handlowe w Polsce. Od kilkudziesięciu lat odwiedzanie muzeów stało się dla Amerykanów czymś więcej niż modą, stało się częścią ich stylu życia.

» 22 Informacja przekazana przez Smithsonian Science Education Center, potwierdzana przez edukatorów w wielu muzeach w Stanach Zjednoczonych w trakcie studyjnego pobytu Janusza Byszewskiego i Zygmunta Kalinowskiego w muzeach amerykańskich w ramach projektu *American Museums* (1991).

» 23 Wiele kontrowersji w Europie wzbudziła wystawa sprzed 35 lat, otwarta w 1983 roku w Brooklyn Children's Museum o trudnej sztuce godzenia się ze stratą najbliższych. *Endings: An Exhibit about Death and Loss* była wystawą, której założenia dziś nie dziwi nikogo, a najmniej psychologów rozwojowych dzieci. Zob. M. Schwarzer, *Riches, Rivals & Radicals...*, s. 154nn.

W poszukiwanie celowości zakładania muzeów dzieci w Polsce

Jeżeli dziś szukamy sposobów zachęcania Polaków do czerpania z różnego rodzaju przejawów szeroko pojętej kultury, to budowa muzeów dzieci jest takim sposobem, jak bowiem mówi stare przysłowie: „czym skorupka za młodu nasiąknie, tym na starość trąci”. I w tym sensie dla tych wszystkich muzeów „dorosłych”, w których ambitnych planach jawią się wizje sal ekspozycyjnych wypełnionych po brzegi żarliwie dyskutującymi młodymi ludźmi, muzea dzieci są wielką szansą. Żeby tak mogło się stać, potrzebne jest przyjęcie kilku założeń i spełnienie kilku warunków.

Po pierwsze, należy pozwolić muzeom: i tym „dorosłym”, i tym dla dzieci, mówić własnym językiem. Jestem przekonany, że odpowiedzialni dyrektorzy muzeów potrafią zadbać o to, by zajęcia w muzeach spełniały wymogi wartościowych działań edukacyjnych. Tysiące specjalistów: psychologów, pedagogów, antropologów, artystów, gotowych na współpracę z muzeami, potrafią o to zadbać.

Po drugie, należy zabiegać o ścisłą współpracę pomiędzy muzeami „dorosłymi” i muzeami dzieci, która powinna zaowocować spójnymi systemami powszechnej edukacji aksjologicznej, obowiązującymi współpracujące ze sobą wszystkie muzea i szkoły. Tak jest w wielu miastach amerykańskich, a jak to działa w Europie, można zobaczyć w Wiedniu, Grazu, Brukseli czy Mediolanie. Ogromny potencjał edukacyjny muzeów jest od wielu lat w Polsce wykorzystywany, ale brakuje pewnych założeń systemu, który mógłby uwolnić szkoły od fetyszyzacji podstawy programowej, dając im swobodę w samodzielnym wyborze metod i sposobów nauczania. Zapewne stworzyłoby to szansę nowego zaistnienia wielu muzeów, dotąd jedynie okazjonalnie prowadzących działalność edukacyjną. Wówczas muzea dzieci mogłyby wypełnić zadania edukacyjne podobne do tych, jakie realizowane są przez amerykańskie muzea dzieci, stając się ważnym ogniwem systemu funkcjonowania muzeów w kulturze współczesnej.

System edukacji w Polsce zakłada, że szkoła jest podstawowym miejscem edukacji, i przypisuje jej głównie rolę aplikatora wiedzy, zapominając, jak ważną rzeczą jest proces socjalizacji dziecka, któremu powinniśmy zapewnić możliwość jak najczęstszych kontaktów z nowymi miejscami, nowymi ludźmi, nowymi przeżyciami itp. Proces nauczania, na którym szkoła koncentruje się przede wszystkim, przebiega znacznie sprawniej w przestrzeniach pozaszkolnych, a przecież nauczanie nie jest jedynym celem działań edukacyjnych. Nie mniej ważne działania nastawione są na zdobywanie istotnych kompetencji społecznych, np. umiejętności budowania relacji międzyludzkich oraz kształtowania postaw i systemów wartości. Tego wszystkiego dziecko powinno „doświadczać”,

a nie o tym słuchać, powinno to „przeżywać”, a nie się uczyć o tym. Do tego typu zajęć sala lekcyjna nie jest najlepszym miejscem. I w tym sensie muzea dzieci są wielką szansą dla powszechnego systemu edukacji w Polsce.

I have a dream...

Mam takie marzenie, by budowanie muzeów dzieci w Polsce było tak oczywiste, jak budowanie galerii handlowych, by w dużych miastach i w małych miasteczkach dzieci mogły doświadczać takich emocji, jak ich rówieśnicy w Los Angeles, Grazu, Mediolanie, Amsterdamie czy Duisburgu, by – gdy dorosną – dojrzałe i z wrażliwością społeczną zabiegały o powstawanie teatrów, domów spokojnej starości, schronisk dla zwierząt, by inicjowały pomoc dla powodzian i akcje chroniące przyrodę, by czytanie książek, bywanie w teatrach i odwiedzanie muzeów było oczywistym elementem ich aktywnego i twórczego życia. ●

Renata Pater

Adiunkt w Uniwersytecie Jagiellońskim, zainteresowania badawcze obejmują: pedagogikę kultury, teorię i praktykę edukacji muzealnej, pedagogiki muzealnictwa w kontekście integracji i inkluzji społecznej. Autorka wielu artykułów z zakresu edukacji muzealnej, praktyk upowszechniania kultury, monografii *Edukacja muzealna – muzea dla dzieci i młodzieży* (2016). Współautorka Strategii Rozwoju Muzealnictwa w Polsce, wieloletnia członkini jury konkursu Sybilla, należy do Stowarzyszenia Edukatorów Muzealnych, Polskiego Towarzystwa Pedagogicznego

Kształtowanie kompetencji

kulturowych w „nowych” muzeach.

Dydaktyka edukacji muzealnej –

studium przypadku

Edukacja w nowych muzeach i instytucjach kultury

Muzea stają się współcześnie przestrzeniami życia społecznego nie tylko w wymiarze edukacji kulturalnej, artystycznej, ale również w obszarze edukacji kulturowej i animacji społeczno-kulturowej. Paradygmat muzeum partycypacyjnego stawia publiczność – gościa muzeum – w centrum uwagi, czyniąc podmiotem swoich oddziaływań. Nie jest bez znaczenia, jakie kompetencje posiada człowiek odwiedzający współczesne muzeum. Ważnym wydaje się stawiane aktualnie przez badaczy pytanie o kompetencje, w jakie może wyposażać swoją publiczność muzeum, oferując zróżnicowane programy edukacyjne, rozrywkowe. Wybierając dla niej konkretne treści, odsłaniając określone wartości w kontekście prowadzonych badań nad kolekcją, obiektami czy prezentowanymi wystawami. Edukacja muzealna jest dzisiaj ważnym obszarem nie tylko teoretycznych rozważań, ale przede wszystkim społecznych praktyk, miejscem spotkania podmiotów edukacji będących na różnym szczeblu kształcenia od przedszkola po uniwersytety trzeciego wieku. Muzeum tworzy przestrzeń formowania się indywidualnych i społecznych gustów, jest miejscem negocjacji znaczeń, prowadzenia dyskursu, krytycznego namysłu. Jest też miejscem wspólnym, podobnie jak szkoła, pełniąc w środowisku lokalnym, w strukturze instytucji miejskich niepodważalne funkcje edukacyjne i kulturotwórcze. Kształtowanie kompetencji w procesie samokształcenia w relacji z dziedzictwem kulturowym nauki i sztuki są aktualnie ważnym obszarem badań. Zmienność warunków życia, globalizacja, neoliberalizm, rozprzestrzeniający się konsumpcyjny styl życia generują zagrożenia, którym próbuje się przeciwdziałać, między innymi podejmu-

jąc działania edukacyjne, proponując humanizację życia poprzez wartości kultury. W dobie eksplozji mediów społecznościowych – rozprzestrzeniania się w świecie nowych technologii – edukacja kulturowa zyskuje nowy wymiar. Uczymy się nie tylko w szkole poprzez kontakt bezpośredni z nauczycielem, słuchanie wykładów czy poprzez czytanie książek. Coraz częściej uczymy się, wykorzystując narzędzia elektroniczne, poprzez które mamy dostęp do tekstów, filmów, zdjęć na całym świecie. Praktycznie nie wychodząc z domu, możemy „pobierać edukację” na całym świecie. Nowe media umożliwiają i uatrakcyjnijają proces edukacji, w którym coraz istotniejszą rolę odgrywa własna motywacja i samokształcenie. Samokształcenie w kontekście edukacji formalnej szkolnej, akademickiej oraz nieformalnej, pozaszkolnej, jest możliwe w coraz szerszym zakresie w instytucjach kultury. Muzea proponują eksplorację świata poprzez bogactwo swoich zbiorów, zabierają w podróż do przeszłości, w odległe zakątki świata, ale przede wszystkim do najbliższego otoczenia – środowiska lokalnego. Poznać, doświadczyć, zrozumieć świat po to, aby wykorzystać, spożytkować, przetworzyć w celu rozwoju władnej podmiotowości i społecznego istnienia w świecie. Tym celom służą między innymi dzisiaj: edukacja kulturowa, edukacja kulturalna, edukacja artystyczna, a szczególnie interesująca w tym kontekście edukacja muzealna.

Edukacja kulturowa a edukacja kulturalna

Edukacja kulturowa jest aktualnie ważnym obszarem badań podejmowanym nie tylko przez pedagogów, ale również przez kulturoznawców, antropologów kulturowych, animatorów kultury czy edukatorów w kontekście rozwijających się pręźnie praktyk społeczno-edukacyjnych i animacyjnych instytucji kultury. Instytucji, które jeszcze w ubiegłym wieku uważane były za ośrodki kultury elitarnej. Niewątpliwie zaliczają się do nich muzea.

Przemiany społeczno-kulturowe ostatnich dekad przyczyniły się do wielu zmian, które można zaobserwować w działaniach muzeów. Należy zwrócić uwagę na wielką determinację środowiska edukatorów muzealnych, współpracujących z nimi nauczycieli, animatorów, którzy angażując się w różnorodne działania, aktywnie do tej zmiany się przyczyniają. Społeczna działalność Forum Edukatorów Muzealnych w Polsce polega między innymi na intensyfikacji różnych prac w zakresie edukacji muzealnej. Forum podjęło zarówno badania nad diagnozą polskiej edukacji muzealnej, jak również prace upowszechnieniowe, organizując ogólnopolskie seminaria i konferencje skupiające społeczność zaangażowaną w realizację innowacyjnej edukacji w muzeach XXI wieku¹.

» 1 W czerwcu 2018 roku zawiązano Stowarzyszenie Forum Edukatorów Muzealnych. Więcej informacji: Powstało Stowarzyszenie Forum Edukatorów Muzealnych,

Pojęcie edukacji kulturowej bywa w literaturze przedmiotu wymieniane stosowane z pojęciem edukacji kulturalnej. Jednakże tym, co wyróżnia edukację kulturową, jest antropologiczne ujęcie i rozumienie kultury, wskazując równocześnie na antropologię kulturową jako sposób myślenia o kulturze i o człowieku, gdzie kultura ujmowana jest najogólniej jako „sposób życia pewnego ludu”. Niektórzy badacze wprowadzają rozróżnienie między edukacją kulturową a edukacją kulturalną, wskazując na humanistyczny wymiar tej drugiej. Irena Wojnar podkreśla wiążący w niej proces „humanizacji człowieka, obrony i rozwoju jego sił duchowych, a więc tych wszystkich dyspozycji, które mają charakter wewnętrzny, osobisty, uczuciowy, moralny, wyrażają się w sposobie istnienia”². Postrzeganie edukacji kulturalnej jako humanistycznej jest związane z jej funkcją naprawczą. W duchu wartości humanistycznych zakłada się formowanie człowieka o rozwiniętej wielostronnie i zintegrowanej osobowości. Zwolennicy tej koncepcji odwołują się do tradycji humanizmu, klasycznej filozofii Platńskiej oraz greckiej idei *paidei* czy pedagogiki kultury³. Edukacja kulturalna definiowana jest bardzo różnorodnie, w zależności od przyjmowanych znaczeń w literaturze przedmiotowej. Katarzyna Olbrycht w zestawieniu definicyjnym wyróżnia edukację kulturalną jako przygotowanie do aktywnego i rozumiejącego uczestnictwa w kulturze, pojmowanej jako kultura symboliczna (głównie w zakresie sztuki i techniki). Edukacja kulturalna rozumiana jest jako przekaz wartości kulturowych, zmierzający do wsparcia rozwoju jednostkowego i społecznego (szczegółowa treść tej interpretacji zależy od przyjmowanej koncepcji człowieka i jego społecznego funkcjonowania). Edukacja kulturalna definiowana jest przez autorów *Standardów edukacji kulturalnej*, między innymi przez Krystynę Ferenz, jako przygotowanie do kompetentnego odbioru sztuki oraz twórczego działania (głównie środkami artystycznymi i paraartystycznymi). Z kolei w dokumentach europejskich, między innymi Eurydice, edukacją kulturalną określa się wprowadzanie jednostki w dziedzictwo kulturalne własnego regionu. Badacze kultury i edukacji Witold Jakubowski i Zbigniew Melosik rozumieją edukację kulturalną jako przygotowanie do aktywnego udziału w kulturze, bez rozdzielania jej na kulturę wysoką i popularną, z naciskiem na tę ostatnią⁴. Szersze ujęcie edukacji kulturalnej proponują autorzy raportu o instytucjach kul-

<http://muzealnictwo.com/2018/06/powstalo-stowarzyszenie-forum-edukatorow-muzealnych/> oraz <http://edukacjamuzealna.pl/> (dostęp: 15.03.2019).

» 2 I. Wojnar, *Edukacja i kultura*, [w:] *Współczesne dylematy upowszechniania kultury*, red. J. Gajda, Wyd. Uniwersytet Marii Curii Skłodowskiej, Lublin 1991, s. 20.

» 3 S. Słowińska, *Idee (koncepty) edukacji kulturalnej*, [w:] *Upowszechnianie, animacja, komercjalizacja kultury*, red. J. Kargul, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2012, s. 221.

» 4 M. Zalewska-Pawlak, *Sztuka i wychowanie w XXI wieku*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 2017, s. 173.

tury, którzy przyjmują jej rozumienie w kontekście krytycznego postrzegania kultury i sztuki: „Edukacja kulturalna jako edukacja kształcąca świadomych i krytycznych odbiorców sztuki, ludzi aktywnych twórczo, o rozwiniętej wyobraźni, ludzi wrażliwych na sztukę”⁵. Marta Kosińska, zastanawiając się nad istotą edukacji kulturowej, wprowadza następującą definicję: „Edukacja kulturowa, w najogólniejszym sensie, jest procesem przygotowania do bardziej aktywnego, świadomego, często też krytycznego uczestnictwa w kulturze. Dostarcza narzędzi do: 1) samodzielnego, krytycznego, pogłębionego rozumienia sensów poszczególnych wytworów kulturowych; 2) sprawczego działania w sieci społeczno-kulturowych relacji. Posługuje się pojęciem interpretacji kulturowej, a także krytycznej praktyki kulturowej, dostarczając narzędzi do rozumienia, jak i działania: przygotowuje podmioty do praktyki rozumiejącej”⁶. Przyjęte rozumienie edukacji kulturowej można odnieść do działań edukacyjnych prowadzonych w instytucjach kultury, w muzeach, gdzie aktualnie odbiorcom proponuje się możliwość uczenia się i zdobywania kompetencji kulturowych w kontekście tematów i treści proponowanych wystaw, działań edukacyjnych i eventów kulturowych⁷.

W przyjętej teorii kultur edukacja kulturowa jest jedną z kluczowych praktyk kulturowych, dynamizującą zmienność i procesualność kultury, co z kolei prowadzi do uspołeczniania i stanowi niezbywalny element procesów demokratyzacji, poszerzania pola obywatelskiego zaangażowania. Tym, co wyróżnia edukację kulturalną od kulturowej, jest podejście do kultury i sztuki, sposób jej definiowania, społecznego zaangażowania nie tylko w odbiór i rozumienie kultury, sztuki, a przez to relacji społecznych, kulturowych w kontekście uwarunkowań politycznych, gospodarczych czy ideologicznych, ale również w sposobie formowania człowieka, jego aktywności poznawczej, gotowości do partycypacji w kulturze, sztuce i wprowadzania zmian zarówno w życiu konkretnej społeczności, jak i własnym. W tych procesach ważną rolę odgrywa edukacja artystyczna, która poprzez zróżnicowanie i złożoność kultury kształtuje system wartości wspólny ludziom, którzy znajdują się pod jej wpływem. Edukacja artystyczna jest elementem wychowania humanistycznego, który funduje przeżycia estetyczne, ukazywanie wartości etycznych i estetycznych, możliwość nabywania świadomości, satysfakcji i przyjemności płynących z udziału w sytuacjach o wyrazie artystycznym.

» 5 *Kadry dla kultury w edukacji i edukacji w kulturze. Raport*; K. Olbrycht, J. Skutnik, E. Konieczna, D. Sieroń-Galusek, B. Dziadzia, współpraca Ł. Dziuba, Ł. Marchewka, A. Lysko, M. Zygmunt, ROK, Katowice 2012, s. 11, PDF: http://www.wpek.pl/pi/85765_1.pdf (dostęp: 2.03.2019).

» 6 Definicja edukacji kulturowej autorstwa Marty Kosińskiej: *Edukacja kulturowa*, Słownik: <http://cpe.poznan.pl/dictionary/edukacja-kulturowa/> (dostęp: 11.03.2019).

» 7 H.A. Giroux, *Pedagogy and the Politics of Hope. Theory, Culture and Schooling. A Critical Reader*, Westview Press, Oxford 1997, s. 98.

Edukacja kompetencyjna

Kompetencje do aktywnego i zaangażowanego uczestnictwa w kulturze nabywane są przede wszystkim w środowisku rodziny, od najmłodszych lat w środowisku lokalnym, w systemie edukacji podstawowej, średniej i wyższej. Szkoła jest najczęściej miejscem inicjowania kontaktów młodego człowieka z instytucjami kultury. W myśl współczesnych teorii wychowania estetycznego, wychowania przez sztukę i do sztuki, edukacja artystyczna, kulturalna czy kulturowa powinna zaczynać się już na najniższym szczeblu edukacji systemowej – formalnej, w przedszkolu. Postępująca demokratyzacja kultury zakłada dostęp do dóbr kultury wszystkim uczestnikom życia społecznego, a włączanie w kulturę winno się odnosić do wszystkich obywateli.

Przywołując za pedagog społeczną Heleną Radlińską kategorię „wra-
stanie w kulturę”, uważnie należy przyjrzeć się aktualnym praktykom edukacyjnym, które niewątpliwie są ważnym czynnikiem społecznej akulturacji, ale również zmiany. W minionej dekadzie pojawiły się w polskich instytucjach kultury nowe innowacyjne oferty programowe, dedykowane różnorodnym grupom odbiorców. Coraz częściej podnoszona jest konieczność działań instytucji kultury na rzecz społecznej inkluzji i socjalizacji, dlatego instytucje oferują swoją przestrzeń dla nabywania i kształtowania kompetencji: społecznych, kulturowych, komunikacyjnych, językowych i innych. Pojęcie kompetencji w pedagogice jest najczęściej definiowane jako wiedza, umiejętności i postawy zajmowane w różnych dziedzinach życia, między innymi w aspektach: społecznym, kulturowym, gospodarczym. Kompetencje określają również dyspozycje człowieka, które osiąga w ciągu całego życia poprzez uczenie się (kształcenie, wychowanie, samokształtowanie)⁸. Według Marii Czerpaniak-Walczak: „Dyspozycje stanowią zespół cech psycho-fizycznych, na który składa się wiedza, umiejętności, zdolności, motywacja, postawy, wartości, a także style działania, których posiadanie, rozwijanie i wykorzystywanie umożliwia realizację celów i zadań życiowych”⁹. Tak ujęta dyspozycja może być rozwijana i kształtowana w procesie twórczej aktywności i kreacji. Kształcenie podstawowej metakompetencji „uczenia się” w zróżnicowanych procesach twórczego rozwoju jest przedmiotem zainteresowań nie tylko edukacji kreatywnej czy artystycznej, ale również intelektualnej. Na drodze dosto-

» 8 M. Wróblewska, *Kompetencje twórcze w dorosłości*, Wydawnictwo Uniwersyteckie Trans Humana, Białystok 2015. s. 25.

» 9 M. Czerpaniak-Walczak, *Między dostosowaniem a zmianą. Elementy antycypacyjnej teorii edukacji*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Szczecińskiego, Szczecin 1994, s. 134; por. idem, *Podmiotowość jako kategoria pedagogiczna i edukacyjna*, [w:] *Podmiotowość w wychowaniu, między ideą a realnością*, red. E. Kubiak-Szymborska. Wydawnictwo WERS, Bydgoszcz 1999.

sowanych metod i zadań problemowych kompetencje mogą być na różny sposób rozwijane, doskonalone i wykorzystywane¹⁰. W tym kontekście należy spojrzeć na współczesną edukację poszukującą innowacji w rozwijaniu procesów poznawczych, wykorzystywania jednostkowych możliwości poznawczych, uczenia się rozwiązywania problemów, w kształceniu nie tylko dzieci i młodzieży, ale również w procesach samokształcenia dorosłych i starszych osób (seniorów), dla których edukacja (kulturowa i kulturalna) wciąż może być (i jest, jak wskazują na to licznie powstające w kraju uniwersytety trzeciego wieku) przygodą, satysfakcją – kluczem do otwierania nowych możliwości, jakości życia, rozumienia świata, nabywania świadomości istnienia, społecznienia.

Szerokie możliwości nabywania kompetencji kulturowych otwierają stosunkowo nowe przestrzenie edukacji XX i XXI wieku. Licznie powstające i w Polsce – muzea, galerie sztuki, centra nauki, tematyczne parki rozrywki cieszą się dużą popularnością wśród osób w każdym wieku. Proponują programy edukacyjne i rozrywkowe, zachęcając do odkrywania i poznawania świata i siebie samego w procesie uczenia się. Mająca tutaj miejsce edukacja wchodzi w szeroki obszar zarówno edukacji otwartej, jak również edutainment. Edukacja w galeriach sztuki, w centrach nauki, poprzez interaktywne wystawy w muzeach, prowadzona jest holistycznie na drodze samodzielnych, autonomicznych wyborów ścieżek uczenia się, doświadczania eksponatów i obiektów, odkrywania własnej motywacji do poznawania zjawisk i rozwiązywania problemów. Widz – w zależności od własnej wiedzy, umiejętności, kompetencji – sam wyznacza drogę zwiedzania zgodnie z zasadami i wymaganiami konstruktywizmu¹¹. Instytucje kultury – muzea to miejsca i przestrzenie, w których możemy oderwać się od codziennego świata, aby chłonąć i delectować się pięknem, nabrać świeżych sił vitalnych. Siła sztuki w myśli Friedricha Schillera polega na oddziaływaniu i inspirowaniu nowych idei, świeżości, innego, nowego spojrzenia na rzeczywistość dookoła. W pięknych, estetycznych przestrzeniach człowiek się odpręża, relaksuje i powraca z nich do rzeczywistego świata nieco odmieniony. Ale jest też wymiar krytycznej refleksji, która pozwala na przeżywanie *katharsis*, wyciszenie, wymianę myśli, zmianę nastawienia czy ogólną przemianę pod wpływem doznań estetycznych czy intelektualnych¹².

» 10 J. Orzechowski, P. Maciaszek, *Rozwiązywanie problemów*, [w:] *Przewodnik po kognitywistyce*, red. J. Bremer S.J., Wyd. WAM, Kraków 2016, s. 639-679.

» 11 G. Hein, *Edukacja muzealna*, tłum. P. Szaradowski, [w:] *Edukacja muzealna. Antologia tłumaczeń*, red. M. Szelaż, J. Skutnik, wyd. Muzeum Narodowe w Poznaniu, Poznań 2010, s. 59-81.

» 12 B. Kwiatkowska-Tybuliewicz, *Wychowawcze aspekty sztuki współczesnej. Z perspektywy pedagogiki krytycznej*, Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 2016, s. 7-23; R. Pater, *Edukacja estetyczna w permanentnym rozwoju osobowości. Działania edukacyjne muzeów i centrów nauki*, „Transdyscyplinarne Studia o Kulturze (i) Edukacji”, *Kultura i sztuka jako przestrzeń aksjologiczna i edukacyjna*, 2016, nr 11, s. 290-307.

Innowacje dydaktyczne w edukacji muzealnej

Kompetencje kulturowe są istotne we współczesnym świecie, pomagają nie tylko w sprawnym poruszaniu się między różnymi kulturami, ale również, a może przede wszystkim wspierają komunikację interpersonalną, dostarczając narzędzi do rozumienia siebie, kultury i tożsamości w kontekście życia społecznego i kulturowego, wspierają i umożliwiają rozwój człowieka, dostarczają narzędzi dla międzykulturowej mediacji. Wspieranie i rozwój kompetencji kulturowych jest celem podstawowym projektu realizowanego we współpracy Instytutu Pedagogiki Uniwersytetu Jagiellońskiego, Muzeum Narodowego w Krakowie i wybranych przedszkoli oraz szkół podstawowych (w tym wygaszanych już gimnazjów). W realizacji zadań uczestniczą studenci kierunku pedagogika o specjalności animacja społeczno-kulturowa, nauczyciele i uczniowie wybranych szkół i klas oraz eksperci edukatorzy muzealni, którzy wspierając pracę studentów w roli recenzentów scenariuszy zajęć, służą również swoim praktycznym doświadczeniem i wiedzą w zakresie kolekcji zbiorów oraz uwarunkowań i specyfiki działalności instytucji.

Prowadzone od 2010 roku zajęcia z roku na rok ewaluowały. Wykorzystując metodę badań w działaniu, po każdym zajęciach przeprowadzana była ich ewaluacja polegająca na wywiadzie fokusowym ze studentami i uczniami, niejednokrotnie również ankietą wśród uczniów, wywiadem swobodnym z nauczycielami i edukatorami, a także wywiadem fokusowym ze studentami. Głównym celem prowadzonych badań było zdiagnozowanie rezultatów i przyjmowanej przez uczniów i nauczycieli, ale przede wszystkim przez studentów i edukatorów muzealnych takiej formy prowadzonych zajęć wiążących teorie nauczania (edukacji muzealnej) z praktyką wdrażania nowych pomysłów i rozwiązań w działania edukacyjne prowadzone w szkole i w muzeum. Corocznie zajęcia były modyfikowane, dostosowywane do aktualnych możliwości w zakresie doboru szkoły i uczniów określonych klas, doboru tematów, zakresu treści i metod prowadzonych działań edukacyjnych, wyboru miejsca i przestrzeni działań, wyboru ekspozycji, obiektów – dzieł znajdujących się w Galerii Sztuki XX wieku w Sukiennicach lub w Domu Jana Matejki, oddziałów Muzeum Narodowego w Krakowie. Możliwość wyboru była ważnym kryterium wprowadzonych innowacji. Wyboru dokonywali studenci podczas zajęć, ustalając grupę docelową, z którą chcieli podjąć pracę. Z dobraną grupą przeprowadzali diagnozę dotyczącą posiadanej już wiedzy na temat muzeów, kolekcji, własnych zainteresowań uczniów, aktualnie realizowanych treści podstawy programowej. Głównie brane były pod uwagę przedmioty: język polski, historia, plastyka, ale również problematyka edukacji regionalnej, wychowania estetycznego, zainteresowań sztuką,

kulturą, historią małej i dużej ojczyzny. W tym celu zostały przeprowadzone rozmowy i gry dydaktyczne z uczniami w szkole oraz wywiad z nauczycielami. Zadaniem nauczyciela akademickiego było odpowiednio do zainteresowań studentów dobranie grupy uczniów, zorganizowanie spotkania z nauczycielami przedmiotowymi i wychowawcą klasy, wytyczne ram organizacyjnych współpracy, którą poprzedzało stosowne pismo do dyrekcji wybranej szkoły.

W latach 2010-2016 odbyło się siedem edycji spotkań muzealnych w ramach prowadzonych zajęć edukacyjnych. W działaniach ze studentami uczestniczyło 132 studentów, 18 nauczycieli, 360 uczniów oraz 48 przedszkolaków. Dwie klasy brały udział w dwóch, a jedna w trzech edycjach. W trakcie trwania projektów nawiązała się stała współpraca z trzema nauczycielami i edukatorami muzealnymi. W prowadzonych działaniach edukacyjnych, łączących współpracę trzech środowisk: uczelni wyższej, muzeum i szkoły, na zasadzie partnerstwa edukacyjnego, ważną rolę odegrało zaangażowanie wszystkich we współpracę na rzecz wypracowania nowych rozwiązań dydaktycznych. Podjęte działania w założeniu miały odpowiadać stawianym wymaganiom edukacji kulturowej, prowadzonych badań w działaniu, w środowisku edukacji wykreowanym wspólnie przez szkołę i muzeum, z których następnie miała wynikać ich nowa jakość. Można postawić pytanie: Na ile udało się ją osiągnąć? Z przeprowadzonych rozmów i wywiadów z poszczególnymi respondentami zaangażowanymi w podjęte działania przedstawia się następujący obraz współpracy. Proponowane działania były chętnie podejmowane zarówno przez studentów, jak i zaangażowanych uczniów oraz nauczycieli. Można stwierdzić, o czym świadczą również czynione przez studentów, nauczycieli i moje własne obserwacje, że towarzyszył im pewnego rodzaju entuzjazm, ciekawość wynikająca ze spotkania, z podejmowanych wyzwań. Szczególnie studenci mówili o dreszczyku emocji, jaki towarzyszył im w przygotowywaniu scenariusza działań. Duże emocje wywołała również rozmowa z uczniami, prowadzona diagnoza potrzeb i oczekiwań uczniów oraz nauczycieli. Studenci wkładali dużo wysiłku i starań w przygotowanie atrakcyjnych zajęć. Zarówno studenci, jak i uczniowie podzieleni byli na grupy 4-5-osobowe, co znacznie ułatwiało nawiązanie bezpośredniego kontaktu. Wymagało podjęcia pracy w grupie, podzielenia się zadaniami, wyznaczenia ról i odpowiedzialności za powierzone działania. W tym zamysśle ważne było, aby studenci podjęli pracę w grupie, musieli zmierzyć się z wyzwaniem i wspólnie wybrać oraz ustalić zakres treści, wybrać i dostosować do potrzeb, a także możliwości grupy zadania. Najtrudniejsze – co w wypowiedziach na temat ewaluacji zajęć referowali studenci – było nawiązanie komunikacji między sobą, wywiązywanie się na czas z powierzonych obowiązków, zadań i „dogranie” w całość scenariusza za-

jęć, przygotowanie stosownych narzędzi, rekwizytów potrzebnych do ich prowadzenia. W tym względzie studenci wykazywali się dużą pomysłowością. Co sami podkreślali, w zasadzie pierwszy raz mieli w czasie studiów możliwość sprawdzenia swojej teoretycznej wiedzy w praktyce, wykorzystania własnych pomysłów w bezpośredniej pracy z drugim człowiekiem. Zmierzenie się z tym zadaniem określali jako duże wyzwanie, ale również przynoszące znaczącą satysfakcję. Nie obyło się bez różnych zawirowań, gdzie na przykład przygotowane zadania okazały się dla uczniów zbyt proste i zajęły mniej czasu niż na to przewidziano. W tej sytuacji trzeba było improwizować lub mieć kolejne zadanie do rozwiązania. Bezpośrednia interakcja studentów z uczniami pozwoliła na refleksję w kontekście przygotowywania działań edukacyjnych w przestrzeni muzeum, która ma swoje uwarunkowania. Na przykład okazało się, że ma znaczenie sposób rozłożenia poduszek na podłodze, wyznaczający miejsce nie tylko siedzenia, ale przede wszystkim bezpiecznego oglądania dzieł sztuki, poruszania się po galerii tak, by nie włączał się alarmu i nie narażać się na uwagi pań pilnujących. Uwagi natury technicznej były ważne również w kontekście wprowadzanych treści i metod pracy zarówno w galerii, jak również w przestrzeni warsztatowej muzeum, i podsumowania zajęć w klasie szkolnej. To trzyetapowe działanie edukacyjne (w uczelni, w szkole, w muzeum) ukazało studentom pedagogiki nowe możliwości działań animacyjnych prowadzonych we współpracy muzeum i szkoły w zakresie ogólnie rozumianej edukacji kulturowej, edukacji kulturalnej czy artystycznej. Nie jest celem niniejszego opracowania przedstawianie szczegółowych rozwiązań metodycznych zastosowanych w tych działaniach i badaniach, ale jedynie ukazanie możliwości prowadzenia dydaktyki akademickiej w sposób angażujący studentów w działania, które nie tylko są praktyczne, ale zmuszają do akademickiej refleksji łączenia wiedzy teoretycznej z praktyką, uczenia się rozmowy, dialogu z drugim człowiekiem w grupie, w kontekście określonych treści, proponowanych metod pracy, i w końcu wartości, które z takich działań wynikają, a każdemu indywidualnie się odsłaniają.

Reasumując efekty pracy dydaktycznej, z rozmów prowadzonych ze studentami po zakończonych zajęciach, oraz później w kontekście spotkań indywidualnych, również z edukatorami muzealnymi, nasuwa się refleksja, że tego typu działania dydaktyczne są okazją do rozwijania zainteresowań merytorycznych sztuką, muzealnictwem, ale również okazją do pierwszych wzajemnych zawodowych kontaktów z innymi specjalistami, edukatorami, nauczycielami, z młodzieżą i dziećmi. Nie bez znaczenia jest fakt, że wielu spośród studentów podjęło po zajęciach współpracę z muzeum, trzy osoby zostały zatrudnione w dziale edukacji, nauczyciele włączyli wycieczki do muzeów do swojego programu nauczania, sami inspirując poszerzanie treści wynikających z podstawy programowej reali-

zowanych przedmiotów. W jednej ze szkół uczennice po zajęciach w muzeum zorganizowały wystawę prac własnych w szkole, a same podjęły pozaszkolne zajęcia z rysunku.

Kompetencje kulturowe, rozwijane podczas tych zajęć, są trudne do zmierzenia i nie były przedmiotem badań. Istotne w tym obszarze jest tworzenie sytuacji, które otwierają na kulturę, umożliwiają jej poznanie, przeżywanie, doświadczanie, interioryzację wartości i tworzą przestrzeń i czas na własną ekspresję artystyczną. Refleksję wynikającą z możliwości spotkania z drugim człowiekiem, z obiektami sztuki, z wartościami kultury. W tym obszarze mamy do czynienia z możliwością rozwijania języka ojczystego, sprawności motorycznych w zakresie małej motoryki poprzez działania plastyczne, poznawaniem drugiego człowieka, w doświadczaniu empatii, poznawania innych czasów, osób, poprzez obiekty, wytwory sztuki kultury, ale również możliwość nawiązania współpracy. Kompetencje kulturowe są w tego typu zajęciach rozwijane stopniowo i zależą od proponowanych treści, metod zajęć, organizacji i czasu ich przebiegu. Innym zadaniem byłoby zmierzenie kompetencji wyjściowych i końcowych w tego typu działaniach. Jest to zadanie na przyszłość i podjęcie stosowych badań. Jednostkowe działania dla studentów w ramach realizacji semestralnych zajęć (zajęcia realizują od dziesięciu lat) pozwalają jednak na wysunięcie wniosków, że taka edukacja ma sens i przynosi korzyść wszystkim zainteresowanym.

Dialogowanie w kulturze i edukacji muzealnej

Wybitna współczesna pedagog społeczna Maria Mendel proponuje pedagogikę miejsca wspólnego jako teorię, którą należałoby zastosować w praktyce, a przynajmniej próbować ją wykorzystać. Odnosi się ona wprawdzie do pozycji szkoły w środowisku lokalnym i nie tylko, ale można próbować wykorzystać jej założenia do instytucji muzeum. W największym uogólnieniu proponuje ona dialog jako metodę rozwijania demokratycznego tworzenia miejsca wspólnego. Jak zaznacza, „dialog charakteryzujący się dążeniem do sprawiedliwości przez fakt, że partnerzy w niego zaangażowani pragną być równi w swoim statusie, stanowi formę praktykowania demokratycznych stosunków i tworzenia miejsca wspólnego”¹³. „Miejsce wspólne”, szkoła czy muzeum, rozumiane jest tutaj jako miejsce edukacji w rozumieniu pedagogiki krytycznej. Gdzie równocześnie wartości zastane i te wnoszone do miejsca wspólnego są poddane dialogowi i mediacjom. W szerszym rozumieniu wspomnianego kontekstu zarówno szkoła, jak i muzeum mogą wypracować wspólnie

» 13 M. Mendel, *Pedagogika miejsca wspólnego. Miasto i szkoła*, Wydawnictwo Naukowe, Katedra, Gdańsk 2017, s. 191.

nową jakość, jaką jest wartość miejsca wspólnego w systemie demokracji. Muzeum jako miejsce wspólne, przestrzeń proponująca dialogiczny sposób współtworzenia miejsca poprzez działania wspólne, tworzy nowe możliwości uczenia się w dialogu i od siebie nawzajem. W partnerstwie możliwości i potrzeb zainteresowanych podmiotów, tak jak ma to miejsce w prowadzonych działaniach studentów, uczniów i nauczycieli. Wszyscy są zaangażowani w proces uczenia się, wymiany wiedzy, zdobywania umiejętności, ale przede wszystkim, co wydaje się najistotniejsze, odkrywania świata kultury, prawdy o sobie w spotkaniu z drugim człowiekiem, z kulturą i sztuką. Wyborowi metod działań muzealnych, w których zaangażowani są zarówno uczniowie, jak i studenci, towarzyszy cel nabywania kompetencji kulturowych (w szerokim tutaj ujęciu), poznania konkretnej rzeczywistości w spotkaniu z drugim człowiekiem. Nabycie umiejętności dydaktycznych, językowych, analitycznych, uczenia się, świadomości i ekspresji kulturalnej stało się punktem wyjścia do działań edukacyjnych prowadzonych we współpracy zaangażowanych podmiotów i instytucji. Żywię nieśmiałą nadzieję, że przedstawiona „Dobra Praktyka” (jako działanie wspólne) stanie się inspiracją do podejmowania akademickich wyzwań edukacji muzealnej w różnych ośrodkach akademickich i muzeach w naszym kraju. ●

Kinga Anna Gajda

Adiunkt w Instytucie Europeistyki
Uniwersytetu Jagiellońskiego,
z wykształcenia teatrolożka, dramatolożka,
europeistka. Ukończyła również
poddyplomowe gender studies. Jest autorką
książki *Edukacyjna rola muzeum* oraz
*„Medea dzisiaj” – rozważania o kategorii
Innego*. Kierownik wielu projektów, w tym:
*Regionalna czy transregionalna edukacja
kulturalna na przykładzie muzeum*, którego
efektem był raport pt. *Regionalna czy
transregionalna edukacja kulturalna na
przykładzie muzeów. Edukacja muzealna
skierowana do szkół w województwie
małopolskim i śląskim na przestrzeni lat
(2010-2015). Raport z badań*. Prowadzi
badania z zakresu edukacji kulturalnej,
arteterapii, kreatywnej pedagogiki
oraz kompetencji międzykulturowych.
Koordynuje prace serwisu kompetencji
międzykulturowych w Uniwersytecie
Jagiellońskim.

Edukacja kulturalna jako element kształcenia wyższego

Jak słusznie zauważają Eugeniusz Szymik i Ilina Copik: „Na fali procesów kulturowej przemiany współczesnego świata z konieczności zmienia się namysł nad edukacją – jej rolą społeczną, kształtem organizacyjnym, treściami programowymi i formami ich przekazu. Wśród tych zagadnień nie można pominąć refleksji na temat roli nauczyciela, który, pomimo przemian społecznych związanych z zachwianiem hierarchii wiedzy oraz zmianą paradygmatu komunikacyjnego, nadal jawi się jako główny podmiot działań edukacyjnych odpowiedzialny za jakość kształcenia”¹. Toteż szczególnie w dzisiejszych czasach nauczyciel – także nauczyciel akademicki – winien nie tylko uczyć myślenia i posługiwania się teoriami, ale szukania koneksji między teorią a praktyką, wiedzą a życiem, również tych mało spodziewanych, niestandardowych koneksji. Powinien być twórczy i uczyć twórczego myślenia. Richard Florida², amerykański naukowiec, dowodzi, że w erze kreatywnej istotna jest nie tylko wiedza, ale również kompetencje. W tym kreatywność, która pozwala na spożytkowanie wiedzy w celu tworzenia nowych jakości i form. Stąd, jego zdaniem, istotne jest, aby uczyć kreatywności oraz klasyfikować osoby kreatywne. W tym celu stworzył kategorię klasy kreatywnej, do której zalicza nauczycieli akademickich. Zresztą samemu Uniwersytetowi Florida również przypisuje funkcję kreatywną. Píše bowiem, że szkolnictwo wyższe to motor innowacji, kuźnia nowych pomysłów, miejsce wzrostu

» 1 E. Szymik, I. Copik, *Wyobraźniowy obraz nauczyciela akademickiego w opinii studentów*, „Problemy Profesjologii” 2015, nr 1, s. 92. Zobacz również: Ch. Day, *Nauczyciel z pasją. Jak zachować entuzjazm i zaangażowanie w pracy*, GWP Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2008.

» 2 R.L. Florida, *Narodziny klasy kreatywnej: oraz jej wpływ na przeobrażenia w charakterze pracy, wypoczynku, społeczeństwa i życia codziennego*, przeł. T. Krzyżanowski, M. Penkala, Narodowe Centrum Kultury, Warszawa 2010.

produktywności. Uniwersytety – zaznacza – są jednak o wiele ważniejsze w myśleniu o kreatywności niż się to wydaje. To bowiem instytucje, które uczą tolerancji i pożytkowania własnego talentu oraz budują kulturowo tolerancyjne środowisko wielokulturowe³. Jego zdaniem, nauczyciele – przedstawiciele uczelni – reprezentują środowisko badaczy, osób potrafiących samodzielnie myśleć, znajdować niestandardowe sposoby rozwiązywania problemów. To reprezentanci środowiska opiniotwórczego, które na co dzień jest kreatywne, produkuje nowe formy oraz treści, i które jest zobligowane do nauczania innych, czym jest kreatywność i jak można ją pożytkować. Co więcej, Florida uważa, że klasa kreatywna nie tylko posiada odpowiednie kompetencje, ale również kieruje się w życiu konkretnymi wartościami, takimi jak: indywidualizm rozumiany jako potrzeba samorealizacji, sprzeciw wobec ograniczeń, też kulturowych, różnorodność czy otwartość. A wartością reprezentowaną przez tę klasę, która powinna być dalej przekazywana, jest merytokracja, a zatem umiejętność łączenia edukacji z inteligencją (także tą wrodzoną, Florida bowiem wychodzi z założenia, że kreatywność jest wrodzoną, podstawową cechą każdego człowieka) oraz kompetencjami. I choć samo pojęcie merytokracji odnosi się do systemu tworzenia rozmaitych organizacji, począwszy od państwa, a skończywszy na biznesie, to koncepcja pragmatycznego tworzenia może być z powodzeniem stosowana w odniesieniu do podnoszenia kompetencji i wiedzy studentów. Florida bowiem czyta merytokrację jako umiejętność dążenia do samorealizacji, osiągania celów, ambicje, zdolność (samo)motywowania do pracy, korzystania 'z' i stymulowania pokładów kreatywności studentów. Tymczasem, jak sam podkreśla, systemy edukacyjne i metody nauczania bardzo często blokują tę wrodzoną kreatywność. Warto podkreślić, że nie tylko Florida wskazuje na grupę zawodową nauczycieli akademickich jako reprezentantów klasy kreatywnej, również Bjørn Asheim i Høgni Kalsø Hansen⁴, którzy poszerzają typologię Amerykanina, wśród twórczych zawodów wymieniają nauczycieli akademickich. Wedle proponowanych przez nich kategorii, wykładowcy nauk humanistycznych zaliczani byłiby do grupy przekazującej wiedzę symboliczną, która służy produkcji obrazów, projektów czy produktów kulturalnych, oraz wiedzę kulturową – polegającą na uczeniu, czym jest różnorodność, wielokulturowość czy tolerancja kulturowa. W drugim przypadku produktami kreatywnymi byłyby kulturowe sym-

» 3 Co prawda, Florida wypowiadał się w ten sposób na temat uniwersytetów ekonomicznych, jednakże jego idea wydaje się uniwersalna. Zob. R. Florida, *The Flight of the Creative Class. The New Global Competition for Talent*, „Liberal Education” 2006, summer, s. 22-29.

» 4 B. Asheim, H.K. Hansen, *Knowledge Bases, Talents, and Contexts: On the Usefulness of the Creative Class Approach in Sweden*, „Economic Geography” 2009, vol. 85, Issue 4, s. 425-442.

bole, wyobrażenia i znaki. Również Szymik i Copik⁵ na podstawie swoich badań dowodzą, że studenci oczekują kreatywnego wykładowcy.

Przestrzenia, gdzie owa kreatywność jest najpełniej wykorzystywana, jest kultura i sztuka. Jak twierdzi wielu teoretyków, między innymi Barbara Putz-Plecko z wiedeńskiego uniwersytetu Die Universität für angewandte Kunst, połączenie edukacji z kulturą i sztuką może być bardziej efektywne niż z jakąkolwiek inną dyscypliną. To bowiem taka synergia, która umożliwia przekazywanie wiedzy i umiejętności, otwieranie się i nauczycieli, i studentów na różne sfery doświadczeń, wpieranie rozwoju osobowości i poznawania świata. Edukacja kulturalna, określana też mianem kreatywnej czy estetycznej, uczy efektywnego współpracowania z innymi, szacunku wobec drugiego człowieka i jego poglądów, daje odwagę do przekraczania granic i podważania istniejących teorii. Edukacja kulturalna, jak twierdzi Putz-Plecko, „ma charakter dialogiczny i skupia się na sposobie, w jaki ludzie traktują swoich bliźnich i środowisko. Przyczynia się do socjalizacji ludzi i wzmacnia ich zdolność do aktywnego uczestnictwa w życiu społecznym – na różnych poziomach i na różne sposoby”⁶. I przypomina, że edukacja kulturalna od wielu lat znajduje się w agendzie europejskiej. To profesjonalna sfera działania, w której pracują nauczyciele, pedagodzy kultury i artyści. Ich celem jest rozwój kompetencji kulturowych, uznawanych za kluczowe w XXI wieku⁷. Oraz podkreśla, iż kompetencje te są istotne nie tylko w zakresie dziedzin z pogranicza nauk humanistyczno-społecznych, ale również ekonomicznych i ścisłych. „Zarówno obszar kulturalny, jak i obszar gospodarczy – pisze – potrzebuje wykwalifikowanych obywateli posiadających kompetencje międzykulturowe, zainteresowanie różnorodnością językową, umiających myśleć lateralnie i innowacyjnie, mających poczucie świadomości społecznej i zdolności solidarnego działania”⁸. Kultura bowiem przenika się z wieloma różnymi aspektami życia społecznego. Z tego powodu edukacja kulturalna może sięgać do wielu dziedzin, wskazując na naturalne powiązania kultury z wieloma odgałęzieniami wiedzy. Elementy edukacji kulturalnej mogą być wykorzystywane do wzmacniania, inspirowania oraz wspierania wielu badań. Integracja przedmiotów, obszarów uczenia

» 5 E. Szymik, I. Copik, *Wyobraźniowy obraz nauczyciela...*, s. 1.

» 6 B. Putz-Plecko, *Background report on Cultural education: The promotion of cultural knowledge, creativity and intercultural understanding through education. Prepared for the Committee on Culture, Science and Education, Parliamentary Assembly Council of Europe*, Paryż 2008, s. 8.

» 7 Recommendation of the European Parliament and of the Council of 18 December 2006 on key competences for lifelong learning (OJ L 394 / 30.12.2006), https://www.academia.edu/6449272/RECOMMENDATION_OF_THE_EUROPEAN_PARLIAMENT_AND_OF_THE_COUNCIL (dostęp: 2.02.2019).

» 8 B. Putz-Plecko, *Background report on Cultural education...*, s. 10.

się i tematów poruszanych w ramach edukacji kulturalnej pomaga studentom zrozumieć i dostrzec relacje pomiędzy pozornie odmiennymi dziedzinami. Toteż elementy edukacji kulturalnej można łączyć z przedmiotami ścisłymi i humanistyczno-społecznymi, sportem, technologią, historią, geografią i wieloma innymi. Edukacja ta bowiem przyczynia się do przekazywania wiedzy, osobistego rozwoju oraz partycypacji w społeczeństwie. Pozwala na rozwijanie talentów; uczy rozumienia kultury i sztuki; uświadamia, czym jest estetyka i etyka; uczy wyrażania siebie, swoich emocji; pozwala na odnalezienie siebie w procesie uczenia się i komunikacji. Odnosi się do świadomości historycznej i dziedzictwa, stawia na kreatywność. Równocześnie podkreśla, że należy się cieszyć życiem i podnosi samopoczucie. Edukacja kulturalna to nauka umiejętności angażowania się w kulturę i sztukę, która oznacza: pozwanie różnych, artystycznych dyscyplin, procesu kreatywnego tworzenia; refleksję i analizę procesu kulturowego, wartości przekazywane przez kulturę danego czasu i miejsca. To umiejętność orientacji, badania, implementacji i ewaluacji. Jak zauważa Urszula Kaczmarek⁹, edukacja kulturalna winna przygotowywać młodego człowieka do **życia zgodnego z wyznaczonymi sobie przez niego celami**, podnosić jego jakość życia, kształtować społeczeństwo obywatelskie i uczestnictwo w kulturze poprzez kontakt z dziełem artystycznym, pogłębiać wiedzę o kulturze i sztuce, pobudzać oraz rozwijać aktywności twórcze, wpływać na styl życia i stosunek do otoczenia społecznego oraz przyrodniczego. Brytyjski pedagog, Ken Robinson¹⁰, wymienia cztery główne filary tej edukacji: 1) umożliwienie uczestnikom procesu dydaktycznego rozpoznawania, odkrywania oraz rozumienia kulturowych założeń i wartości; 2) umożliwienie zrozumienia różnorodności kulturowej; 3) zachęcanie do wiązania współczesnych wartości z procesami i wydarzeniami, które je ukształtowały; 4) umożliwienie zrozumienia ewolucyjnego charakteru kultury oraz procesów i możliwości zmian.

Chcąc odpowiedzieć na pytanie, jak wygląda edukacja kulturalna studentów, przeprowadzono badanie wśród pięciuset studentów na dwudziestu siedmiu kierunkach Uniwersytetu Jagiellońskiego: począwszy od administracji, prawa, psychologii, poprzez pielęgniarstwo, dziennikarstwo i komunikację społeczną, do różnych filologii, muzykologii, kulturoznawstwa czy filmoznawstwa.

Badanie wykazało, że prawie połowa studentów UJ w ogóle nie wychodzi do instytucji kultury w ramach zajęć akademickich, a blisko 1/3

» 9 U. Kaczmarek, *Edukacja kulturalna*, [w:] *Organizacja i upowszechnianie kultury w Polsce. Zmiany modelu*, red. J. Grad, U. Kaczmarek, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 1999, s. 137.

» 10 K. Robinson, *National Advisory Committee on Creative and Cultural Education All Our Futures: Creativity, Culture and Education*, Report to the Secretary of State for Education and Employment the Secretary of State for Culture, Media and Sport, May 1999.

tylko raz w semestrze. Najczęściej odwiedzaną instytucją kultury jest muzeum. Być może spowodowane jest to faktem, że 1) muzea przygotowują coraz częściej bogatą ofertę zajęć dydaktycznych i współpracują chętnie z uniwersytetami, 2) wedle badań muzeum postrzegane jest jako miejsce społecznego zaufania, autorytet, instytucja przekazywania informacji w przystępny i ciekawy sposób. Stephen Weil¹¹ pisze na przykład, że muzea jako instytucje uczące są analogiczne do uniwersytetów, to miejsce gromadzenia wiedzy, interpretowania jej i wykorzystywania w naukowy i dydaktyczny sposób. Również Lynda Kelly¹² podkreśla, że muzeum to przede wszystkim źródło wiarygodnych informacji i nauczania, a zarazem mediator między wiedzą oraz informacjami a odbiorcami, albowiem pozwala uczestnikom zajęć edukacyjnych na wprowadzanie własnych idei i dochodzenie do własnych konkluzji. I wskazuje na to, że osoby, które postrzegają muzeum jako nośnik informacji, często odwiedzają muzeum i sięgają do jego zbiorów czy korzystają z zajęć edukacyjnych, aby uzupełnić wiedzę. Érik Triquet¹³ uważa, że edukacja muzealna systematyzuje wiedzę, porządkuje praktyki badawcze oraz inicjuje zainteresowania. Lynn D. Dierking¹⁴ postrzega edukację muzealną jako odgrywającą istotną rolę, porównywalną do uniwersytetów. I co prawda, odnosi swoje tezy do nauk ścisłych, jednak można je przenieść na grunt przedmiotów z zakresu nauk społeczno-humanistycznych. Jak bowiem wykazują badania, edukacja muzealna najczęściej odnosi się właśnie do przedmiotów z dyscyplin humanistycznych i społecznych oraz przyrodniczych. Potwierdzają one również to, co powiedzieli studenci. Najczęściej odwiedzają muzea w ramach przedmiotów z zakresu nauk społeczno-humanistycznych lub biologicznych. W większości przypadków wyjście do muzeum to jedynie zwiedzanie ekspozycji, głównie z nauczycielem akademickim. Tylko 1/3 respondentów bierze udział w warsztatach organizowanych przez muzea. 66 proc. respondentów przyznaje, że nauczyciele akademicy zachęcają ich do samodzielnego wyjścia do instytucji kultury w celu podniesienia wiedzy.

Sami studenci twierdzą, że wyjście do instytucji kultury, poznanie kulturalnego życia jest bardzo ważnym elementem uczenia się. Zdecydowana większość (88 proc.) uważa, że takie wyjścia powinny odbywać się w ramach

» 11 S.E. Weil, *From Being about Something to Being for Somebody: The Ongoing Transformation of the American Museum*, „Daedalus” 1999, vol. 128, nr 3, s. 230-231.

» 12 L. Kelly, *Museums as Sources of Information and Learning: The Decision Making Process*, <https://australianmuseum.net.au/uploads/documents/10049/ljkelly-omj%20paper.pdf> (dostęp: 28.03.2017).

» 13 É. Triquet, *Relacja szkoła–muzeum*, przeł. J. Skutnik, [w:] *Edukacja muzealna. Antologia tłumaczeń*, red. M. Szelaąg, J. Skutnik, Muzeum Narodowe, Poznań 2010.

» 14 L.D. Dierking, *Lessons without limit: how free-choice learning is transforming science and technology education*, http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-59702005000400008 (dostęp: 7.04.2017).

zajęć i być organizowane przez nauczycieli, koła naukowe lub samych studentów. Twierdzą również, że uczelnia powinna inspirować studentów do uczestnictwa w życiu kulturalnym miasta, aby budować ich tożsamość narodową, lokalną, regionalną, uczuć na lokalność czy globalność, zmieniać perspektywę patrzenia na niektóre problemy miasta, uczyć otwartości na różne wzorce kulturowe, zachęcać do poszerzania wiedzy w dziedzinie kultury, rozwijać kompetencje, a także odciągać od Internetu i gier komputerowych. Wyjścia do instytucji kultury są, wedle nich, bardzo efektywne. Pozwalają na poszerzenie wiedzy i horyzontów, uczenie myślenia, skupienia oraz przełożenia teorii na praktykę – a zatem biorą udział w procesie nauczania. Nie tylko stawiając na fakty, ale również kompetencje miękkie, tj. ukazania świata z wielu perspektyw czy umożliwienie konfrontowania swoich opinii z innymi. Wyjścia do instytucji kultury to czasem zainicjowanie kontaktów ze sztuką czy zainteresowanie kulturą. Ponadto studenci wskazują również, że wyjścia są ciekawym urozmaicheniem formy zajęć oraz szansą na integrację grupy, zacieśnianie więzi uczelnianych czy poprawę kontaktu nauczyciela ze studentem. I kiedy wypowiedzi studentów na temat celowości wychodzenia do instytucji kultury można podzielić na cztery grupy tematyczne: 1) wiedza, 2) kompetencje miękkie, 3) kontakt z kulturą i 4) metodyka uczenia, to postrzeganie efektywności udziału w warsztatach muzealnych czy teatralnych jest przez nich bardziej rozbudowane. Odpowiedzi na pytanie: dlaczego warto w ramach zajęć akademickich uczestniczyć w warsztatach?, można podzielić na sześć grup: 1) wiedza, 2) kompetencje miękkie, 3) kontakt z kulturą, 4) rozrywka, 5) terapia oraz 6) metodyka zajęć. W ramach podnoszenia wiedzy udział w warsztatach umożliwia praktyczne wykorzystanie i utrwalanie informacji oraz poznawanie nowych perspektyw, metodologii badań i sposobów rozwiązywania problemów badawczych. Partycypacja w zajęciach zorganizowanych w muzeum czy w teatrze podnosi kompetencje, takie jak: praca w grupie, kreatywność, umiejętność współpracy, aktywizuje studentów i kształtuje ich światopogląd. Pełni również funkcje terapeutyczne: podnosi pewność siebie, uczy innego spojrzenia na świat oraz rozrywkowe – pozwala na zabawę, odpoczynek, relaks. Co więcej, umożliwia kontakt z kulturą a dzięki temu oderwanie się od rzeczywistości. Wreszcie urozmaica zajęcia, stwarza szansę na integrację.

Zarówno teoria dotycząca edukacji kulturalnej, jak i badanie przeprowadzone wśród studentów UJ wykazały, że edukacja kulturalna podnosi kompetencje uczestników w zakresie komunikacji, kreatywności, myślenia krytycznego, a także współpracy oraz pracy w grupie. Edukacja ta przejawia się w trzech aspektach: 1) społecznym – inspirowanie do edukacji pozauczelniańskiej, pozwala zrozumieć świat, zwraca uwagę na problemy świata, uwrażliwia na nie oraz uświadamia, że kultura jest ważna; 2) personalno-terapeutycznym – podnosi poziom życia, uwrażliwia, motywuje do działania, pobudza

kreatywność oraz 3) hermeneutycznym – uczy interpretacji. Christina Davies, Matthew Knuiman oraz Michael Rosenberg¹⁵ dowodzą, że uczestnictwo nawet przez dwie godziny tygodniowo (minimum sto rocznie) w kreatywnych, pozwalających na zaangażowanie się warsztatach poprawia nastrój i wywołuje dobre samopoczucie. Paul E. Bolin i Kaela Hoskings¹⁶ stworzyli nawet listę umiejętności, które rozwijane są w ramach edukacji kulturalnej, a które korespondują z faktorem dobrego samopoczucia. Wśród wielu elementów, takich jak: umiejętność definiowania siebie, która wpływa na pozytywną samoocenę; możliwość samoekspresji, która wytwarza poczucie autonomii; umiejętność wyrażania piękna, pozwalająca na odnoszenie się do otoczenia; wymieniają również zaangażowanie i interpretację jako umiejętność kształtującą poprawne relacje z innymi; zdolności rozwiązywania problemów, krytycznego myślenia i nadawania znaczenia jako element autonomii i rozwoju osobistego czy sprawną eksplorację wartości kulturowych akceptowanych przez własną lub obcą grupę jako wyznacznik poprawnych relacji z innymi i pozytywnej samooceny. Udział w wydarzeniach kulturalnych opisywany jest zatem jako kulturowy bodziec, a doświadczanie sztuki jako samoregenerujące. Sztuka bowiem stymuluje kreatywne zachowanie oraz pozytywne nastawienie do ludzi, ukazuje życie jako bardziej znaczące i przywraca mu sens. Tak postrzegana edukacja kulturalna pełni trzy istotne funkcje: 1) socjalizacyjną polegającą na kształtowaniu wartości, postaw oraz umiejętności społecznych; 2) emancypacyjną¹⁷ łączoną z rozwojem kreatywności oraz 3) edukacyjną. Zadaniem nauczyciela akademickiego jest zatem stymulowanie edukacji kreatywnej, kulturalnej, która, jak podkreśla Stephen Billett¹⁸, jest zjawiskiem relacyjnym odnoszącym się do dualnego podziału na to, co w nauczaniu społeczne i osobiste. Dzięki edukacji kulturalnej nauczyciel stymuluje proces nauczania i podnosi kompetencje studentów, równocześnie zwiększając ich zainteresowanie światem, uatrakcyjniając zajęcia oraz powiększa grono osób kreatywnych. Studenci, którzy uczestniczą w edukacji kulturalnej, wychodzą do instytucji kultury, partycypując w warsztatach, stają się kreatywnymi jednostkami, szukają innowacyjnych metod rozwiązywania problemów, są otwarci na nowatorskie pomysły i z szacunkiem odnoszą się osób reprezentujących odmienny punkt widzenia. ●

» 15 Ch. Davies, M. Knuiman, M. Rosenberg, *The Art of being mentally healthy: A study to quantify the relationship between recreational arts engagement and mental well-being in the general population*, „BMC Public Health” 2015, nr 16(1).

» 16 P.E. Bolin, K. Hoskings, *Reflecting on Our Beliefs and Actions: Purposeful Practice in Art Education*, „Art Education” 2015, vol. 68, issue 4, s. 47.

» 17 Zob. J. Florkyiewicz, E. Józefowski, *Arteterapia w edukacji i resocjalizacji. Wybrane działania arteterapeutyczne i studia empiryczne*, Wydawnictwo Uniwersytetu Przyrodniczo-Humanistycznego, Siedlce 2011, s. 39.

» 18 S. Billett, *Conceptualizing Learning Experiences: Contributions and Mediations of the Social, Personal, and Brute*, „Mind, Culture, and Activity” 2008, vol. 16, nr 1.

Piotr Szaradowski

Doktor nauk humanistycznych, wykłada w School of Form Uniwersytetu SWPS historię mody oraz historię sztuki i designu. Przez wiele lat pracował w Dziale Edukacji Muzealnej Muzeum Narodowego w Poznaniu, gdzie tworzył programy i projekty edukacyjne. Zajmuje się edukacją muzealną oraz problematyką prezentowania ubiorów w muzeach i galeriach. Współtworzy wystawy poświęcone historii mody i ubiorów. Autor książki *Francja elegancja. Z historii haute couture*, Wydawnictwo Dolnośląskie, 2016.

Design i antydesign.

Wokół ekspozycji

Muzeum Sztuk

Użytkowych w Poznaniu

W 2017 roku otwarto nową stałą ekspozycję Muzeum Sztuk Użytkowych (MSU) w Poznaniu, oddziału Muzeum Narodowego w Poznaniu. Mieści się ona w dotychczas zajmowanym „budynku Raczyńskiego” oraz w przylegającym do niego, niedawno zbudowanym Zamku Przemysła. Pomijając kontrowersje towarzyszące samej budowie oraz stylowi, jaki został nadany budowli¹, chciałbym skupić na wystawie dostępnej dla publiczności. Interesuje mnie przede wszystkim kwestia „edukacyjności” tej ekspozycji, jej spójność, a także to, czy i w jaki sposób odnosi się ona do problemów dotyczących współczesny świat, co w muzeach zachodnich o podobnym profilu stało się w ostatnich latach standardem.

Ekspozycja MSU zajmuje parter, pierwsze i drugie piętro oraz piwnice. Łącznie czternaście sal z dwoma tysiącami muzealiów ułożonych chronologicznie od średniowiecza do współczesności. Większość sal opisana jest bardzo lakonicznie, pojedynczymi słowami: Średniowiecze, Renesans, Barok, Rokoko, Historyzm. Są także pomieszczenia, które łączą różne przedmioty wokół jednego wątku, jak: Skarbiec, Zbrojownia czy Daleki Wschód. Znaleźć możemy również w dwóch salach wątki autotematyczne, mówiące o własnej historii i kolekcji Muzeum. Współczesność jest reprezentowana w dwóch salach: Po 1945 roku oraz Współczesna Sztuka Unikatowa.

» 1 P. Lewandowski, *Gesty i fikcje, czyli z dziejów pewnej odbudowy*, „Czas Kultury”, czaskultury.pl/artykuly/gesty-i-fikcje-czyli-z-dziejow-pewnej-odbudowy/ (dostęp: 26.04.2019); Zamek Królewski w Poznaniu – nowy zabytek czy nowotwór?, [w:] *Odbudowa Rekonstrukcją Pogania*, www.odbudowarekonstrukcjapogania.wordpress.com/2017/03/26/zamek-krolewski-w-poznaniu-nowy-zabytek-czy-nowotwor/ (dostęp: 26.04.2019).

A zatem na pierwszy plan wychodzą nie problemy materiałowe, użytkowe czy projektowe, ale zagadnienia stylistyczne, nadające całej ekspozycji historyczno-artystyczny porządek. Wybrany przez Muzeum układ ma zatem wyraźnie konserwatywny, zachowawczy charakter, gdzie podstawą narracji są zmieniające się style. W związku z tym ekspozycja nieustannie odwołuje się do wiedzy z historii i nie pomaga w zrozumieniu samej funkcjonalności pewnych przedmiotów, niezależnie od ich stylu. Można uznać, że to rodzaj „klasyki”, która obowiązuje w większości podobnych muzeów. Ciekawą alternatywę na polskim gruncie zaproponowało Muzeum Narodowe w Warszawie (MNW), otwierając kilka miesięcy przed MSU, w grudniu 2016 roku, galerie stałe poświęcone sztuce dawnej, łączące europejskie i staropolskie rzemiosło artystyczne, malarstwo i rzeźbę od XV do XVIII wieku. Zachowując chronologiczny układ, autorzy scenariusza tej ekspozycji proponowali jednak jako zasadniczy „podział na «przestrzenie społeczne»: 1) pałac, willa, dwór; 2) kościół, kaplica i ołtarz domowy; 3) miasto. Innymi słowy: 1) kultura dworska, 2) kultura religijna, 3) kultura miejska”². Podkreślają oni jednocześnie, że w omawianym okresie nie istniał wyraźny podział na sztukę „wysoką” i rzemiosło artystyczne. A zatem można powiedzieć, że ten sam sposób myślenia (historyczno-artystyczny) pociągnięto w MNW mocniej, wyciągając z tego dalej idące konsekwencje, czyli interesujące połączenie sztuki i rzemiosła pozwalające patrzeć na całość procesów, a nie we fragmentarycznych ujęciach³.

Wracając do poznańskiego Muzeum, należy przypomnieć, że sztuka jest już prezentowana w znajdującej się w bezpośrednim sąsiedztwie MSU Galerii Malarstwa i Rzeźby, czyli w tzw. Gmachu Głównym. Teoretycznie nie było więc możliwe, by podobny zabieg wykonać w MSU. Ale to właśnie mogło dać pole do poszukania nowych rozwiązań, niebazujących na artystycznych stylach. Niestety, twórcy ekspozycji MSU poszli utartą drogą, nie unikając przy tym niekonsekwencji. By wykonać „krok do przodu” i stworzyć bardziej neutralne i „nowoczesne” wnętrza, postawiono na jasną szarość w muzealnych wnętrzach, co jednak ma swoje, bardzo wyróżniające się, wyjątki. Pierwszy znajduje się zaraz na samym początku ścieżki zwiedzania, czyli mroczne i ciemne średniowiecze. Trudno taki wybór

» 2 Galeria Sztuki Dawnej, Europejskie i Staropolskie Rzemiosło Artystyczne, Malarstwo i Rzeźba od XV do XVIII wieku, <https://www.mnw.art.pl/kolekcje/galer/galeria-sztuki-dawnej/> (dostęp: 21.03.2019).

» 3 Choć to wyróżniające się na polskim gruncie myślenie o sztuce dawnej jako całości, to podobne rozwiązania, przeprowadzone i wcześniej, i śmiałej znaleźć możemy przede wszystkim w Victoria and Albert Museum w Londynie (galerie poświęcone sztuce brytyjskiej zostały otwarte w listopadzie 2001 roku). Por.: S. Fisher, C. Mansfield, S. Lalvani, *The British Galleries Project at V&A. Art People in Tune with New Plans for the Interpretation? Qualitative Research with Visitors and Non-Visitors* http://media.vam.ac.uk/media/documents/legacy_documents/file_upload/5801_file.pdf (dostęp: 26.04.2019); Ch. Wilk, *The V&A British Galleries*, w: History Today, <https://www.historytoday.com/archive/va-british-galleries> (dostęp: 26.04.2019).

interpretować w kategoriach konserwatorskiej ochrony znajdujących się tam tkanin, gdyż nie brakuje ich także w innych salach, gdzie światło i kolor ścian są wyraźnie jaśniejsze. Niestety, opis tej części ekspozycji nie daje klucza do wyjaśnienia powyższej kwestii. Jest tam za to mowa o podziale na sfery *sacrum* i *profanum*, którego – paradoksalnie – nie zaznaczono w przestrzeni samej wystawy w sposób czytelny dla zwiedzających. Drugim wyraźnym odstępstwem od szarej neutralności jest część wystawy poświęcona Biedermeierowi, gdzie ściany są pomalowane na ostry odcień zieleni, a sam układ obiektów jest klasycznym przykładem tzw. *period room*, czyli w pełni zaaranżowanego wnętrza pozwalającego zobaczyć wszystkie prezentowane obiekty w oryginalnym dla nich kontekście. Co również warto zaznaczyć znajdują się tam też dwa obrazy – salonowe portrety. Taki układ zastanawia jeszcze bardziej, gdy uświadomimy sobie, że pozostałe dwa style prezentowane w tej samej przestrzeni – *empire* i *klasycyzm* – są omówione w neutralnych, szklanych gablotach ustawionych naprzeciw siebie.

Niestety, niekonsekwencje dotyczą także samego układu ekspozycji, a nie tylko sposobu ich prezentowania. Bodaj najważniejsza z nich to prezentacja w przestrzeni MSU artystycznej tkaniny unikatowej, szkła i ceramiki. To są prace o wybitnie artystycznym charakterze, które (jak np. prace Magdaleny Abakanowicz) najczęściej prezentowane są w przestrzeniach zarezerwowanych dla sztuki. O ile, idąc tropem wcześniejszych sal, gdzie były wyeksponowane tkaniny, można byłoby uzasadnić samą tkaninę jako medium, o tyle kontekst jest zupełnie odmienny. W tej sali nie ma żadnych innych użytkowych przedmiotów, mebli, czegokolwiek, co nadałoby bardziej użytkowy charakter tym obiektom. Ostatecznie więc mamy artystyczne prace. Taki układ ekspozycji ma również tę wadę, iż wzmacnia w zwiedzających poczucie, że im bliżej współczesności, tym przedmioty mniej zrozumiałe, mniej czytelne w swoim przeznaczeniu, bardziej wymyślne, a mniej użytkowe. W ogóle, w porównaniu do prezentacji wcześniejszych epok, reprezentacja obiektów z wieku XX to zaledwie trzy sale. W jednej, niewielkiej, umieszczona jest Secesja, Parada Strojów (od lat osiemdziesiątych XIX wieku do lat sześćdziesiątych XX wieku) oraz obiekty z okresu międzywojennego. W następnej sali, wspomniany okres Od 1945 do dziś. Ostatnia, trzecia, która pasuje chronologicznie, ale nie logicznie. To właśnie Współczesna Sztuka Unikatowa. (Fot. 1) Stąd też naprawdę współczesne, dzisiejsze problemy związane ze sztuką użytkową, jak np. recycling czy rola technologii (cyfrowość świata, druk 3D itp.), w zasadzie nie pojawiają się na ekspozycji⁴.

» 4 Nie pojawiają się również jako tematy lekcji dla młodzieży szkolnej.

Zob.: <https://msu.mnp.art.pl/pl/lekcje-muzealne/kl/sl/wl/2> (dostęp: 26.04.2019).



Parada ubiorów, Muzeum Sztuk Użytkowych, dzięki uprzejmości Muzeum Narodowego w Poznaniu, copyright Muzeum Narodowe w Poznaniu, fot. Sławomir Obst

Ciekawe i wzbogacające może się okazać spojrzenie na tę muzealną ekspozycję przez pryzmat wypowiedzi nie edukatora, a projektanta-praktyka, grafika i jednocześnie uznanego specjalisty w zakresie designu Marcina Wichy. Jest on autorem książki pod znaczącym tytułem *Jak przestałem kochać design*, wydanej w 2015 roku⁵. Jedną z uwag, która wysuwa się u Wichy na plan pierwszy (*nota bene* prowadzącą do „niekochania designu”) jest utożsamianie słowa *design* z ładnymi przedmiotami stojącymi na kuchennych blatach⁶, najczęściej nieużywanych, raczej mającymi świadczyć o obyciu i/bądź statusie ich właścicieli. Takie rozumienie słowa *design*, nad czym ubolewa Wicha, coraz bardziej się upowszechnia, ztracając swoje prawdziwe znaczenie i jednocześnie związaną z tym rolę. Krytyk ma na myśli użytkowość i ergonomię, które w projektowaniu przedmiotów powinny odgrywać przewodnią rolę i ostatecznie rozstrzygać, czy coś jest dobrze, czy źle zaprojektowane. Nie wspominając już o tym, że według Wichy, design dotyczy także banalnych rzeczy, takich jak: kosze na śmieci, długopisy, opakowania na leki, co absolutnie nie umniejsza jego znaczeniu. Co ciekawe, porusza on także wprost zagadnienie edukowania dzieci w zakresie designu: „Design nie ma nic wspólnego z ławkami, w których siedzi ośmiolatek. Nic wspólnego z jego tornistrem i dziesięcioma kilogramami podręczników, które niesie do szkoły. Design nie zajmuje się artretyzmem babci, lekarstwami dziadka, ADHD kolegi. Jeśli dzieciaki złamie rękę i trafi na ostry dyżur, to żaden designer nie wskaże rodzicom

» 5 M. Wicha, *Jak przestałem kochać design*, Wydawnictwo Karakter, Kraków 2015.

» 6 *Ibid.*, s. 213-224 (Rozdziały: Wyciskarka oraz Forum wyciskarki).



Po 1945 roku, Muzeum Sztuk Użytkowych, dzięki uprzejmości Muzeum Narodowego w Poznaniu, copyright Muzeum Narodowe w Poznaniu, fot. Sławomir Obst

drogi na rentgen. Nie zadba o strzałki i tabliczki. Będą się tulać po szpitalnych korytarzach, błdzić, wypytывать pielęgniarki i innych rodziców. Żaden superStarck nie pomyśli o bezpieczniejszych zabawkach ani przyrządach do rehabilitacji. To wszystko nie zasługuje na uwagę. Design ma jedno zadanie: Uzasadniać cenę⁷⁷.

Patrząc z tej perspektywy, ekspozycja współczesnego designu w MSU jawi się jako edukacyjna porażka. Każdy z przedmiotów zaprojektowanych przez zachodnich twórców ma swoje odrębne miejsce w gablocie. Prezentowane są oddzielnie i bez kontekstu, w przeciwieństwie do polskiego designu z lat sześćdziesiątych, wyeksponowanego na przeciwległej ścianie. Dodatkowo komentarz do tej sali (Po 1945 roku) upewnia nas, że podział merytoryczny przebiega wzdłuż linii Wschód–Zachód, tym bardziej nadając przykładom zachodniego designu otoczkę pożądaną, ekskluzywnych przedmiotów z innego, lepszego świata. (Fot. 2) W podobny sposób – jako piękne przedmioty – pokazane są również obiekty reprezentujące dwudziestolecie międzywojenne. Nie chodzi oczywiście o to, by unikać za wszelką cenę pokazywania „ładnych przedmiotów”, ale żeby w większym stopniu koncentrować się na ich zastosowaniu, roli, sposobach produkcji, a nawet zastanawiać się na sensie ich obecności w naszych domach. Niestety, nie pojawiają się na ekspozycji pytania o to, ile przedmiotów potrzebujemy do życia, jakie to przedmioty, co robimy z rzeczami, których już nie używamy itd. A zatem małe szanse na to, by podczas zwiedzania MSU pojawiły się takie kwestie, jak: recykling, nadmierna konsumpcja,

» 7 *Ibid.*, s. 214-215.

zanieczyszczenie środowiska, produkowanie śmieci; czyli wszystko to, co z dzisiejszej perspektywy jawi się jako kluczowe dla świata, w którym żyjemy. Mimo tego, że ekspozycja MSU teoretycznie omawia także współczesność, to jednak, ostatecznie pozostaje w przeszłości, gdzie kategorią dominującą i decydującą był styl historyczno-artystyczny.

Mówiąc o podejmowaniu tematu współczesnych problemów i wyzwań dla designu, można ponownie wrócić do Muzeum Narodowego w Warszawie. Tym razem jednak do Galerii Wzornictwa Polskiego, otwartej w końcu 2017 roku jako część stałej ekspozycji⁸. Niestety, już pierwszy rzut oka na tę przestrzeń pokazuje, że także MNW nie ustrzegło się swego rodzaju fetyszu ładnych i pożądaných obiektów poustawianych na białych półkach, niemal jak w domu. O ile część tych przedmiotów faktycznie służyć miała dekoracji, to jednak nie wszystkie. Ekspozycja warszawska, w przeciwieństwie do poznańskiej, pozostaje jednak spójna i konsekwentna w swoich wyborach, w tym, co pokazuje. Opowieść o wzornictwie nie zmienia się w opowieść o unikatowych artystycznych tkaninach, szkle czy ceramice. MNW doprowadza swoją prezentację wzornictwa polskiego naprawdę do współczesności. Wśród eksponowanych obiektów znajdują się prace Oskara Zięty czy Bartosza Muchy. MNW stawia też krok dalej, mimo niewielkiej przestrzeni poświęconej na Galerię Wzornictwa. Jako zwiedzający dostajemy możliwość spojrzenia na projektowanie przemysłowe czy na projektowanie dla szczególnego odbiorcy (dzieci). Już te dwa aspekty otwierają zwiedzających na inne zagadnienia, pozwalają powiedzieć o innych problemach, nie tylko estetycznych czy stylistycznych. Dają punkt zaczepienia do mówienia chociażby o produkcji, masowości, dopasowaniu do odbiorcy.

Ekspozycja warszawska, podobnie jak poznańska, nie ustrzegła się jednak jeszcze jednego błędu w myśleniu o ekspozycji, doskwierającego zwłaszcza w przypadku ekspozycji wzornictwa. W przewodniku towarzyszącym Galerii Wzornictwa Polskiego MNW możemy przeczytać, że w zbiorach tej instytucji znajduje się ponad 25 tysięcy obiektów z kolekcji Ośrodka Wzornictwa Nowoczesnego⁹. Prezentowane obiekty są zatem kroplą w morzu. A jednak w dostępnym zarówno w samej Galerii, jak i do pobrania na stronie internetowej MNW zestawie podpisów do obiektów¹⁰ zaledwie kilka z nich ma symbol mówiący, że te obiekty ze względów konserwatorskich mogą być wymieniane. A zatem reszta jest „na stałe”. To myślenie o stałości wzmacnia system opisywania obiektów – wydrukowa-

» 8 Galeria Wzornictwa Polskiego, <https://www.mnw.art.pl/kolekcje/galer/galeria-wzornictwa/> (dostęp: 21.03.2019).

» 9 Przewodnik Galeria Wzornictwa Polskiego, Muzeum Narodowe w Warszawie, Warszawa 2017, s. 4.

» 10 Galeria Wzornictwa Polskiego, podpisy do obiektów, http://www.mnw.art.pl/gfx/muzeum-narodowe/userfiles/_public/galeria_wzornictwa_polskiego_podpisy_do_obiektow.pdf (dostęp: 21.03.2019).

ny dla całości Galerii, zupełnie nieelastyczny, nieuwzględniający możliwości częstszej wymiany obiektów. Galeria Wzornictwa została stworzona po to, by trwać. Ten sam stan niezmiennej, nieruchomej ekspozycji dotyczy MSU, mimo że jest w przestrzeni Muzeum wiele miejsc (np. Parada Strojów czy Skarbiec), gdzie można byłoby wymieniać eksponaty, choćby w sezonowym cyklu, bez straty narracji, zmian nazw w planach itd. Co również jest z tym związane, Muzeum poznańskie nie reaguje na aktualne wydarzenia, jakby rzeczywistość omijała to miejsce. Dla porównania i przykładu warto przytoczyć choćby historię pojawienia się w kolekcjach wielu zachodnich muzeów w 2017 roku różowych, kobiecych, wełnianych czapek, tzw. *pussyhat*, które pojawiły się na głowach protestujących kobiet podczas marszu w Waszyngtonie 21 stycznia 2017 roku¹¹. Ciekawym odpowiednikiem w Polsce mógłby być czarny parasol wykorzystany w proteście w wielu polskich miastach 3 października 2016 roku. Można by dzięki temu pokazać, że znane i używane w codziennym życiu przedmioty mogą zmieniać znaczenia lub nabywać nowe.

Marcin Wicha we wspomnianej wyżej książce wprowadza pojęcie antydesignu jako przeciwieństwa designu. Te dwa pojęcia definiuje lapidarnie, choć bardzo wymownie: Design to proces. Antydesign jest stanem¹². Choć z tak określonej relacji pomiędzy designem i antydesignem można wyciągnąć wiele interesujących wniosków dla muzealnych ekspozycji, to jednak istotniejsze wydają się konsekwencje takiego myślenia dla muzealnej edukacji. Edukacja bowiem także jest procesem. Nie może zatem dziwić jej generalna nieobecność na stałych ekspozycjach muzealnych. Ona nie przystaje do tak zaprojektowanych przestrzeni. Nawet jeśli edukacja pojawia się w nich, to w charakterze krótkotrwałych warsztatów czy lekcji, które nie zmieniają w żaden sposób formuły wystawy. Podobnie zresztą, jak często stosowany zabieg umieszczania edukacji w ramach wystawy, ale w oddzielnej sali, tak, by nie zakłócała przestrzeni tejże wystawy. Tymczasem potencjał edukacji jako czynnika zmieniającego charakter muzeum jest ogromny. Zwłaszcza w połączeniu z designem. Mało tego, myślenie w kategoriach procesu znacznie lepiej oddaje niestały charakter nie tylko współczesności, ale i życia w ogóle.

Przykłady tego, w jaki sposób podejmować współczesne problemy, niekoniecznie szukając ostatecznych rozwiązań, można z łatwością znaleźć w wielu europejskich (i nie tylko) muzeach. Również takich, które przez lata funkcjonowały w niezmienny sposób. Museum für Kunst und

» 11 *The Pussyhat*, <https://www.vam.ac.uk/articles/the-pussyhat> (dostęp: 26.04.2019); K. Brooks, *How Pussy Hats Are Making Their Way Into Museum Around the World*, HuffPost, https://www.huffpost.com/entry/how-pussy-hats-are-making-their-way-into-museums-around-the-world_n_58c6dd50e4b081a56dee37f3 (dostęp: 26.04.2019).

» 12 M. Wicha, *Jak...*, s. 141.

Gewerbe w Hamburgu już w 2015 roku przygotowało wystawę poświęconą problemowi *fast fashion* („szybkiej mody”), która nie miała dużego budżetu (ekspozycja zbudowana była głównie z plansz, ekranów, plakatów) ani nie zajmowała dużej przestrzeni¹³. A jednak okazała się na tyle ważna i potrzebna (z ogromnym potencjałem edukacyjnym), że do dziś (2019) jest pokazywana nie tylko w niemieckich muzeach, ale odwiedziła także Indonezję, Filipiny i Australię¹⁴. Jednocześnie wyznaczyła hamburskiemu muzeum kierunek, którym podąża ono do dziś. Najnowsza wystawa czasowa tej instytucji zatytułowana jest wymownie: *Social design (Społeczny design)*¹⁵. Także wiedeński MAK (Museum für angewandte Kunst), którego ekspozycja, choć zaprojektowana przez artystów, „zatrzymała się w czasie”, zmienił swoje oblicze. Obchody 150-lecia istnienia połączone były chociażby z pojawieniem się nowej wystawy *MAK Design Lab*, mocno osadzonej we współczesnych zagadnieniach i cieszącej się uznaniem zwiedzających. Również Muzeum Viktorii i Alberta, tak wyraźnie zakorzenione w historii, dysponujące imponującą kolekcją dzieł sztuki i rzemiosła, otwiera się na zupełnie inne tematy, a co za tym idzie, nowe rodzaje wystaw. W maju 2019 roku otworzy czasową ekspozycję zatytułowaną *FOOD: Bigger than the Plate (Żywność, więcej niż mieści talerz)*¹⁶, poświęconą produkcji i konsumpcji żywności dziś oraz konsekwencjom naszych żywieniowych wyborów. Rzecz jasna, Muzeum to nie rezygnuje z wystaw, które zbudowały jego prestiżową pozycję. Ale widać jasno, że pojawia się nowy kierunek w myśleniu o designie i jego społecznej roli.

Już Heraklit z Efezu pisał, że wszystko płynie (*panta rhei*). Tempo zmian osiąga dziś niespotykaną prędkość i nie zapowiada się, by w niedalekiej przyszłości było inaczej. Stąd też uwzględniająca te procesy edukacja muzealna (i nie tylko), podobnie jak projektowanie wystaw dających twórcom ekspozycji elastyczność, wydają się oczywistością. Niestety, jak widać, nie dla wielu polskich muzeów, które wciąż pozostają w mniej lub bardziej odległej przeszłości. Najdobitniej pokazują to właśnie ekspozycje poświęcone przedmiotom życia codziennego, wzornictwu, które towarzyszy nam na co dzień. Według tych ekspozycji, główną rolę odgrywają w naszym życiu filizanki, wazony, ładne krzesła czy dekoracyjne tkaniny. Może to oczywiście dać fałszywe uczucie błogości i rodzaj bezpieczeństwa,

» 13 Towarzyszy jej funkcjonująca cały czas strona internetowa: <http://www.fast-fashion-dieausstellung.de/en/> (dostęp: 26.04.2019).

» 14 Najnowsza odsłona będzie miała miejsce w drugiej połowie 2019 roku, w Museum Europäischer Kulturen w Berlinie. <https://www.mkg-hamburg.de/en/exhibitions/archive/2015/fast-fashion.html> (dostęp: 26.04.2019).

» 15 Informacja o wystawie na stronie Muzeum <https://www.mkg-hamburg.de/en/exhibitions/current/social-design.html> (dostęp: 26.04.2019).

» 16 Informacja o wystawie na stronie Muzeum, <https://www.vam.ac.uk/exhibitions/food-bigger-than-the-plate> (dostęp: 26.04.2019).

na które *de facto* jest tym większe zapotrzebowanie, im bardziej niepewna przyszłość. Przeszłość natomiast jest już znana, oswojona i jawi się jako bezpieczniejsza. Patrząc z takiego punktu widzenia, łatwiej zrozumieć, że stan, w którym trwa wiele polskich muzeów, to rodzaj eskapizmu i niechęć do skonfrontowania się z dynamicznie zmieniającą się rzeczywistością. A pomoc może edukacja. I design. Trzeba im jednak na to pozwolić. ●

Rafał Boettner-Łubowski

Artysta sztuk wizualnych, pedagog. Zajmuje się również działalnością z dziedziny teorii, krytyki i promocji sztuki. Tworzy instalacje, obiekty i kompozycje przestrzenne, podejmujące relacje dialogiczne i polemiczne z istniejącymi już dziełami, postawami i poetykami twórczymi. Autor ponad stu tekstów z dziedziny teorii, krytyki i promocji sztuki. Obecnie pracuje na stanowisku profesora uczelni na Wydziale Edukacji Artystycznej i Kuratorstwa Uniwersytetu Artystycznego w Poznaniu, jako kierownik Pracowni Otwartych Interpretacji Sztuki. Działalność dydaktyczną na Uniwersytecie Artystycznym w Poznaniu prowadzi jako Rafał Łubowski. Teksty, wystawy i autorskie wystąpienia naukowe publikuje pod pseudonimem: Rafał Boettner-Łubowski (więcej szczegółowych informacji na stronie internetowej o adresie: <http://uap.edu.pl/uczelnia/kadra/lubowski-rafal/>).

Sytuacja quasi-muzealna / Sytuacja autotematyczna (?)

Obserwując terytoria doświadczeń tworzących dziś artystów i artystek, warto zauważyć, że współczesna „instalacja przestrzenna” może w pewnych przypadkach w niekonwencjonalny sposób adaptować strategię konstruowania quasi-muzealnych ekspozycji. Celem takiej inwencji może być emisja rozmaitych znaczeń, kreowanie intrygujących sytuacji emotywnych, przeprowadzanie nieradykalnego w swym charakterze eksperymentu lub prowokowanie kontekstów, które, w mniejszym lub większym stopniu, mogłyby, przynajmniej potencjalnie, stawać się punktami wyjścia do inicjowania różnorodnych „opowieści i narracji” z dziedziny artystycznej edukacji. Działania tego rodzaju są mi niezwykle bliskie, jako artyście i człowiekowi. Od kilku lat bowiem zajmuje mnie tworzenie wypowiedzi artystycznych, podejmujących przekazy typu „sztuka o sztuce” – wypowiedzi, dla których „poetyka cytatu” oraz, być może nieco rzadziej, ale jednak, quasi-muzealne gry ekspozycyjne – mogą stawać się bardzo przydatnymi narzędziami, konstruującymi nietypowy, „refleksyjnie wymowny” artefakt z dziedziny współczesnych sztuk wizualnych.

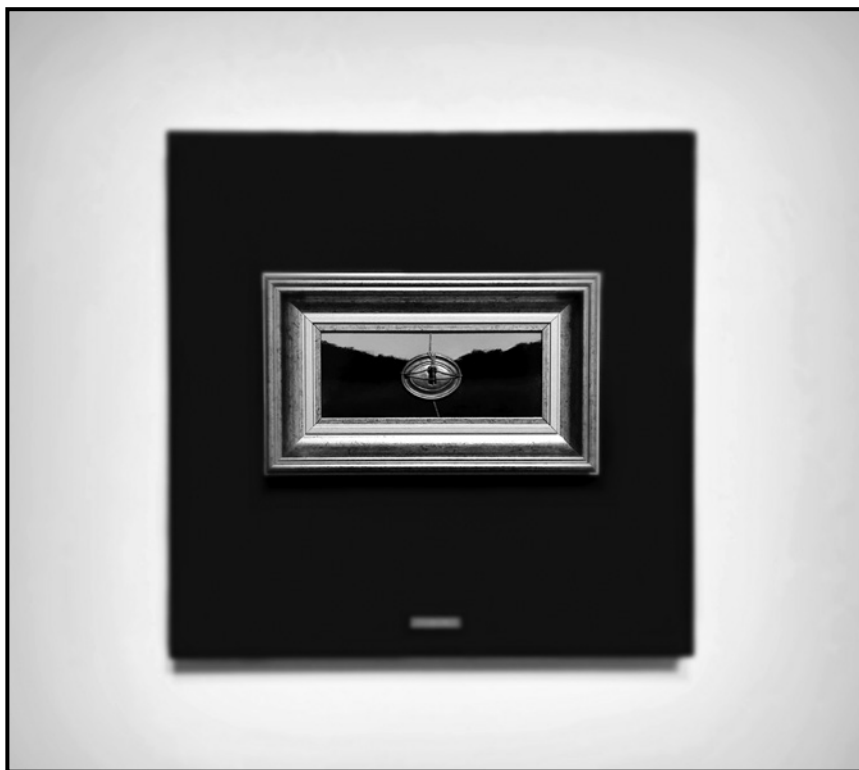
Bardzo ciekawym doświadczeniem twórczym ze wspomnianego powyżej obszaru było dla mnie zrealizowanie niekonwencjonalnej aranżacji przestrzennej, zatytułowanej *Sytuacja autotematyczna (?)*, w ramach mojej autorskiej wystawy indywidualnej pt. *Rozważania autotematyczne 2017-2018*, zorganizowanej w Galerii Sztuki Wozownia w Toruniu w grudniu 2018 roku. Wystawa ta była niezwykle istotnym dla mnie podsumowaniem pewnego etapu, realizowanego przeze mnie na Wydziale Edukacji Artystycznej i Kuratorstwa Uniwersytetu Arty-



Rafał Boettner-Łubowski, *Sytuacja autotematyczna (?)*, fragment widoku ekspozycji, Galeria Sztuki Wozownia w Toruniu, 2018, (fot. Archiwum Autora)

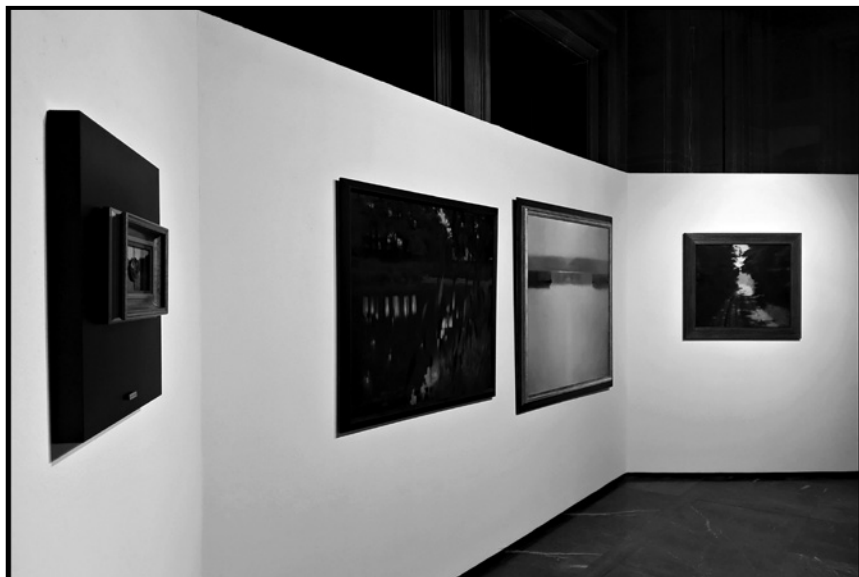
stycznego w Poznaniu, projektu artystyczno-badawczego, opatrzonego takim samym jak i ona tytułem, określającym problemowe ramy podejmowanych przeze mnie badań. Wystawie towarzyszył katalog¹ z reprodukcjami powstałych w ramach projektu prac oraz, co bardzo ważne, z analitycznym, obszernym tekstem mojego autorstwa, który zarówno poddawał analizie stworzone przeze mnie realizacje artystyczne, jak i eksponował rozmaite wnioski i zagadnienia problemowe ważne dla podejmowanych przeze mnie w latach 2017-2018 poszukiwań twórczych. Niestety we wspomnianej publikacji nie została przeze mnie omówiona i poddana autorskiej analizie aranżacja przestrzenna pt. *Sytuacja autotematyczna (?)*, która została zrealizowana na samej wystawie, jednak jej koncepcja skryształizowała się w pełni w jakiś czas po zamknięciu prac edycyjnych nad katalogiem projektu *Rozważania autotematyczne 2017-2018*. Co ciekawe jednak, *Sytuacja autotematyczna (?)* odnosiła się do pewnych doświadczeń, które pojawiły się, niejako „na obrzeżach”, realizacji wspomnianego powyżej obszaru poszukiwań artystyczno-badawczych. Doświadczenia te zostały przeze mnie przedstawione w postaci „uwag tekstowych” w katalogu przypominanego w niniejszym tekście projektu badawczego, w którym odnotowałem: „bardzo ciekawym doświadczeniem twórczym, zaistniałym na obrzeżach realizacji mojego

» 1 Rafał Boettner-Łubowski. *Rozważania autotematyczne 2017-2018*, katalog wystawy o tym samym tytule, wydawca: Galeria Sztuki Wozownia w Toruniu, Toruń 2018.



Rafał Boettner-Łubowski, *Obraz – Pejzaż – Przedmiot*, akryl na płycie, przedmioty cytowane, czarny ekran ekspozycyjny, wymiar całości 55x55 cm, 2018, (fot. Archiwum Autora)

projektu [...] stało się dla mnie uczestnictwo w zbiorowej wystawie zatytułowanej *Pejzaż w przestrzeniach interpretacji*, której pomysłodawcą i kuratorem był Waldemar Idzikowski. Wystawa ta, zorganizowana na przełomie marca i kwietnia 2018 roku w poznańskiej Galerii Sztuki Współczesnej »Profil«, prezentowała wybrane obrazy i grafiki o tematyce pejzażowej – w tym: kompozycje malarskie mojego, nieżyjącego od wielu już lat bliskiego krewnego – Edmunda Łubowskiego (1918-1993). Artysta ten był malarzem neotradycjonalistą, który potrafił połączyć w swojej twórczości nawiązania do kolorystycznych i luministycznych osiągnięć Starych Mistrzów i malarzy XIX-wiecznych z oszczędną i syntetyczną prezentacją przedstawianych motywów, w wielu przypadkach zbliżającą wykreowane dzieło niemalże do granic malarskiej abstrakcji. Oprócz tego jednak, bliskie były mu również pewne tropy realistycznego malarstwa pejzażowego XIX wieku. Malarstwo Edmunda Łubowskiego oraz wspomnienia o jego osobie – są dla mnie bardzo ważnym, osobistym i artystycznym zarazem, obszarem reminiscencji. Na wystawie *Pejzaż*



Rafał Boettner-Łubowski, fotografia dokumentująca fragment widoku wystawy pt. *Pejzaż w przestrzeniach interpretacji*, Galeria Sztuki Współczesnej „Profil” w Poznaniu, marzec/kwiecień 2018 – praca Rafała Boettnera-Łubowskiego oraz obrazy Edmunda Łubowskiego, (fot. Archiwum Autora)



Rafał Boettner-Łubowski, *Sytuacja autotematyczna (?)*, fragment widoku ekspozycji, Galeria Sztuki Wozownia w Toruniu, 2018, (fot. Archiwum Autora)

w przestrzeniach interpretacji miałem szansę pokazać w bezpośrednim sąsiedztwie kilku jego obrazów moją własną, kameralną pracę [...] pt. *Obraz – Pejzaż – Przedmiot* [...], [która] stanowiła konfrontację kameralnego quasi-muzealnego pejzażu, oprawionego w złotą ramę i ekspozowanego dodatkowo na czarnym ekranie, z metalową, retro-nakładką na zamek szuflady, umieszczoną na płaszczyźnie obrazu, w taki sposób, że zakrywała ona jego centralną część. Mój pejzaż posiadał pewne cechy, charakterystyczne dla obrazów Edmunda Łubowskiego: malarskie *sfumato*, werniksowaną powierzchnię, zawężoną gamę kolorystyczną i spore nasycenie walorowe, lecz nie był on dosłowną imitacją stylu prac mojego krewnego. Pojawiały się w jego przypadku i w przypadku dzieł Edmunda Łubowskiego pewne podobieństwa, ale i znaczące różnice. Moja praca miała kameralny charakter i wydawała się kontynuacją pewnych preferencji ubiegłowiecznej tradycji surrealistycznej – tradycji, która Edmundowi Łubowskiemu była zdecydowanie obca i raczej nie stanowiła dla niego cennego źródła inspiracji. Powracając jednak do samej wystawy, zaskakujące było to, że zaprezentowana na niej przedmiotowo-malarska kompozycja mojego autorstwa akcentowała pewną »alternatywną« możliwość artystycznego odnoszenia się do tematu i motywu pejzażu, co w przypadku pokazu, na którym dominowały »czyste« pod względem dyscyplinarnym dzieła graficzne i malarskie – stanowiło intrygujące i »odświeżające« zarazem kontekstualne urozmaicenie przedstawianych tam artefaktów. Dyskretnie pojawiała się jednak jeszcze jedna możliwość kontekstualnej interpretacji mojej kameralnej wypowiedzi artystycznej. Pracę tę można było bowiem także »odczytywać«, jako zapraszający do refleksji »komentarz« na temat specyfiki i swoistej tajemnicy obrazów Edmunda Łubowskiego, na co zwróciło mi uwagę kilka osób odwiedzających omawianą tu ekspozycję. Sytuacja tego rodzaju była dla mnie sporym zaskoczeniem, ale również ciekawym »odkryciem«, zarówno natury artystycznej, jak i czysto prywatnej². Nieco dalej, we wspomnianym już kilkakrotnie w niniejszym tekście katalogu projektu *Rozważania autotematyczne 2017-2018*, odnotowałem również: „wątkiem, który w kontekście rozważań autotematycznych o sztuce wydaje się niezwykle interesującym i raczej nie często anektowanym obszarem – są potencjalne »rozważania o sztuce«, akcentujące zarazem wymiar powiązań rodzinnych czy osobistych. Dzieła realizowane na takim obszarze mogą otwierać wiele interesujących, dodatkowych perspektyw, także tych, dotyczących kwestii: pamięci, odkrywania rozmaitych zapomnianych konwencji twórczych i komentowania ich istoty, czy też »badania« emocjonalnych relacji, łączących reprezentantów danej rodziny, czy też

» 2 R.Boettner-Łubowski, *Rozważania autotematyczne*, [w:] Rafał Boettner-Łubowski. *Rozważania autotematyczne 2017-2018*, katalog wystawy, s. 15.

osób powiązanych nieco bardziej odległym lub też niekonwencjonalnym związkiem osobistych czy uczuciowych zależności. Jest wielce prawdopodobne, że i ten wymiar stanie się w swoim czasie polem moich kolejnych poszukiwań artystycznych”³.

Jak miało się okazać, możliwość stworzenia realizacji artystycznej „zapraszającej do »rozważań o sztuce«, a zarazem, akcentującej wymiar powiązań rodzinnych i osobistych” – nadarzyła się podczas aranżowania samej wystawy w toruńskiej Galerii Sztuki Wozownia w 2018 roku. Dyrektor placówki – pani Anna Jackowska – zapowiedziała mi, oczywiście ze sporym wyprzedzeniem, że oprócz dużej sali na pierwszym piętrze, będę miał również do dyspozycji niewielkie pomieszczenie tuż obok, które określane jest przez pracowników Galerii – mianem „Archiwum”, z powodu pełnienia przez nie w przeszłości takiej właśnie funkcji. Wiele lat temu, przechowywane były ponoć we wspomnianym miejscu malarские i rysunkowe prace dziecięce – obecnie pełni ono natomiast rolę kameralnej sali ekspozycyjnej. Propozycja Dyrektora Jackowskiej stała się dla mnie prawdziwym wyzwaniem, bowiem chciałem, choć w pewnym stopniu, nawiązać do pokładów „pamięci” wspomnianego miejsca, a jednocześnie pozostać w orbicie zagadnień całości przygotowywanej przeze mnie ekspozycji. Odnośnie do pokazu w „Galerii Archiwum” pojawiała się kilka koncepcji i przyjeżdżając na montaż wystawy, byłem potencjalnie przygotowany na realizację każdej z nich. Ostatecznie jednak zrealizowana została „instalacja”, w której posłużyłem się kilkoma starannie wybranymi „cytatami oryginałów”, autocytatem własnego autorstwa oraz „fotografią dokumentalną”, emitowaną na ekranie średniej wielkości monitora. Całość kameralnej przestrzeni ekspozycyjnej – została przeze mnie „minimalnie zmodyfikowana” – według mojego projektu wzniesiono dodatkową ścianę – swoisty „pylon” ekspozycyjny, który dzielił pomieszczenie na dwie mini-kwatery – przednią, nieco bardziej „oficjalną” oraz tylną, „ukrytą”, którą można było „odkrywać” podczas uważnego zwiedzania powstałej później ekspozycji. W pierwszej ze wspomnianych przestrzeni, frontalnie umieszczona została – na specjalnie zaprojektowanym przeze mnie quasi-muzealnym ekspozytorze (szklany postument z ustawionymi na nim czarnymi ekranami ekspozycyjnymi w określonym porządku przestrzennym) – wspomniana już wcześniej przedmiotowo-pikturalna praca mojego autorstwa pt. *Obraz – Pejzaż – Przedmiot*. Kojarzyć się ona mogła w takiej aranżacji z eksponatem muzealnym. Po lewej stronie od wspomnianego obiektu, na jednej z bocznych ścian „Galerii Archiwum”, zaprezentowany został z kolei obraz Edmunda Łubowskiego pt. *Staw w parku*, namalowany w 1984 roku, specjalnie wypożyczony na potrze-

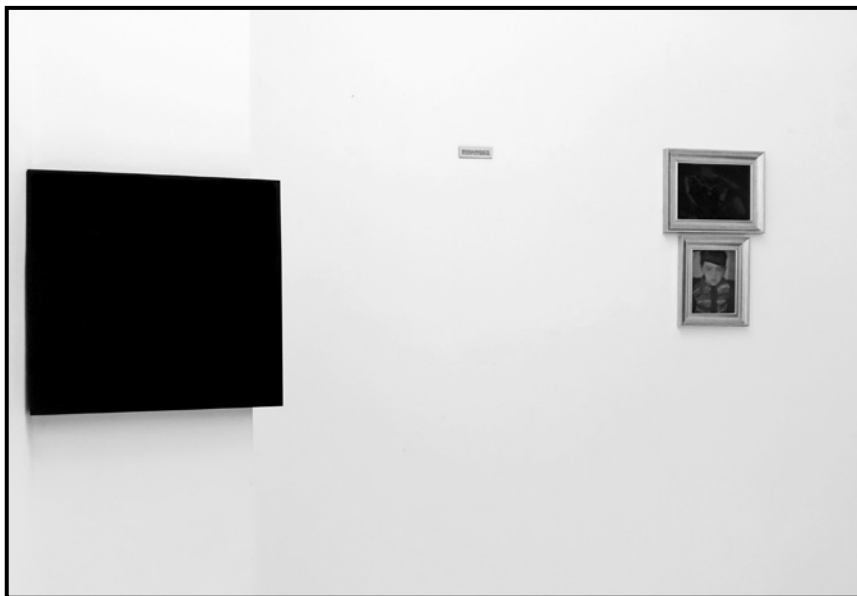
» 3 Ibid., s. 19.



Rafał Boettner-Łubowski, *Sytuacja autotematyczna (?)*, po lewej stronie: cytata oryginału – obraz Edmunda Łubowskiego (1918-1993), *Staw w parku*, olej na płótnie, 100x120 cm, 1984; po prawej stronie: Rafał Boettner-Łubowski, *Obraz – Pejzaż – Przedmiot*, 2018, (fot. Archiwum Autora)



Rafał Boettner-Łubowski, *Sytuacja autotematyczna (?)*: po lewej stronie cytata oryginału – obraz Edmunda Łubowskiego (1918-1993), *Staw w parku*, olej na płótnie, 100x120 cm, 1984, po prawej stronie: Rafał Boettner-Łubowski, *Obraz – Pejzaż – Przedmiot*, 2018, (fot. Archiwum Autora)



Rafał Boettner-Łubowski, *Sytuacja autotematyczna (?)*, fragment widoku ekspozycji, cytaty oryginałów: u góry – Bernard Łubowski (ur. 2009), *Kompozycja abstrakcyjna*, akryl na płótnie, 20x30 cm, 2017; u dołu – Edmund Łubowski (1918-1993), „Portret chłopca”, olej na tekturze, 24x18 cm, początek lat 50. XX wieku; (fot. Archiwum Autora)

by wystawy z poznańskiej prywatnej kolekcji prac artysty. Pochodzenie i notę katalogową wspomnianego dzieła opisywała złota, quasi-muzealna, grawerowana tabliczka. Z kolei naprzeciwko obrazu Edmunda Łubowskiego, na drugiej z bocznych ścian zaanektowanego pomieszczenia ekspozycyjnego – znalazła swoje miejsce digitalna projekcja czarno-białej fotografii mojego autorstwa, dokumentująca fragment widoku wystawy pt. *Pejzaż w przestrzeniach interpretacji*, w ramach której prezentowane były obrazy Edmunda Łubowskiego, w tym również *Staw w parku*, w bezpośrednim sąsiedztwie mojej kompozycji pt. *Obraz – Pejzaż – Przedmiot*. Informacje te zostały również odnotowane na grawerowanej, kameralnej tabliczce, umieszczonej w pobliżu cyfrowej projekcji przypomnianego tu zdjęcia. Oprócz opisanych powyżej elementów, przestrzeń „Archiwum” dokomponowały dodatkowo czarne geometryczne kwadratowe panele o grubości 5 cm, które kojarzyły się, z jednej strony z ekranami ekspozycyjnymi, z drugiej zaś – przypominać mogły hermetyczne artefakty z kręgu XX-wiecznej abstrakcji geometrycznej. Rozmieszczenie wspomnianych form, przy uważnym „badaniu” przestrzeni ekspozycyjnej, prowadzić mogło odbiorców do tylnej, „ukrytej” części mojej kameralnej prezentacji, gdzie dyskretnie umieszczone zostały dwa cytaty oryginałów. Jednym z nich była kompozycja malarska Edmunda Łubowskiego z początku lat pięćdziesiątych ubiegłego wieku, utrzymana w „konwencji kapistów-

skiej” i przedstawiająca portret syna Edmunda – wówczas kilkuletniego, Andrzeja Macieja Łubowskiego. Powyżej wspomnianego obrazu została z kolei umieszczona abstrakcyjna kompozycja na płótnie, namalowana dwa lata temu, przez mojego syna – Bernarda Łubowskiego (ur. w 2009 roku). Po zawerniksowaniu i odpowiedniej oprawie – ładząco przypomniała ona taszystowskie obrazy z drugiej połowy minionego stulecia. Po raz kolejny wszystkie przytoczone przed chwilą informacje zostały również zaprezentowane na quasi-muzealnej, grawerowanej tabliczce, zawieszanej w pobliżu opisanego wcześniej zestawu cytatów-oryginałów.

Cóż jednak mogło potencjalnie „wynikać”: z takiej, a nie innej konfrontacji wizualnych cytatów oraz z tak, a nie inaczej zorganizowanej przestrzeni ekspozycyjnej, „wystylizowanej” w zauważalny sposób na nietypowo zaaranżowany „kameralny gabinet muzealny”? Sformułowanie odpowiedzi na postawione powyżej pytanie nie jest z całą pewnością łatwe, lecz, pomimo wszystko, warto by jednak podjąć próbę jej udzielenia, z takim jednak zastrzeżeniem, że nie jest ona ostateczna, jedyna i bezwzględnie obiektywna. Z całą pewnością stworzona przeze mnie *Sytuacja autotematyczna (?)* – traktowana mogła być jako swoista „enklawa pamięci”, poświęcona zarówno wybranym „pamiętkom rodzinnym”, jak i pewnym problemom samej sztuki. „Enklawa” ta prowokowała również swoistą „sentymentalną podróż w przeszłość”, która potencjalnie mogła wpływać także na emocje niektórych z jej odbiorców. Była ona również atrakcyjna wizualnie, a elementy ekspozycyjnej, quasi-muzealnej stylizacji kreowały w jej przypadku „sytuację oswojoną”, przychylną potencjalnym odbiorcom, prowokującą swoistą aurę „bezpieczeństwa”, a nie „hermetycznego dystansu czy drapieżności”. Na tym jednak, jak sądzę, aura oddziaływania omawianej realizacji się nie kończyła. Z jednej strony, mogła ona zwracać uwagę na ubiegłowieczne, neotradycjonalistyczne malarstwo Edmunda Łubowskiego – oryginalne jako propozycja twórcza, lecz niestety mało znane i niemalże w ogóle niewypromowane, jako ciekawe i godne uwagi zjawisko artystyczne w dziejach sztuki polskiej drugiej połowy XX wieku. W 2001 roku opublikowałem pierwszą monografię poświęconą twórczości tego malarza⁴, lecz obecność jego dzieł w znaczących, aktualnie działających polskich galeriach sztuki – jest niestety bardzo ograniczona. Użycie przeze mnie cytatów oryginałów konkretnych dzieł Edmunda Łubowskiego – jednego z dojrzałego okresu jego twórczości i drugiego z czasów „młodzieńczej” fascynacji artysty konwencją „kapistowsko-kolorystyczną”, którą w swych późniejszych dziełach malarz ten znacząco przewartościował – była też swoistą strategią wprowadzenia, niejako „tylnymi drzwiami” obrazów tego autora do jednej z bardziej

» 4 R. Boettner-Łubowski, *W kręgu światła i koloru. O twórczości Edmunda Łubowskiego*, Polski Instytut Targowy, Poznań 2001.

znaczących w Polsce instytucji artystycznych, za jaką uchodzi w mojej ocenie Galeria Sztuki Wozownia w Toruniu. Pomiędzy moją pracą pt. *Obraz – Pejzaż – Przedmiot* a pejzażem *Staw w parku* Edmunda Łubowskiego można było zauważyć określone podobieństwa i różnice. Kompozycje te mogły „komentować się nawzajem”, ujawniać własną specyfikę, grę analogii i odmienności, ale również ich wspólna, ekspozycyjna koegzystencja uwidaczniać mogła moje fascynacje malarstwem Edmunda Łubowskiego, ale również mój swoisty dystans do jego dyscyplinarnej i medialnej „czystości” i jednorodności. Z kolei cyfrowa projekcja fotografii, dokumentującej widok fragmentu wystawy *Pejzaż w przestrzeniach interpretacji* – pokazuje pośrednią obecność dzieł sztuki w ramach dokumentacji wizualnej, ale również jest „zapisem śladu pamięci”, tym bardziej cennym, że Galeria *Profil* nie istnieje już i nie wiadomo, czy będzie jej dane reaktywować kiedykolwiek swoją działalność. Możliwość obcowania z oryginałami i ich fotograficznymi „wyobrażeniami”, ukazuje nam, jak wiele tracimy, ograniczając się tylko i wyłącznie do poznawania rozmaitych artefaktów w sposób pośredni, choć pamiętać należy, że w wielu przypadkach inny kontakt z dziełem – jest po prostu niemożliwy. W „ukrytej”, tylnej części zmodyfikowanej przeze mnie przestrzeni „Galerii Archiwum” – konfrontacja kapistowskiego, kameralnego portretu pędzla Edmunda Łubowskiego z abstrakcyjną kompozycją malarską autorstwa kilkuletniego Bernarda Łubowskiego – przypominającą do złudzenia taszystowskie obrazy z lat pięćdziesiątych i sześćdziesiątych ubiegłego wieku – mogła być, z jednej strony, „rodzinną konfrontacją pokoleniową”, ale również mogła zapraszać do pewnych rozważań na tematy samego malarstwa, jego historii oraz oceny jego reprezentacji w naszym kraju po 1945 roku, chociażby rankingu konwencji twórczych, który bardzo często „konwencję kapistowską” lokował znacznie niżej od, będącej reprezentacją liberalnej nowoczesności, „poetyki taszystowsko-ekspresjonistycznej”. Oczywiście, tego rodzaju „przemyślenia” mogą być podejmowane przez osoby, które znają historię sztuki oraz posiadają określone kompetencje merytoryczne w tej dziedzinie. W przypadku „instalacji” *Sytuacja autotematyczna (?)* – intrygujące wydawać się mogły również czarne geometryczne formy, które w pewnych przypadkach „odrywały” rolę artefaktów z kręgu XX-wiecznej abstrakcji geometrycznej. Ich „hermetyczna” obecność, zestawiona z kompozycjami o „zdecydowanie odmiennym charakterze” – także mogła zapraszać, przynajmniej potencjalnie, do ewentualnych rozważań na tematy sztuki i jej rozmaitych reprezentacji.

Przedstawione powyżej uwagi wskazują na jeszcze jeden, istotny moim zdaniem, wymiar realizacji pt. *Sytuacja autotematyczna (?)*. Pomimo tego, że w moim pierwotnym założeniu: nie miała mieć ona charakteru „dydaktycznego”, lecz raczej „refleksyjno-osobisty” – mogłaby



Rafał Boettner-Łubowski, *Sytuacja autotematyczna (?)*: autocytat: *Obraz – Pejzaż – Przedmiot*, akryl na płycie, przedmioty cytowane, czarny ekran ekspozycyjny, wymiar całości 55x55 cm, 2018, (fot. Archiwum Autora)

być ona jednak potencjalnie konstruktywnym punktem wyjścia do przeprowadzania rozmaitych inicjatyw edukacyjnych, adresowanych do zróżnicowanych grup wiekowych i społecznych. Inicjatywy te mogłyby być realizowane zarówno przez wybranych artystów, jak i przez edukatorów, posiadających przede wszystkim przygotowanie teoretyczne, np. z dziedziny historii sztuki czy kultury. Poza tym mogłyby się one cechować rozmaitym stopniem „zaawansowania” co do poziomu przekazywanych treści, które niekoniecznie musiałyby się zamykać w hermetycznym, elitarnym kręgu, lecz także otwierać się na o wiele bardziej egalitarne, wobec uczestników i uczestniczek planowanych akcji edukacyjnych, tropy i scenariusze, proponowanych w ich ramach spotkań czy wydarzeń. Myślę nawet, że ta druga opcja mogłaby się stawać w omawianym przypadku nader często wykorzystywaną możliwością.

Realizacja *Sytuacja autotematyczna (?)* jest, w moim przekonaniu, wieloznaczną w wymowie „kontekstualną instalacją”, która może być odczytywana w różny sposób, także taki, który mi, jako autorowi – nie musi być szczególnie bliski i „godny” mojej prywatnej osobistej „akceptacji”. Jako osoba związana silnie z malarstwem Edmunda Łubowskiego, pragnąłbym zapewne, żeby mój autorski *combine painting* pt. *Obraz – Pejzaż – Przedmiot* sugerował niejednoznaczną tajemnicę sztuki mojego krewne-

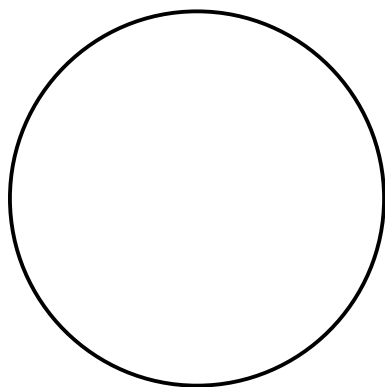
go oraz, pośrednio, możliwość obecnego odkrycia/odczytania tejże twórczości oraz zawartych w niej wartości. A jednak malarski obiekt mojego autorstwa z nakładką na zamek od szuflady, bez klucza – może sugerować „coś” zgoła odmiennego, a więc: anachroniczność czy też „totalną nie-współczesność” propozycji artystycznej Edmunda Łubowskiego. Przekonany jestem, że taki trop może być istotny dla pewnego grona odbiorców mojego dzieła i jestem to w stanie uszanować. I taka chociażby dwuznaczność, niejedyna zresztą, celowo zawarta przeze mnie w stworzonej przeze mnie „instalacji” – nie pozwala mi wskazać jedynie słusznego trybu czy też porządku przybliżania odbiorcom *Sytuacji autotematycznej (?)*, na przykład podczas „oprowadzania galeryjnego” po analizowanej w niniejszym tekście mini-ekspozycji. Orowadzanie takie powinno zapewne być związane z podaniem pewnych istotnych dla analizowanego projektu informacji, np. o Edmundzie Łubowskim, o zaprezentowanych artefaktach, o relacjach rodzinnych akcentowanych w *Sytuacji autotematycznej (?)*, czy też o ogólnym charakterze mojej własnej twórczości. Niemniej jednak jakiegokolwiek rygorystyczne, moje własne autorskie wskazania i wytyczne w przedstawionej powyżej materii byłyby w pewnym sensie swoistym „nadużyciem”, ale również mogłyby potencjalnie zawężać wieloznaczność stworzonej przeze mnie aranżacji przestrzennej. A jej wieloznaczność jest z całą pewnością istotną podstawą, po raz kolejny, niejedyną oczywiście, do podejmowania rozmaitych przedsięwzięć natury edukacyjnej.

Przedsięwzięcia te mogłyby na przykład stawać się wielowymiarowym pretekstem do inicjowania rozmaitych „opowieści o sztuce i kulturze”, zarówno tych silniej sproblematyzowanych, jak i tych bardziej swobodnych i niezobowiązujących w charakterze. Prowadzić by je mogli edukatorzy o przygotowaniu teoretycznym (choć niekoniecznie), a podejmowane tematy mogłyby dotyczyć na przykład pewnych ogólnych problemów, takich jak zagadnienia: pamięci i zapomnienia (pewnych zjawisk artystyczno-kulturowych) oraz aktów wartościowania danych konwencji i postaw twórczych związanych z preferencjami ideologicznymi lub artystycznymi danego czasu lub okresu. Równie interesującym wątkiem tematycznym mogłaby się okazać w takim przypadku dyskusja o wartościach, tradycji czy też rozmaitych przejawach kontynuacji lub przewartościowywania określonych reprezentacji szeroko pojmowanego dziedzictwa kulturowego. Sama quasi-muzealna wystawa / aranżacja artystyczna, (jej obejrzenie i poznanie zaprezentowanych na niej artefaktów), mogłaby stawać w takim wypadku punktem wyjścia do działań edukacyjnych, natomiast realizacja przedsięwzięcia ze wspomnianej dziedziny, zorganizowanego w innej już przestrzeni niż przestrzeń *stricte* ekspozycyjna – przypominać by mogła, przy pomocy emisji multimedialnej, to zostało „wcześniej zobaczone”, ale również prezentować kontekstualnie przydatne do omawianych zagadnień, kolejne

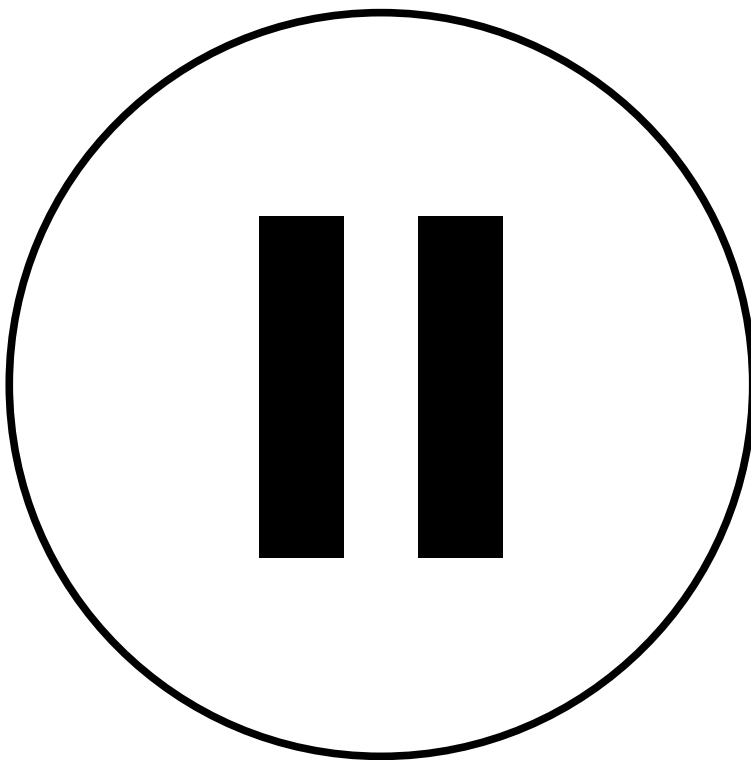
przykłady dzieł czy innych osiągnięć sztuki i kultury. Oczywiście, tematykę poszczególnych inicjatyw edukacyjnych można by także silnie problematyzować i uszczegóławiać, proponując na przykład takie zagadnienia jak: rozważania na temat praktyk cytacyjnych w sztuce współczesnej czy potencjału twórczych działań autotematycznych (te tematy byłyby zapewne skierowane do odbiorców dorosłych); ale, równie dobrze, *Sytuacja autotematyczna (?)* – mogłaby stawać się również pretekstem do przedstawienia „opowieści”: o wybranych zjawiskach artystycznych drugiej połowy ubiegłego wieku (np. o „kapistowskim koloryzmie” lub o malarstwie typu *informel*), o inwencji przewartościowywania założeń „konwencji kapistowskiej” przez wybranych malarzy tamtego okresu czy też o mało znanej obecnie w Polsce twórczości samego Edmunda Łubowskiego. Oprócz tego można by podjąć także próbę prześledzenia różnic pomiędzy różnymi gatunkami i dyscyplinami artystycznymi oraz perspektywami współczesnego, także neotradycjonalistycznego w charakterze, intermedialnego ich łączenia w ramach jednej wypowiedzi twórczej. Można by wreszcie spróbować zaprezentować ciekawe przestrzenie twórczego dialogu lub polemik, jakie pojawiać się mogą lub pojawiały się w przeszłości, pomiędzy reprezentantami określonych rodzin czy artystycznych familli. Oczywiście, to tylko niektóre tropy przedsięwzięć edukacyjnych, jakie można by potencjalnie zrealizować na płaszczyźnie „werbalno-prezentacyjnej” lub „wykładowo-dyskusyjnej”, odnosząc się do, omówionej w niniejszym tekście, *Sytuacji autotematycznej (?)*. A jednak warto zauważyć, że oprócz zasugerowanych powyżej propozycji można by także, bazując na potencjale wspomnianej powyżej realizacji, przeprowadzić różnorodne warsztaty artystyczno-edukacyjne, przeznaczone dla rozmaitych grup wiekowych i społecznych, nadając im, w zależności od potrzeb, zarówno egalitarny, jak i nieco bardziej „elitarny” charakter. Przykładowo warsztaty takie mogłyby zakładać: współpracę członków danych rodzin (np. dzieci i rodziców) oraz wykorzystanie przez nich starych pamiątek rodzinnych w celu stworzenia niekonwencjonalnych i kontekstualnych zarazem wypowiedzi para-artystycznych. Innym tropem działania warsztatowego mogłoby być w tym przypadku stworzenie przez dzieci abstrakcyjno-ekspresjonistycznego kameralnego obrazu, na drodze niezobowiązujących analogii do działań, realizowanych w swoim czasie przez mego syna – Bernarda Łubowskiego, czego efektem była jego quasi-taszystowska kompozycja, omówiona przeze mnie we wcześniejszej części niniejszego tekstu. Namalowane przez dzieci obrazy mogłyby stawać się pretekstem do przedstawienia im, w dostosowany do ich wieku i etapu rozwoju sposób, fenomenu malarstwa abstrakcyjnego oraz kryjących się w nim możliwości, przez co walor edukacyjny zaproponowanego warsztatu kreowałby dodatkową jeszcze sferę dydaktycznego oddziaływania. Do młodzieży, dorosłych lub seniorów można by natomiast zaadresować

warsztat, zapraszający wspomniane grupy wiekowe do skonstruowania quasi-muzealnego, „neotradycjonalistycznego” *combine painting*, w którym struktura malarska mogłaby zostać skonfrontowana z retro-przedmiotami, pochodzącymi z kolekcji rodzinnych uczestników i uczestniczek takiego rodzaju edukacyjno-artystycznego przedsięwzięcia. Warsztat taki, w zależności od stopnia zaawansowania technologicznego tworzenia „obektu pikturalnego”, mógłby zostać rozłożony na dwa lub trzy spotkania, przez co można by uzyskać bardziej „dopracowane” realizacje, które potencjalnie mogłyby stać się także punktem wyjścia do kolejnych inicjatyw edukacyjnych – na przykład do przedstawienia i omówienia wybranych surrealistycznych lub neosurrealistycznych *objets d’art* lub bardziej złożonych, znanych z historii sztuki drugiej połowy XX wieku, dzieł typu *combine painting*. Równie interesujące mogłyby się okazać „ćwiczenia z interpretacji”, z poszukiwania nieoczywistych znaczeń, „ukrytych”, w stworzonych przez uczestników warsztatu, artefaktach. Zaproponowane powyżej warsztaty mogłyby zatem poprowadzić, w ramach konstruktywnej współpracy, artyści i historycy sztuki – co moim zdaniem stanowiłoby bardzo interesujący przejaw ich potencjalnej edukacyjnej kooperacji. Scenariuszy i koncepcji różnorodnych warsztatów, do których punktem wyjścia byłaby stworzona przeze mnie w Galerii Sztuki Wozownia *Sytuacja autotematyczna (?)* – można by z całą pewnością przedłożyć znacznie więcej. To, co zostało jednak powyżej zaproponowane jako możliwe inicjatywy edukacyjne, inspirowane moją autorską, quasi-muzealną „instalacją”, omówioną w niniejszym tekście – nie ma w jakimkolwiek stopniu stanowić niepodważalnych założeń projektów dotyczących edukacji galeryjnej, lecz ma raczej w otwarty sposób wskazywać na potencjał edukacyjny, tkwiący w stworzonej przeze mnie realizacji artystycznej, która, moim zdaniem, pozwala także na określenie/zdecydowanie innych przedsięwzięć poszerzających świadomość kulturową rozmaitych grup i jednostek niż te, które pozwoiliem sobie sam zasugerować.

Na zakończenie wszystkich przedstawionych powyżej rozważań, chciałbym zdecydowanie podkreślić, że „symulacje quasi-muzealne”, wykorzystywanie cytatów oryginałów, sugerowanie związków dialogicznych i polemicznych pomiędzy przytaczanymi artefaktami oraz akcentowanie w wyważonej formie „narracji rodzinnych” – budować może niezwykle intrygujące „artystyczne integracje”. Mam nadzieję, że kontekstualny potencjał tego rodzaju „połączeń”, będzie mi dane uaktywniać także w przyszłości, w kolejnych moich realizacjach twórczych, być może również w przestrzeni typowo muzealnej i być może z możliwością zainicjowania autorskich propozycji z dziedziny artystycznej edukacji, która, jak wszyscy wiemy, jest współcześnie bardzo potrzebna i warta najwyższej uwagi, zarówno działających dziś artystów, jak i teoretyków sztuki. ●



Marcin Szeląg
Grzegorz Żuk
Aleks (Oleksiy) Karamanov
Zygmunt Kalinowski
Renata Pater
Kinga Anna Gajda
Piotr Szaradowski
Rafał Boettner-Łubowski



Museum Education
Translations

Introduction

Marcin Szeląg

In the last decade, Poland has witnessed an unprecedented development of infrastructure of institutions of culture, primarily museums. Until the mid-2000s, the diagnosis put forth in the 1980 *Report on the state of criticism and an art institution* remained valid: “There is no museum of contemporary art in Poland. This is a negative phenomenon on a global scale”¹. Museums of old art and others fared no better. A marked change took place after Poland joined the European Union. It was then that the creation and modernisation of museums and other institutions of culture gained momentum as never before. Ever since, infrastructural changes, often combined with the approval of the criteria of their financing from EU funds, contributed to new opportunities for and conditions of programmatic museum operation, especially in its most spectacular aspects of exhibition and educational projects. From today’s perspective of a decade later, in hindsight the shifts are characterised by certain processes, one of the most prominent of which is the focus on the role of museum education. This, in turn, triggers reflection on this kind of museum activity in its historical, theoretical and practical aspects. It provokes analysis of its significance in the context of formal education, embedding it within artistic self-reflexion and treating questions arising from the spirit of education as the criteria of exhibition assessment. Moreover, the development of educational projects begs questions about the competences and skills of those in charge of this dynamically developing area of museum activity.

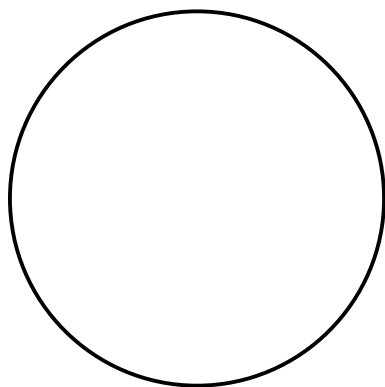
This issue of *Zeszyty Artystyczne* is dedicated to museum education. The articles it contains show it in two primary perspectives. One of them, addressed in texts by Marcin Szelaǵ, Grzegorz Żuk, Aleks Karamanov, and Zygmunt Kalinowski, sets the general problems of museum education within a broader framework of issues of particular importance for museum studies, i.e. referring to the history of museums, their doctrines

» 1 *Raport o stanie krytyki i instytucji artystycznej* [Report on the state of criticism and an art institution] (on behalf of the Polish Section of ICA drafted by J. Bogucki, W. Borowski, A. Turowski), “Odra” 1981, No. 1, p. 38.

and concepts, critical museology and museum pragmatics. In a word, this perspective locates museum education within the zone of interest of so-called “new” and “old” museology. The other perspective, represented by texts by Renata Pater, Kinga Anna Gajda, Piotr Szaradowski and Rafał Boettner-Lubowski, considers museum education from the point of view of a specific case study, opening it up to fields of knowledge, science and practice from outside museum studies, such as cultural studies, education about culture, pedagogy of culture, art history, psychology, and analysis of the creative process. Both perspectives not so much compete against as supplement each other, at the same time revealing characteristic features of reflection on museum education in Poland. Although the authors are mostly people who are not museum educators at present (yet some have had this experience), the historical and theoretical issues they raise are of significance also for the understanding of current educational practice. This is especially true when the authors try to answer questions about the significance of collaboration of higher education institutions and museums in the field of cultural education, and when they point to the potential of the exhibition as a space and medium of museum education and indicate the background and skills needed by persons working in new museums and institutions of culture.

The vast majority of the articles included in this issue are proceedings from the June 2018 conference titled *Education in New Museum and Institutions of Culture*, held in Porta Posnania in Poznań under the auspices of the Faculty of Art Education and Curating of the University of Arts in Poznań in cooperation with the TRAKT Centre for Cultural Tourism in Poznań, the Wilanów Museum of the Palace of King John III, and the Forum of Museum Educators, with the support of the National Institute for Museums and Public Collections in Warsaw². ●

» 2 Dr Hab. Rafał Boettner-Lubowski did not participate in the conference.



Marcin Szelaąg

Art historian, museologist, assistant professor at the Faculty of Art Education and Curating of the University of Arts in Poznań, head of the Museum Education Division at the National Museum in Poznań (2005–2015), curator of the principal exhibition of Muzeum Pana Tadeusza in Wrocław (2015–2016), deputy director of the Ossoliński National Institute in Wrocław (2016–2017). Co-founder and animator of the Forum of Museum Educators (2006). His interests include contemporary museum operation (exhibitions and collections) and the theory and practice of museum education. Author/co-author of books and scholarly publications. Intern of the Museum Management Academy program (2011), beneficiary of the American Alliance of Museums International Fellowship Grant (Baltimore 2013) and of the ICOM International Training Centre for Museum Studies Grant (Pekin 2013). Laureate of awards, scholarships, and distinctions for his work for museums and museum education.

The Progressive Museum vs. Museum Education and Museums in Poland

Today, museums of art are built to keep objects of art, and objects of art are bought to be kept in museums. As the objects seem to do their work if they are safely kept, and as museums seem to serve their purpose if they safely keep the objects, the whole thing is as useful in the splendid isolation of a distant park as in the center of the life of the community which possesses it.

Tomorrow, objects of art will be bought to give pleasure, to make manners seem more important, to promote skill, to exalt handwork, and to increase the zest of life by adding to it new interests; and these objects being bought for use will be put where the most people can most handily use them: in a museum planned for making the best use of all it contains, and placed where a majority of its community can quickly and easily visit it.¹

» 1 J.C. Dana, *The Gloom of the Museum*, [w:] *Reinventing the Museum. The Evolving Conversation on the Paradigm Shift*, ed. G. Anderson, AltaMira Press, Lanham – New York – Toronto – Plymouth, UK 2012, 2nd edition, p. 17.

Introduction

The above words were written more than a century ago by John Cotton Dana, considered one of the most outstanding museologists in the history of the United States. This is how he started his article, bearing the very telling title “The Gloom of the Museum”. The text, recognised as a manifesto of his views on museology, came out first in 1913, when Dana had for many years directed a library and for a few years had run the Newark Museum he himself had set up². I begin with the above quote since the vision of the future of museums it contains is as prophetic as it is erroneous. This indicates a frequent discrepancy between what we think we could achieve and what we have at our disposal, especially what terms we use to describe the situation we find ourselves in.

I would like to refer to the issue of museum education and its understanding in the context of the museum as a teaching institution which plays an important role in the development of a democratic society. This issue is particularly important nowadays in the political and cultural situation Poland. Today, more than ever before, we can observe a kind of breakdown, or even a collapse, or at least a clear questioning, of the vision of social and civilisational development dominant since the 1990s. One of the tangible effects of this vision was the unprecedented development of museum infrastructure in Polish history, which, moreover, did not translate into an equally spectacular mental change in terms of understanding what a museum is, what its tasks are and what educational and social functions it might perform. The main assumption of this text will therefore be to draw attention to the current museological tradition, which emphasizes the social responsibility of museums, linking it with educational activity. I treat it as a polemical point of reference for the traditionally understood role and function of museums, which put responsibility for their collections at the forefront. In the tension between them I also see the main threats to the development of museums and museum education in Poland.

Thinking about this issue I will keep in mind the concept of the museum as a special place (where social inclusion activities and educational practice are possible), which automatically brings to mind the concept of a “third place”. But instead of following Ray Oldenburg and Dannis Brissett’s understanding of the term, I am closer to a position that goes beyond this typology, which identifies a “fourth place” as a space that fos-

» 2 N. Maffei, *John Cotton Dana and the Politics of Exhibiting Industrial Art in the US, 1909–1929*, “Journal of Design History” 2000, Vol. 13, No. 4, p. 304, downloaded <https://academic.oup.com/jdh/article-abstract/13/4/301/482560> [access: 14.02.2019].

ters networking, cooperation, and exchange of knowledge³. However, as far as the museum as a “fourth place” goes, I will be interested mainly in the social space suspended between the requirements of historical policy and the autonomy of institutions, between financial independence and market conditions, between the specific professional interests of museum employees and the expectations of the communities in which museums operate. In such a museum there is a chance for a progressive education in the sense proposed by George E. Hein. This American museologist who specialized in education defined it as citizen oriented, context sensitive, and intentionally using exhibitions and educational programs for “democratic social purposes”. The last feature, in particular, has continuously characterised progressive museum education⁴. For this reason, this trend is worth looking at and being treated as one of the fundamental areas of pedagogical tradition, although not very popular in European tradition⁵. Thanks to this perspective, I hope it will be possible to draw attention to the fact that this is an area of reflection which is related to the museum tradition and constitutes its essential legacy. This emphasis seems important to me, especially in Poland, where discussions on the role of contemporary museums are still dominated by a rather traditionalist approach to the functions and tasks that museums can perform, which stands in contrast to the aforementioned infrastructural development. I will be interested here first of all in the practice and museological views of Dana and his influence on the progressive trend of museum education.

John Cotton Dana and progressive museology

Although Dana is considered to be one of the most eminent museologists, in fact he is not a well-known figure, and his achievements, especially in Poland, are not cited as an example of the universal museum tradition, or as a reference point for shaping the contemporary character of museums, as opposed to such museologists and museum professionals as Alois Riegl (Museum für angewandte Kunst in Vienna), Germain Bazin (Louvre in Paris), or Wilhelm von Bode (Kaiser Friedrich Museum, now Bode Museum in Berlin). Even in the English-speaking museum culture,

» 3 I apply the term as it was used by A. Morisson, following a discussion by Katarzyna Jagodzińska, see K. Jagodzińska, *Muzeum poza murami w kontekście koncepcji trzeciego miejsca* [A museum outside the walls in the context of the ‘third place’ concept], “Muzealnictwo”, 2018 (59), p. 85–86.

» 4 G. E. Hein, *Progressive Museum Practice. John Dewey and Democracy*, Left Coast Press, Walnut Creek, California 2012, p. 132.

» 5 J. Skutnik, *W kręgu myślenia pragmatystycznego i personalistycznego – dwie orientacje w edukacji muzealnej* [Within pragmatic and personalistic thinking - two approaches to museum education], [in:] *Edukacja muzealna w Polsce. Aspekty, konteksty, ujęcia*, ed. W. Wysok, A. Stępnik, Państwowe Muzeum na Majdanku, Lublin 2013, p. 88.

until Stephen Weil published Dana's museum texts in 1999, he had not been mentioned alongside Alfred Bar (director of the Museum of Modern Art), Sherman Lee (director of the Cleveland Art Museum), Paul J. Sachs (director of the Fogg Museum of Art in Cambridge and creator of museum studies at Harvard University), or Benjamin Ives Gilman (curator and librarian at the Museum of Fine Arts in Boston), to confine myself to personalities of art museums. Even today, when his work has become the subject of separate studies, it is more well known among librarians than museum professionals⁶. It is high time we briefly introduced this scholar and his legacy⁷.

John Cotton Dana (1856–1929) began his career working in a library in Denver (Colorado) in 1889, after he had assaulted the education system in the local press, demanding a revision of teaching curricula and methodologies. As Carol Duncan observed, Dana alleged that schools are “sanctuaries of the middle ages”, focused mainly on didactic, moralising preaching. Instead of preparing students for modern life, they require useless knowledge: kids learn about Jove and the Three Graces and do not know how to distinguish a quality newspaper from a tabloid or fresh air from polluted. In the areas of knowledge they really need, they leave school as ignorant – their ability to observe, think, and act impaired⁸. Shortly after he spoke these words, the school superintendent offered Dana the position of director of the Denver Public Library, which was also a school library. As the head of the library, he took every effort to make it an institution that actually serves both students and the general public. The Denver Library was open seven days a week, 12 hours a day, in order to be used by workers. The system of free access to the bookshelves was also applied in a special room for children. The library had a women's reading room and collected fiction as well as specialist books on medicine and entrepreneurship, and constantly expanded the collection of reprints, photographs, and illustrated magazines.

Dana developed his ideas, which were innovative in the late 19th century, in Newark, where he worked from 1902. There he developed the idea of branch libraries and commissioned a collection of books for immigrants in various languages. It was here that in 1909 he founded his museum, placing it on the top floor of the library as part of the complementary union

» 6 N. Maffei, Carol G. Duncan, “A Matter of Class. John Cotton Dana, Progressive Reform, and the Newark Museum”, book reviews, p. 137, <http://jhc.oxfordjournals.org/doi:10.1093/jhc/fhr040> [access: 18.02.2019].

» 7 Information on the activity of J. C. Dana is based on: N. Maffei, *John Cotton Dana...*, p. 301 – 317, downloaded from <https://academic.oup.com/jdh/article-abstract/13/4/301/482560>, [access: 14.02.2019], G. E. Hein, *Progressive Museum Practice*, op. cit., p. 74–78.

» 8 C. G. Duncan, *A Matter of Class. John Cotton Dana, Progressive Reform, and the Newark Museum*, Periscope Publishing, Pittsburgh 2010, quoted after: G. E. Hein, *Ibid.*, p. 74.

of the two institutions. He transferred the library model to the museum, creating a model that was later followed in other cities in the United States. As in the library, he used all available means to make his resources widely available, not however to indicate their artistic, historical, cultural, or scientific value, but above all to strengthen the diversity of the cultures present in the communities in which he worked⁹. He consistently strived to make the institution accessible and useful to the widest possible range of users. Dana created a museum in opposition to what he called a “viewing museum”, such as the Metropolitan of Art in New York and the Museum of Fine Arts in Boston, which in his opinion served to satisfy the “cultural fetishism” of privileged social classes. Inspired by *The Theory of the Leisure Class* by Thorstein Veblen, Dana treated the collecting and patronage practices of such museums as examples of showing “ostentatious wealth”, which is another method that the rich use to show how they differ from ordinary people¹⁰. Unlike Benjamin Ives Gilman, associated with the Museum of Fine Arts in Boston, who recommended silence and isolation as the prerequisites of the contemplation of art in a museum, Dana stressed that museums are of service when they are actively involved in everyday reality. Rather than buy European works of art for exorbitant sums of money¹¹, museums through their acquisitions should be deeply rooted in their communities and meet their unique needs. Instead of “undue reverence for oil paint”¹², a museum should present objects which have an ordinary and direct reference to the daily reality of the viewers: from shoes to signposts, from kitchen knives to hat pins. He argued that department stores are as useful as museums, preparing provocative presentations of “beautiful” objects of everyday use for less than 50 cents.

At the same time, his practice served to strongly support the industry. At the time, Newark was an industrial power with a huge immigrant workforce. However, Dana was preparing exhibitions for local factories, glorifying the development of environmentally polluting factories. Thus, the museum’s activities consisted of programs and exhibitions that developed and strengthened the cultures and products of immigrant workers, while at the same time promoting the industry of Newark.

What was seen by Dana’s contemporaries as well as later historians as an ambivalence of his views and practices was an expression of the tensions and contradictions to which he was led by both his own social,

» 9 *Ibid.*, p. 75–76.

» 10 J. C. Dana, *The Gloom of the Museum....*, p. 19–20.

» 11 “\$ 10,000 for a piece of tapestry, \$ 100,000 for a painting, \$ 30,000 for a marble statue, \$ 20,000 for a piece of porcelain, and so on”, *Ibid.*, p. 22.

» 12 Quoted after: A. McClellan, *The Art Museum From Boullée to Bilbao*, University of California Press, Berkeley, Los Angeles, London 2008, p. 31.

political, and philosophical views, and by the pressure related to the functioning of museums, the dominant practices, and beliefs towards these institutions, which he observed and had to struggle with on a daily basis. The ambiguity of the Newark Museum's activities resulted from the fact that, on the one hand, this museum was a severe critic of the exclusiveness of museums, their subordination to and serving the interests of the richest, and on the other hand, it had nothing against engaging in commercial activities supporting enterprises belonging to the richest members of society. In this sense, Dana, as Carol Duncan claims, represented rather the conservative wing of the progressive reform movements of the early twentieth century, not advocating the reduction of the influence of large capital. Rather, he wanted to improve the capitalist system and thus strengthen it. His museum served the public-school education system by preparing exhibitions for schools, promoting modern, mass-produced aesthetics, and presenting items available in shops, but it also offered professional, scientific exhibitions of art and nature. In other words, the pressure he – like many others in similar positions – faced, whether to move towards aesthetic and social isolation or to develop an inclusive and useful institution for the widest possible range of communities (the dilemma of many museum and library directors), led him to merge the two approaches rather than oppose them.

Dana's Museum and its views did not immediately revolutionize museums in the United States. Before World War II, they primarily influenced the development of education in museums and libraries. This was partly related to the Museology Course in Newark, which had been held there since the 1920s and was attended mainly by women. Luise Connolly was responsible for its implementation. The curriculum of the course focused on teaching in the museum and taking advantage of it. It was radically different from the famous course conducted at the same time by Paul Sachs at Harvard, which prepared students for the profession of a museum specialist – researcher, scientist and connoisseur. The latter course was graduated mainly by men, including later museum directors such as Alfred Barr Jr. However, it was thanks to the employees educated in Newark that the educational activity of American museums was developed, which was noticeable from the 1940s.

In other areas, Dana's impact was more limited due to the unsuccessful attempt to create branches of museums similar to the network of library branches he had developed. His calls for widening access to museums in order to democratize society led to ideas of creating such museums in places where there were many people, for example in department stores and schools. The promotion of this idea in the 1930s was strengthened by analyses made by Paul Marshall Rea, who argued that

from the point of view of efficiency – in terms of accessibility and maintenance costs per visitor – it is more efficient to develop a network of branch museums than large multi-departmental institutions.

One of these museums was established in Philadelphia at the Sixty-ninth Community Centre as a branch of the Pennsylvania Museum of Art. Directed by Philip Youtz, the museum was in operation for two years only. During this time it held 17 exhibitions. Despite its unprecedented attendance success (200,000 visitors), the Great Depression after Black Thursday forced the parent institution to close the branch. Although museums at that time and today carried out many programs outside their principal premises, the idea of museum branches, unlike library branches, never gained popularity¹³.

Still, Dana's views had a significant impact on a special kind of institution, i.e. the Smithsonian Institution Anacostia Neighborhood Museum, which was established after World War Two in 1967¹⁴. The initiative was a response to growing pressure from the Smithsonian Institution to address neglected areas of Washington and do something for a community that the Institute had ignored. Such a place was found in the Anacostia area in the south of the city, inhabited by African Americans, who also had strong social organizations and enthusiastically approached the opening of the museum. The Smithsonian was looking for a street with a laundromat and not too many bars, in a stable but rundown neighbourhood. In Anacostia there was the Carver Theater, located on the same street as a local school and actually close to a laundry room. The director, John Kinard, was chosen by the local residents. Actually, he had no museum experience, but had made a name for himself as a social worker working with young people and with programmes to combat poverty. With the participation of a small staff, supported by the Smithsonian personnel, with the assistance of many political leaders of the community, and with the help of Anacostia residents, Kinard built a vibrant museum/centre that not only organized exhibitions and educational programs, but also provided them with entertainment. Initially, the Anacostia Museum also ran professional courses for exhibition technicians to give young people the opportunity to get a job. Despite the limited space available, the museum had a space where art and crafts were taught and outreach programs for schools were carried out¹⁵. The exhibitions offered by the museum dealt with the actual problems of local residents, such as one of the most well-known ones – the rat infestation problem and its eradication. Today,

» 13 *Ibid.*, p. 174–175.

» 14 G. E. Hein, *Progressive Museum Practice...*, p. 163–167.

» 15 *Ibid.*

the museum operates in its own headquarters, although its agenda has not changed and is an example of how Dana's views can be put into practice.

Museum and museum education today – the challenges

I would like to relate these historical examples, whose starting point was Dana's statement quoted in the introduction, to the present day. As I mentioned before, the vision of the future of American museums is as prophetic as it is misguided. The prophecy stemmed from Dana's belief in the predicted increase in the number of museums and in the changes consisting in greater accessibility of museums due to the forms of activity they would carry out. He assumed that the phenomenon of museums as cultural institutions would allow for an uninterrupted process of creating new and diverse institutions. The attractiveness of this model in the 20th century, especially after the Second World War, is evidenced by the fact that, according to Steven Hoelscher, citing the findings of David Lowenthal from the 1990s, 95% of the existing museums were established in the post-war period¹⁶. From today's perspective, we know that after the year 2000 the process did not abate at all. On the contrary, it gained momentum in countries such as Poland. Newly established museums in the 18th and 19th century often symbolized idealistic places where people could take refuge from daily life, away from the hustle and bustle of the city. Instead, they emerged on the streets and in shopping centres, in old factory buildings, in suburbs inhabited by the poorest, in slums, villages, etc. At the same time, various concepts of museums emerged, which revealed a more utilitarian character, as Dana described it: eco-museums, pop-up museums, community museums, participatory museums. All of the above proves him right.

However, the misinterpretation of that vision was due to the fact that, in reality, despite all these changes, the concept of an institution which aims primarily at storing and protecting objects bought or otherwise procured, remained dominant. Thus, the concept arose by which the accumulation and safe storage of collections, their scientific development and presentation, i.e. all internal museum procedures, constitutes the essence and purpose of a museum, from which successive functions of the institution originate. In this concept, this goal determines other socially related functions of the museum, which reaches out. In other words, in the museums of the future, according to Dana, acquisition of works of art was not to be treated as the ultimate goal of the museum, but only as a means to achieve another kind of goal, i.e. to enhance the quality of life of the community

» 16 S. Hoelscher, *Heritage*, [in:] *A Companion to Museum Studies*, ed. S. Macdonald, Blackwell Publishing 2006, p. 201.

to which the museums belong. A hundred years later, the conviction that the holdings are the underlying objective for the existence of museums remains the dominant and fundamental identity premise of the museum community. Although the landscape of museums is changing, and both their numbers and the forms of work and activities they carry out are increasing, this conviction is deeply entrenched and is changing very little, not only in Poland. In our country, however, this process is particularly visible. It is highlighted by the contrast related to making up for the infrastructural negligence of previous years, which results in new museums. They need to take root in communities through the development of inclusive and progressive program practices based on the strengthening of social functions. This applies not only to new institutions, but also to existing ones, especially local ones, where the same dilemmas arise in connection with the tension between the exclusive mission of focusing on collections and the need to be part of community life. As a rule, they implement the latter through efforts aimed at involving the community in the programme of exhibitions, cultural events, and educational activities they offer. Historical experiences show that museums can also enter into these relationships in a different way, by intentionally engaging in everything they do and defining the community they serve. This, of course, requires greater involvement on both sides, i.e. the museum and the community. However, a change of attitude towards traditionally understood functions of museums and museum education seems to be crucial here. In the museological tradition of progressivism and pragmatism, museums not only form the collections, which are assembled, protected, and made available. Museums are first of all the community for which the collections are gathered, developed, protected, and exhibited. A reference to this tradition, even if it is not firmly anchored in Europe, introduces an alternative to the traditional approach to the tasks of museums, represented by the community of museum professionals, who see a threat to the traditionally understood tasks of museums in the ongoing cultural changes. The consequences of this approach have an impact on museum education.

Museum education between infrastructure development and museum tradition

Over the last decade, a huge change in the infrastructure of Polish museums has been accompanied by an equally vigorous development of educational activity in both newly established and long-operating museum institutions. Many museums, especially those created from scratch, began their operation by building teams of educators and preparing educational agendas, which were implemented even if the museums

themselves did not yet have their own premises¹⁷. This was partly due to the relative ease of starting an agenda with educational activities, and partly due to the fact that this type of activity quite quickly reverberated among the public, thus helping it to take root in the local communities where it was created. Equally significant was the fact that this type of activity, in comparison to other areas of museum activity, in its standard forms (museum lessons, guided tours, workshops for the youngest, etc.) and related to the development of programs for typical recipients of this offer, did not require substantial financial outlays. No less important was the fact that these educational activities were created by young people – often having their first ever job in a museum institution – who also understood that not only the collections, specialist publications, and exhibitions built around them, but also, or perhaps above all, the relations they should establish with their potential users are important for building the institution's social impact.

At the same time, the development of museum education was accompanied by a critical awareness of the actual position of this field of activity in the range of tasks of the museum institution. It was mainly the participation of people who had already had experience of working in museums, in museum education departments – daily bouncing off the “glass ceiling” – which effectively determined the place for the tasks they carried out at the lower levels of the ladder of museum priorities. Like every glass ceiling, it was both a barrier and a protective cover, invisible as well as extensive and effective. The barrier was intractable for the out-of-the-ordinary and atypical activities of museum educators, but at the same time it created a protection over the horizontal development of museum education, expressed by a multiplicity of various forms of work with the public. It blocked any structural change, as evidenced by the key and strategic areas of programmatic activity of museums, related to their exhibition programs, collection policies, and scientific work. The awareness of the position of museum education held by educators with museum experience, combined with the knowledge of how the educational work of museums outside Poland was developed, triggered reflection on the state of museum education. In this context, a need arose to prepare a report on the state of the art of museum education; this need became acute when the museum boom in Poland began.

Report on the state of museum education [Raport o stanie edukacji muzealnej], a grassroots initiative of educators, was an outcome of the

» 17 Examples of such newly-established institutions include Piłsudski Museum in Sulejów; Museum of the Second World War in Gdańsk; Museum of Polish History, Porta Posnania in Poznań; Centrum “Zajezdnia” in Wrocław; Muzeum Pana Tadeusza in Wrocław; Museum of the History of Polish Jews – Polin in Warsaw; Muzeum Podgórze in Kraków.

aforementioned critical self-awareness¹⁸. It identified deficiencies in program offers, infrastructural shortcomings, but also the mechanisms that positioned education at lower levels of museums' priorities, indicating one of the most important reasons the appropriate skills of employees involved in education in museums and the people with whom they cooperated on a daily basis and in practice determined the width of the margin on which educators could perform their tasks.

The findings and recommendations of the report met with great reserve, and sometimes with an undisguised aversion on the part of the museum educators' community¹⁹. The report was largely passed over by non-educational museum professionals. However, for the rest, including educators, it confirmed that the limitations of educational activity noticed in the museums' own practice are common²⁰. The report moreover identified the ossifying nature of the argument about the good condition of museum education, which was expressed nearly verbatim in the *Report on museums 1989–2009* that was developed for the 2009 Congress of Culture in Krakow²¹.

I refer to the *Report* not because I believe it to be a breakthrough, even though there seemed to be a chance of that, but due to the supplement to the report: the demand for the development of the range of skills of museum professionals²². This demand resulted both from conclusions arising from studies and, first and foremost, from the debates within the community of museum professionals (mainly with the participation of educators) that were held after the publication of the report. But it was also strengthened by the aforementioned criticism formulated within the circle of museum educators. The basic argument was that in order to implement the model of a museum institution that responds to contemporary challeng-

» 18 *Edukacja muzealna w Polsce. Sytuacja, kontekst, perspektywy rozwoju. Raport o stanie edukacji muzealnej* [Museum education in Poland. The state of affairs, context, development prospects. Report on the state of museum education], ed. M. Szeląg, Narodowy Instytut Muzealnictwa i Ochrony Zbiorów, Muzeum Pałac w Wilanowie 2012.

» 19 L. Karczewski, *Ucieczka do przodu. Autonomia instytucji muzealnej jako alternatywa edukacji muzealnej* [Forward breakaway. Autonomy of the museum institution as an alternative to museum education], "Biuletyn Programowy NIMOZ" No. 5, 2012, p. 25–34.

» 20 J. Drejer, *Edukacja muzealna w świetle "Raportu o stanie edukacji muzealnej"* [Museum education in the light of the "Report on the state of museum education"], "Biuletyn Programowy NIMOZ" No. 8, p. 12–19.

» 21 D. Folga-Januszewska, *Muzea w Polsce 1989–2008. Stan, zachodzące zmiany i kierunki rozwoju muzeów w Europie oraz rekomendacje dla muzeów polskich* [Museums in Poland 1989–2008. State of the art, ongoing changes and directions of development of museums in Europe and recommendations for Polish museums], Warszawa 2009.

» 22 *Raport o stanie edukacji muzealnej w Polsce. Supplement. Cz. 1* [Report on the state of museum education in Poland. Supplement. Part 1], ed. M. Szeląg, series *Muzeologia*, vol. 8, Universitas, Kraków 2014, M. Szeląg, *Raport o stanie edukacji muzealnej w Polsce. Supplement. Cz. 2* [Report on the state of museum education in Poland. Supplement. Part 2], series *Muzeologia*, vol. 9, Universitas, Kraków 2014.

es by developing its educational functions as a basic area of its connection with the communities in which it operates, it is necessary to enhance such skills among museum workers (not only educators) that will equip them with professional tools to work with the public, and broaden the definition of a museum. At the same time, the work with the public was not understood as providing information on the collection, the subject matter, and the underlying assumptions of exhibitions. Nor was it limited to the implementation of the educational program, but was extended in the recommendation to the sphere of exhibition strategies. Moreover, it was to take into account the diversity of experiences and the individual ways in which the public used museums. At the same time, this demand assumed the necessity of shifting the emphasis in the understanding of what the museum institution is: from an institution whose imperatives are defined by internal museum procedures – such as collecting, safe protection, scientific development and presentation of collections, from which subsequent functions of the museum, including educational ones, originate – towards an organism more closely related to the environment in which it operates. Thus, it was a shift towards a museum where these internal procedures are not the goal but only a means to achieve another kind of goal, i.e. to improve in the most competent way the quality of life of the communities to which museums belong. Hence the proposal in the *Report on the state of museum education* of training museum professionals, which included acquiring skills of interpreting, communication, and the social impact of museums, took into account the theoretical legacy of museum studies in this area, focused on the evaluation of the public, and stressed raising the awareness of what a museum as an institution is. All these issues were related to the museum as an educational institution responding to the challenges of modern times, actively serving the needs of the communities in which they operate, going beyond traditional museum education and turning it towards progressive education and progressive museums.

Conclusion

The reference to the museum tradition, considered thanks to the research conducted since the 1990s as a universal legacy which shaped the contemporary character of museum culture and museums, allows us to draw attention to the multidimensional nature of this legacy. The inclusiveness of museum practice – strategies of inclusion of marginalized social groups, broadening the field of interest to include regions previously absent from the sphere of research and the exhibition interests of museums, going out into social spaces, working with and for underprivileged audiences, actions to support the school education system – are not an expression

of the pauperization of the meaning and mission of so-called real museums. On the contrary, they are activities that actually make it possible to understand what is nowadays covered by the notion of a museum whose meaning has been shaped by successive generations of museum workers and museologists. Awareness of this is one of the tasks of shaping the competences of museum workers, including educators. This need corresponds to the situation in which museums in Poland find themselves and which is defined by two opposing tendencies.

On the one hand, there is the aforementioned museum boom. As a result of catching up in the field of cultural infrastructure over the last few decades, this has resulted in further new or renovated institutions. It is accompanied by the aforementioned development of anchoring methods through the use of inclusive programme practices and efforts to involve the public in the preparation of exhibitions and cultural events, which takes place mainly through educational activities.

On the other hand, there is a growing and ever more evident tendency to halt these changes and to maintain the *status quo* in an area that has an impact on what is referred to as museum rudiments. In the face of this trend, infrastructural changes – involving a shift in emphasis in the priorities of museums by emphasizing their responsibility towards the community rather than solely towards the collections, in actual practice which is established by the deepest beliefs – are counteracted by the dominant tendency of thinking about museums, the aim of which is primarily to store and protect the objects collected in them²³.

As a result, these two tendencies lead to a paradoxical situation. There is no denying that the landscape of museums in Poland is changing, not only because of the number of museums, but also due to new forms of work and activities they carry out. Although these initiatives move beyond thinking about a museum as an exclusive place and increasingly see it as an institution that assumes a social role and tries to respond to the changes taking place in its environment, they lack the appropriate language resulting from the development of competences with which they are able to describe and justify their actions. One of the areas where strengthening should take place is paying attention to inclusive, progressive practices rooted in the museological tradition. Awareness of them may help show that the social tasks of museums are not limited to the implementation of historical policy guidelines, to which museology concepts fall prey as they are convinced that the primary task of museums is to ensure the safety of their collections. ●

» 23 The most eloquent manifestation of these views was the programme work and the debates of the 1st Congress of Polish Museum Professionals, which took place in Łódź in 2015. See *I Kongres Muzealników Polskich*, ed. Komitet Programowy I Kongresu Muzealników Polskich pod przewodnictwem Michała Niezabitowskiego, National Culture Centre, Warszawa 2015.

Grzegorz Żuk

Polish Studies scholar and a pedagogue, faculty member of the Institute of Culture Studies of Maria Curie-Skłodowska University in Lublin, initiator, author of programs, and head of Postgraduate Museology Studies at this university. His research interests cover history education, museology, museum education, and axiology. An author of articles in culture studies, including museology, co-editor of conference proceedings *Muzea literackie. Historia, edukacja, perspektywy* (Lublin 2012), *Muzea w kulturze współczesnej* (Lublin 2015), and the author of two monographs: *Twierdza czy wspólnota? Europa w polskim dyskursie publicznym* [Castle or community? Europe in Polish public discourse] (Lublin 2010) and *Edukacja aksjologiczna. Zarys problematyki* [An outline of axiological education] (Lublin 2016).

The museum educator – a professional profile

Let us start with what may seem a cliché that is yet worth repeating over and over again. The following statement was uttered by Peter Vergo, an editor of *The New Museology*, a publication that was ground-breaking for reflection on contemporary museology: “all exhibitions– even those devised principally as entertainment– are educational, in a wider and more profound sense”. The author justifies his observation in simple terms: each exhibition contributes to a “broadening of our intellectual horizons, a deepening and enriching of our experience– and hence of our education”¹. In other words, all that has been prepared and presented deliberately, i.e. to provide us with knowledge and aesthetic experience and to change something in us, can be said to have an educational character.

In this context, the need for harmonious coexistence and cooperation between exhibition and education projects is crucial for the achievement of the common goal Gerald Matt writes about. He believes that “the aim of the educational activities carried out in tandem with the exhibition activity is to present the objects and thematic content of the exhibitions in a way that meets the needs of the public and make the concepts of the exhibition more accessible to the public”².

It becomes obvious that it is necessary to direct this preparation and presentation in such a way that the effect meets the expectations of the target group to whom all educational activity is addressed, i.e. the museum audience. This is helped precisely by the art of teaching, which

» 1 P. Vergo, *The Reticent Object*, [in:] *The New Museology*, ed. P. Vergo, Reaktion Books, London 1989, p. 41–59.

» 2 G. Matt, *Muzeum jako przedsiębiorstwo. Łatwo i przystępnie o zarządzaniu instytucją kultury*, trans. A. Wajs, Fundacja Aletheia, Warszawa 2006, p. 146.

taps into centuries of experience and the latest discoveries concerning communication, perception of image and sound, spatial relations or the functioning of the human brain, and the whole range of technological advancements.

The sphere of educational activity is increasingly appreciated by the management of museums, who cannot remain indifferent to its benefits, which include boosting visitor turnout, generating more and more revenue for the museum, or media coverage of educational events. The museum audience can also see the difference between a visit to a museum where they were left to their own devices, where they were left alone, doomed to only a monotonous narrative of a museum guide, and a museum where they feel genuinely appreciated, where the story with the use of activation methods and new technologies relates to their development needs and perception possibilities, where there is room for cooperation and interaction, and where they feel encouraged to ask questions.

An indispensable subject in the whole, well-functioning museum puzzle is an educational employee, nowadays called a museum educator. The place of an educator in museums in Poland is still *in statu nascendi*— still not fully defined— although there are postulates and recommendations for this growing group of employees in the country to be able to sanction and stabilize their status.

A few years ago (2013) Piotr Górajec observed that already “in 2006, when the Forum of Museum Educators was set up, one of the principal demands it raised was the elevation of the role and importance of the museum educator’s profession and the strengthening of his position in the structure of the museum”³. Doubts and questions on the status of museum educators and their professional identity resurface: ‘Who is the museum educator and what is his or her role in the work of this institution?’; ‘Is the educator’s work seen as a part of the shared effort of the museum team, or does he or she merely perform certain tasks related to contact with the public for the benefit of the museum?’; ‘How does the educator him- or herself see their work and role in the museum?’⁴ Furthermore, the recommendations of the *Raport o stanie edukacji muzealnej w Polsce* [Report on the state of the art of museum education in Poland] (2012), concerning the “role and status of museum education and the position of the educator”, include e.g. the drafting of a “fundamental set of duties performed by persons involved in museum education with a view to creating a professional occupational group of educators”⁵.

» 3 P. Górajec, *Edukacja muzealna— czas zmian* [Museum education— time for change], „Biuletyn Programowy NIMOZ” No. 8, Warszawa 2013, p. 9.

» 4 *Ibid.*

» 5 *Rekomendacje. Główne kierunki rozwoju edukacji muzealnej w Polsce* [Recommendations.

The indicated examples of self-reflection of museum educators as a conscious professional group concerning their own position in the structure of the museum do not, so far, go hand in hand with activities aimed at its realization in order to develop an optimal model of functioning of this professional group in the museum reality. Formally, as guaranteed by the Polish *Museum Law* (in chapter 5, entitled “Museum Personnel”, Art. 32), persons involved in museum education belong to the professional group of museum personnel, which now allows for professional advancement according to the established path from an assistant to a certified custodian. It also allows one to perform the prestigious function of an exhibition curator. Perhaps the sense of relative stability and the experience of the social authority vested in museum staff makes it difficult for museum educators to think about creating their own formalised group of employees and building their own professional identity, based on separate professional tasks and the different competences needed to fulfil them, contrary to the case of the traditional and still predominant perception of the tasks and skills of a museum employee.

A formalised description of the tasks is part of the *Classification of professions and specialties*⁶. According to this legislation, from which the “museum educator” is absent, museum staff belong to the same group of specialists as archivists because they share a similar range of professional tasks: “Archivists and museum workers collect, assess and ensure the preservation and conservation of archival collections, artefacts and archives of historical, cultural, administrative and artistic interest, works of art, and other objects; the planning, development, and implementation of systems for the preservation of archives and valuable historical documents and works of art in museums and galleries”.

It is hard not to agree that the tasks performed by the museum employee and the archivist are of a similar nature. We cannot dispute the credibility of the document, since the *Classification of professions and specialties*⁷ is made up according to a specific methodology related to occupations by a team of theoreticians and practitioners in a given field, involving gathering information (archival records, legal instruments, websites, literature), analysing data, drafting initial descriptive notes and verifying them via consultations and interviews, and ultimately producing

Main directions of development of museum education in Poland]. M. Szeląg (ed.), [in:] *Edukacja muzealna w Polsce: sytuacja, kontekst, perspektywy rozwoju. Raport o stanie edukacji muzealnej w Polsce*, ed. M. Szeląg, Warszawa 2012, p. 281.

» 6 Regulation of the Minister of Labour and Social Policy of 7 August 2014, published in the “Journal of Laws” of 2014, item 1145.

» 7 Ministry of the Family, Labour and Social Policy runs a register titled *Classification of professions and specialties* <http://psz.praca.gov.pl/rynek-pracy/bazy-danych/klasyfikacja-zawodow-i-specjalnosci> [access: 6.02.2019]

final versions of the descriptions⁸. They are therefore not wishful thinking, but are based on a thorough knowledge of the realities of the labour market and define the practical aspects of its functioning.

The profession of a museum employee is presented there in the following way⁹:

Museum employee

Summary:	Prepares exhibitions of works of art or historic objects, monitors their conservation and storage, collects, protects, prepares, and distributes works of art, historic objects, and various types of specimens.
Professional duties/job description:	– participation in the organisation of exhibitions of historical objects, works of art, and new acquisitions of a museum or an art gallery, – conducting inventory, documentation and scientific study of collections, supervision over the movement of objects, – supervision over the state of preservation of objects and their proper display, cooperation in this respect with other departments, – giving opinions on works of art offered for purchase, – supervision over the allocated area of the exhibition, – authoring scientific and general interest publications in his or her field of specialisation,

» 8 <https://psz.praca.gov.pl/documents/10240/54723/Metodologia%20Opracowania%20opisow%20zawodow%20specjalnosci%202016%20%2810.05.16%29.pdf/67df3c-be-4a95-43c1-8634-fc3304c0b5e7> [access: 6.02.2019]

» 9 http://psz.praca.gov.pl/rynek-pracy/bazy-danych/klasyfikacja-zawodow-i-specjalnosci/wyszukiwarka-opisow-zawodow/-/klasyfikacja_zawodow/zawod/262102?_jobclassificationportlet_WAR_nnportlet_backUrl=http%3A%2F%2Fpsz.praca.gov.pl%2Frynek-pracy%2Fbazy-danych%2Fklasyfikacja-zawodow-i-specjalnosci%2Fwyszukiwarka-opisow-zawodow%2F%3Fp_id%3Djobclassificationportlet_WAR_nnportlet%26p_p_lifecycle%3D0%26p_p_state%3Dnormal%26p_p_mode%3Dview%26p_p_col_id%3Dcolumn-1%26p_p_col_count%3D1%26_jobclassificationportlet_WAR_nnportlet_query%3Dmuzealniki [access: 15.02.2019]

Additional professional duties:	– carrying out all reconstruction work, in particular preparing and concluding, in accordance with the current procedure, contracts for reconstruction, supervising the execution of reconstruction work and assembly in accordance with the design and arrangements of the museum commission, preparing acceptance protocols which are the basis for financial settlements, – participation in the preparation of exhibitions organized by or in the museum, keeping scientific catalogue cards and, if necessary, material records, – participation in meetings of museum committees, participation in the training of museum guides, – in special cases, acting as a guide (my emphasis – G. Ž.) – drafting expert opinions in his or her field of specialisation (in galleries and museums),– developing and conducting museum lessons (my emphasis – G. Ž.)
---------------------------------	--

It transpires from the above that people working as museum staff treat educational and promotional activities only marginally. They focus on the preparation of exhibitions, inventory, documentation, and scientific development of museum collections. They clearly distance themselves from the educational activity of the museum. Such a formulation of the job description of a museum employee practically excludes from this occupational group persons engaged in museum education as their main activity. While a museum employee and an archivist are linked by a similar type of professional activity, this cannot be so decisively said about the museologist and museum educator professions.

Although, as I mentioned before, *The Museum Law* includes persons working in the museum and carrying out tasks related to the educational activity in the professional group of museum staff, it is the museum educators who perform work of a nature more similar to the profession of culture animator or teacher. They convey knowledge about the collections held in the museum and their historical and cultural context, and shape

the skills and attitudes of those people (mainly children and young people) who participate in educational museum activities. This means that they should have different skills than those employees who focus their professional activity on museums as such.

Societal changes that empower the public imply employing people for whom the museum visitor will be a permanent and most important point of reference. Marcin Szeląg, when presenting study programmes for people involved in museum education in the Netherlands and Great Britain, points out that their authors propose “the development of skills in the work aimed at museum audiences and their needs” instead of those “focused on the objects in the collections and their scientific description, exposition, security, and protection”¹⁰. The traditional understanding of the place and role of a museum employee is evolving and leads to the emergence of a new professional group, as has already taken place in many countries of Western Europe and North America.

As early as 1990, The American Association of Museums published results of studies in US museums which helped to determine the spectrum of skills of museum educators. First of all, they are mediators between the museum public and the holdings on display in the museum, which means that they “help the visitors see, understand and communicate with the objects included in the museum collection”. Such assistance becomes possible thanks to the intellectually, aesthetically, and emotionally active attitude of both educators and those who use their help and mediation. In stimulating this activity, creative encouragement to interact with artefacts is the main task of a museum educator. To fulfil this task, the educator needs knowledge from at least two areas in which he or she operates on a daily basis: one related to visitors (developmental psychology, philosophy of education, educational theory, and theory of education), but also one concerning the specific museum collection¹¹.

If we assume that an exhibition in a museum is a communication space, it must contain at least three elements: the sender, the recipient, and the message. The sender is the exhibition curator who represents the museum (the author of the work); he or she uses the message, i.e. the collection of exhibits ordered according to his or her own rules (the exhibition), and the recipient is the audience visiting the exhibition. The position of the educator, who also represents the museum, is that of an inter-

» 10 M. Szeląg, *Zawód edukator – w stronę profesjonalizacji profesji* [The educator profession – towards the professionalisation of the profession], [in:], *idem, Raport o stanie edukacji muzealnej: suplement*, part 2, Towarzystwo Autorów i Wydawców Prac Naukowych UNIVERSITAS, Kraków 2014, p. 65.

» 11 *American Association of Museums. Standards: A hallmark in the evolution of museum education*, *Museum News*, 69 (1), 1990, p. 78–80; quoted after: *Wstęp*, [in:] *Edukacja muzealna. Antologia tłumaczeń*, ed. M. Szeląg, J. Skutnik, Poznań 2010, p. 56–57.

preter – one who presents the historical context, the history of the object itself and its meaning and place in the collection. The museum educator mediates between the message and its recipient. He or she is the one who helps to **understand** (for which they need to have knowledge about the exhibition) and **experience** (for which they need to have knowledge of the art of teaching and be familiar with the recipient) what is on display.

More generally, a museum educator is a mediator between a museum understood as a cultural institution together with its collections, displayed permanently or temporarily in the form of exhibitions, and the public, i.e. people who come to the museum to experience something. A visit to a museum becomes an experience which, in its complex nature, provides visitors with information and experience that potentially impact an individual's life and personal history.

In a rather original way, the authors of a vacant position ad from the Royal Łazienki Museum Education Centre wrote about the intermediary role and place of the museum educator in the structure of the museum:

The museum educator's task is to talk in an innovative manner about the collections, place them in time, involve the group in creative activities, and stimulate interest in the history enchanted in the collection and within the space of the museum¹².

As Renata Pater postulates, museums contain exhibits to which an educator should direct the attention of the participants of an event, using a wide range of skills. All the educator's activity is to lead to the essence, i.e. to "relations established within the exhibition space"¹³. The author, using the term "museum education animator" to describe this profession, is convinced that his or her competences are similar to those expected from a culture animator. In terms of knowledge, he or she should demonstrate expertise in pedagogical, psychological, sociological, cultural and museum-related issues as well as those related to the fields of science represented in museum collections (e.g. history, art history, archaeology, ethnography, etc.). According to the author, it is also important to know economic issues, including the management of staff and cultural institutions, as well as the basics of designing educational and cultural activities. She moreover attaches great importance to the skills needed to work in this position. They include, first of all, interpersonal, communication, and organizational skills, and those necessary to diagnose the needs of the audience and to create networks and cooperation, such as insightful obser-

» 12 <http://edukacjamuzealna.blogspot.com/2011/08/zostan-edukatorem.html>
[access: 15.02.2019]

» 13 R. Pater, *Animatory edukacji muzealnej. W poszukiwaniu „jakościowych” innowacji dla dydaktyki akademickiej* [Animators of museum education. In search of 'qualitative' innovations for academic education] [in:] *Kompetencje do prowadzenia edukacji kulturalnej*, ed. B. Głyda, A. Matusiak, K. Olbrycht, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 2014, p. 416.

vation of socio-cultural life, analysis, synthesis, and empathy.¹⁴ The very definition of the profession places great demands on its representatives: “It is the task of the animator, as the very name implies, to ‘animate’ the museum environment of artefacts and records by establishing communication with the public”¹⁵.

The earlier focus on museum objects, which is the main task of curators of collections, curators of exhibitions, and conservators, had to be supplemented by specialists— museum educators who focus their professional mission on the needs of people visiting museums. Opening up to the expectations of a diverse audience required museums to employ people with skills different from those needed to perform the traditional tasks of a museum.

The term “professional profile” signalled in the title of the article is understood as a systematic summary of information on a given profession:

1. occupational tasks formulated as a set of duties,
2. skills which are broadly construed as the “ability to take adequate action”, knowledge, skills and social competences acquired in the course of learning, also known as ‘learning outcomes’, which includes life and work experience, personal predisposition, and aptitudes,¹⁶
3. a vision of a future within the profession. i.e. setting possible avenues of development of persons training for a job in a given profession and those already working in it.

I will supplement the existing findings in this respect with information from several dozen advertisements offering jobs for museum educators that contain the expectations of future employers towards candidates.

On the basis of the evidence gathered, it can be stated that the museum educator performs professional tasks that cover three main areas: administrative and organizational, conceptual, and substantive activities in the exhibition space.

The first type of professional activity of a museum educator includes tasks related to administrative and organizational matters pertaining to the operation of the department, including, for example

1. coordination of an updated calendar of educational activities,
2. preparation of financial documentation,
3. reporting and documentation of educational activities,

» 14 *Ibid.*, p. 410–411.

» 15 *Ibid.*, p. 417.

» 16 S. Sławiński, *Kompetencje*, [Skills], [in:] *idem*, *Mała encyklopedia zintegrowanego systemu kwalifikacji*, Instytut Badań Edukacyjnych Warszawa 2017, p. 23.

4. promotion of educational events,
5. cooperation with museum partners, such as teachers, schools, educational institutions, cultural institutions, media, sponsors, etc.

Conceptual work, consisting in the creative management of entrusted tasks, covers primarily

1. creating plans, educational programmes, and scenarios of museum activities for various target groups,
2. developing teaching aids and educational materials, e.g. in the form of work cards,
3. preparation of leisure time offers,
4. developing training for volunteers and younger staff,
5. cooperation with curators in creating exhibitions in accordance with the needs and expectations of the audience.

The implementation of substantive tasks usually takes place in the exhibition space and includes:

1. carrying out and evaluating museum lessons and other educational projects dedicated to various groups of recipients, such as school children and youth, students, families, seniors, the disabled,
2. guided tours of permanent and temporary exhibitions,
3. comprehensive management of tourist traffic in the museum (especially in smaller institutions),
4. participation in conferences and training sessions, and conducting training,
5. cooperation in the implementation of other projects carried out by the museum.

Based on the above findings, I propose the following description of the profession of a museum educator:

Museum Educator– job description (proposal)

Summary:

A museum educator is a museum employee who carries out tasks in the field of educational activity, mediates between the museum (understood as an institution and its collections made available in the form of exhibitions) and its public.

Professional task/job description:

1. preparation, implementation and evaluation of various forms of educational activities, including museum lessons, for various audiences,
2. creation of scenarios for educational activities, teaching aids, and educational publications,
3. planning, budgeting, preparation, implementation, evaluation, and documentation of educational activities,
4. cooperation in the development of permanent and temporary exhibition concepts in terms of educational needs,
5. offering guided tours of permanent and temporary exhibitions,
6. participation in conferences and training,
7. providing training for staff, trainees, and volunteers,
8. promoting the educational activities of the museum,
9. cooperation with museum partners: teachers, scientific, educational and cultural institutions, media, and sponsors.

Additional professional duties:

1. comprehensive management of tourist traffic in the museum,
2. implementation of other tasks entrusted by museum management.

The prerequisite for the implementation of the above tasks is, of course, that persons employed as museum educators possess appropriate competences (the second key element of the employee's profile): the specific potential with which the candidate comes to work, the skills acquired during school and academic education, as well as those conditioned by the candidate's own experience and personal predispositions.

Employers looking for employees who would like to take up educational activities in museums prefer graduates from the following fields of study: *history, art history, anthropology, culture studies, philosophy, sociology, Polish studies, archaeology, ethnography, culture animation, pedagogy, museology, theatre studies, and arts majors.*

The courses of study listed above are mentioned depending on the profile of the museum and the nature of its collections. The same is true of the other competences that a prospective employee of a museum education department is expected to have. Interpersonal skills seem to be the most important: *ability to work in a group (team); ability to work with a group (recipients); personal culture (the term 'high personal culture' always appears), which comprises politeness, patience and self-control; communication skills.* In particular, a future museum educator is expected to have: *the ability to tell stories; the ability to tell stories in*

an interesting way; the “gift of the gab”; impeccable / correct speech (enunciation); good rapport with groups of children and youth; fluent, communicative knowledge of English (rarely: German) in speech and writing; fluency in Polish; knowledge of sign language.

Pedagogical competences are also of prime consequence: *pedagogical education; pedagogical and teaching preparation; completed a pedagogical course; completed a youth camp educator course; knowledge of the specifics of teaching children and youth; experience in working with school children and youth / different age groups; experience in conducting museum lessons and workshops; experience in conducting birthday parties; experience in working as an educator and animator.* These skills are to be complemented by *knowledge of the core curriculum and school textbooks in selected subjects and stages of education.*

Employers expect that persons applying to work as museum educators will show creativity, as understood by museum representatives: *an innovative, imaginative approach to professional tasks; ability to search for and initiate new, non-standard solutions; readiness to depart from the patterns characteristic of museum operation; experience in artistic work; experience in the preparation and implementation of music, acting, and photography, directing and producing projects with the participation of children; participation in building a creative team.*

Each work position calls for a specific set of personal predispositions and identity potential which assists efficient work. In the case of a museum educator, the following characteristics are the most sought-after: *good / very good / perfect work organisation; being able to organise one’s work under time pressure; conscientiousness; punctuality; meticulousness; reliability; independence; enthusiasm; vitality; congenial spirit and a smile; resistance to stress; and last but not least, the overarching characteristic of responsibility.*

An employee with these skills will be able to perform the professional tasks entrusted to him/her– the first component of the professional profile of a museum educator. Their conscious and purposeful use of these skills will optimize activity within and outside the museum, enabling the achievement of the intended results.

The third component of the employee’s professional profile, i.e. the vision of the future in the profession, should be created on the basis of professional tasks, as well as the competences needed to perform them. The aim is to plan employees’ development paths in such a way that their activity brings optimal results. This is achieved by means of courses, training, conferences, and post-graduate studies which are aimed at supplementing and updating employees’ knowledge, enriching their ex-

perience, improving their skills, and developing the predispositions and talents inscribed in their personality.

One of the many proposals offered to museum educators is post-graduate studies in museum education, which will be prepared and organised jointly by the Maria Curie-Skłodowska University Institute of Culture Studies in Lublin and the Museum of King John III's Palace in Wilanów. The courses will offer supplementary training and are targeted at employees of museum institutions, mainly those involved in education, and candidates for the position of "museum educator".

The study programme was developed on the basis of the description of the profession of museum educator presented above, its tasks and competences, as well as on the basis of additional information obtained in museums concerning the training needs of employees. Highly recognised theoreticians and practitioners have been invited to take part in the project and will conduct some of the classes in a genuine museum space.

Four modules were distinguished, corresponding to the most important areas that shape the professional competences of a museum educator.

In the area of general knowledge in the field of museum education, the programme includes the following subjects:

- history of museums as education and science centres;
- museums as educational institutions;
- legal aspects of the educational activity of museums;
- economic aspects of the educational activity of museums;

The module of occupational excellence is made up of the following subjects:

- the profession of a museum educator I and II;
- theoretical aspects of museum exhibitions;
- design and organisation of exhibitions– educational aspects;
- digital technologies in museum education;
- promotion of educational activity in museums;
- organisation of the educational activity of museums;
- museum education in cultural tourism;
- museum education in practice– a case study;
- educational staff in museums– prospects for professional development.

Interpersonal skills are developed to help improve activities in the form of exercises:

- communication with the audience– cultural aspects;
- non-verbal communication with the audience.

Pedagogical competences, in turn, are as follows:

- theory of perception and neuroaesthetics in museum education;
- fundamentals of pedagogy– teaching in a museum;
- student and teacher in the museum;
- education of persons with disabilities in the museum;
- axiological aspects of museum education;
- museum educator– professional ethics.

The professional profile of the museum educator outlined in this article should, in my opinion, be the subject of more thorough research and reflection, which will help, among other things, to enter this profession in the aforementioned register of professions and specialities and to adopt standard sets of professional competencies¹⁷. These activities will no doubt prove helpful in regulating the formal and legal position of this occupational group. ●

» 17 Detailed information on the database of standards of occupational competencies/qualifications: <http://psz.praca.gov.pl/rynek-pracy/bazy-danych/bazy-standardow-kompetencji-kwalifikacji-zawodowych-i-modulowych-programow-szkolen> [access: 15.02.2019]

Aleks (Oleksiy) Karamanov

M.A. in History, Ph.D. in Pedagogical Sciences, a *docent* at the Department of Pedagogy of the Ivan Franko National University of Lviv. Born in 1974 in Lviv, he graduated *cum laude* from Lviv University (Faculty of History). Author of over 180 articles on the history of education, multicultural education, objectives of school education, museum education, and museum exhibition projects. He has taken part in multiple projects, conferences and research studies in Ukraine, Russia, and Poland. Laureate of the V. Volkovynsky memorial competition "Museums and Museum Operation in Ukraine" (2010), laureate of scholarships of the Cabinet of Ministers of Ukraine (2009–2011), a participant of grant programs in Poland, Russia, Slovakia, and Lithuania. Head of the Laboratory of Museum Pedagogy of the Ivan Franko National University of Lviv.

Characteristics of the organization of the educational process in museums in the context of the psychological mechanisms of "remembering" and "forgetting"

Introduction

The current educational crisis caused by the clash of different approaches and paradigms in the discussion on the criteria of the effectiveness of the educational process and the organization of different contexts of teaching determines the search for new tools, methods, and forms of work with young people. It should be noted that such a search does not always produce the desired and expected results because each new generation is different not only in its way of thinking about and perceiving information, but also in building its own system of ideals and values, and in its understanding of history and relations with other people.

Therefore, first and foremost there is a need to emphasize the relationship between education and culture. This means a shift towards museum practices capable of forming new relations between the values of the past, present-day challenges, and the latest ideas about the future.

The museum as a centre for shaping, presenting, and learning about the past, and thus historical and collective memory, is essential for the organization of effective communication between people. This is especially true for pupils and students, as they learn and interact with others by actively participating in the educational process and enriching themselves with new experiences. It is critical that they constantly bear in mind the socio-cultural issues of the past and present.

These particular problems have been addressed in the research of such authors as U. Altermatt, F. Ankersmit, P. Chatton, M. Halbvaks, L. Imenova, T. Kranz, G. Lebedeva, P. Nora, L. Pratt, P. Ricoeur,

A. Shevtsova, A. Ziębińska-Witek, G. Żuk, and other scholars who have reflected on various aspects of representing historical memory and its mechanisms.

The article aims to indicate the unique characteristics of the educational process in museums in light of the psychological mechanisms of recalling and forgetting information presented in a museum, and the relations between these mechanisms and the social environment.

Museums and the tampering with the policy of memory

We note that the issue of designing the politics of memory within museums is a question of increasing significance. Mainly in museums in the former USSR, the representation of the politics of memory is not neutral by nature but generates conflict. This is because it boils down to either unthinking glamorisation of the past, or to even greater uncritical praise of the present which benefits the interests of certain socio-political groups. On the other hand, conflict in museums attracts the interest of visitors¹.

As a result, some museums become a centre of historical fact-juggling, tearing random fragments of history from the general context, and finally silencing for some reason or diminishing the value of past events.

The problem is so blatantly evident that it demands reflection on the following issues:

- Why did the visitor come to the museum?
- What made him or her visit the museum in the first place?
- What issues of personal significance does the visitor want to discover in the museum?

There is often a discrepancy between the visitor's expectations and what the museum offers. This is especially true when visitors find themselves in an oppressive space filled with ambiguous beliefs that do not take into account their system of values, beliefs, orientations, views, or actual mental state. If a museum, through a designated museum guide or educator, appeals to a specific age, ethnic, or religious group by formulating persuasive rhetorical statements, one should be particularly cautious, or even sceptical and critical.

These measures can be juxtaposed with various museum memory policies when an individual's personal memories are constantly confronted with those of the social group of which he or she is a member. The

» 1 A. A. Shevtsova, I. A. Grinko, *Konflikt v muzeynom prostranstve: mehanika i tendentsii* [Conflict in the museum – mechanics and tendencies], (in:) *Konfliktologiya / nota bene*, 2017, No. 3, p. 67–81.

museum collection is interpreted as a certain figure of memory; museums “resist both the involuntary rejection of the past in everyday life and the deliberate erasure of the past in functional memory”².

In my opinion, quite often during a visit to a museum visitors are subjected to manipulation, which can take the following forms:

- efficiency of the manipulation methods used;
- hiding unwanted information;
- distorting information during its acquisition process;
- creating desirable information and projecting a desirable impression;
- purposeful disinformation of the manipulation target;
- creating information and relying on it³.

Incorrect and untrue information, torn out of context, strengthened by the evocation of different images from the past and confronted with museum exhibits, becomes dangerous in that it attempts to undermine, alter, or suppress the memory of certain events in specific groups of visitors, calling this memory archaic, outmoded or outdated, or by treating it as a kind of taboo⁴.

Such practices draw attention to the existence of an explicit or tacit official presentation of history which is often crafted by public authorities.

Evidence of such a policy may include the absence of dates and important events from the past which are inconvenient for the current political regime, or manipulation of the nomenclature of museums. Examples include museums that suddenly change their names; disregarding or diminishing the role of military museums; recognising a period in history as a time of colonisation or occupation; violent interference by the authorities in religious and church matters, etc. Blatant examples of these practices can be found in the renaming of the Museum of the Great Patriotic War in Kiev (Ukraine) to the Museum of the History of Ukraine in World War II, and the corresponding change in the exhibition priorities by which the indisputable glorification of the heroism of the Soviet nation is replaced by the emphasis on *resistance* (board game *2364 ...* for teenagers and adults confronts the visitor with the ambiguous choice of being the “hero” or the “enemy of the people”), *evoking tragedy rather than positive emotions* (the “Torn out roots” exhibit, in which the indisputably

» 2 Quoted after: M. Kudelska, *Kolekcje muzeów sztuki nowoczesnej i współczesnej a problem polityki pamięci* [Collections of museums of modern and contemporary art and the question of the policy of memory] (in:) *Zarządzanie w kulturze*, 2018, No. 19, issue 2, p. 188–190.

» 3 V. P. Sheynov, *Manipulirovanie soznaniem*, Harwest, Minsk 2010, p. 295.

» 4 A. Kiridon, *Muzeyi yak institutsiyi pam'yati* [The museum as an institution of memory], (in:) *Ukrayina-Evropa-Svit. Mizhnarodniy zbirnik naukovih prats*, ed. L.M. Alexiyevets, Seriya: *Istoriya, mizhnarodni vidnosini*, Ternopil 2015, No. 16(1), p. 196–197.

negative histories of displaced Ukrainians dominate over the success of the unification of Ukraine), *stressing failure instead of victory* (the exhibit titled “(Not) forgotten bulwark”, whose mottos are the words Victory ... Mistake ... Tragedy ... What is it? It is simply the war ... ”)⁵.

The museum and the presentation of history: a shifting approach

Naturally, everything in the presentation of history requires a change of approach, but does not justify a radically distorted interpretation. This phenomenon ignores the fact that people who represent a given time period could sincerely believe in their own ideals, in their future realization, in living according to their principles and beliefs. Therefore, they have a full and inalienable right to relevant memories and personal stories, as well as to their own views.

Examples of collective “amnesia” abound, one of which is the “politics of oblivion” which was practiced in Spain for the 20 years after the fall of General Franco’s dictatorship. Forgetting in some cases can therefore be regarded as “standard”, as “salutary oblivion” which neutralizes many traumatic events of modern history, protecting individuals from the loss of their own identity⁶.

Many museums often try to intensify their informational potential by creating original exhibits dedicated to various historical events. I am thinking in particular of the so-called “new museums”, which design their space by interpreting the past through visual and sometimes auditory mixtures of images, signs, and symbols. Examples of such museums include the Museum of the Warsaw Rising in Warsaw, the Museum of the Second World War in Gdańsk, the European Solidarity Centre in Gdańsk, the Museum of the History of Polish Jews – Polin in Warsaw, and Porta Posnania ICHOT in Poznań.

Often, we cannot objectively assess these projects because they often have a more or less clearly defined political orientation that corresponds to the current dominant ideology and directions of government policy. They also serve to reduce tensions in society. In this sense, they can be treated as “safety valves” that reduce the temperature of a political dispute.

The search for truth and a return to the past find their expression within museums by references to microhistory, memory, and various au-

» 5 National Museum of the History of w Ukraine during the Second World War – <https://www.warmuseum.kiev.ua/#news> [access: 20.02.2019].

» 6 G.V. Lebedeva, *Pamyat i zabvenie kak fenomenyi kulturyi* [*Remembering and forgetting as cultural phenomena*]: avtoref. dis.... na soiskanie nauch. stepeni kand. filos. nauk: spets. 09.00.13 “Religiovedenie, filosofskaya antropologiya, filosofiya kulturyi”, Ekaterinburg 2006, p. 20–25.

tobiographical projects⁷ that relate to people who lived in a particular time in history and were eyewitnesses to various events. In reality, the history of human life reflects cultural memory to a far greater extent than grand-scale political processes.

It should be stressed in this context that “experiencing” future events in museums nearly always confronts a person with a choice, triggers reflection on different problems of the present day, and begs specific conclusions fostering the learning of tolerance, empathy, and impartiality towards others with a view to avoiding the mistakes of history.

This is why it is important to know and take into account and, if necessary, stress the importance of using the following psychological mechanisms in the course of the interaction of museum education:

- *recalling* (when a society uses commemorative practices that are associated with a positive or negative assessment of a certain time or historical period, of various historical facts and processes);
- *forgetting* (when a certain historical period, which for various reasons is “inconvenient”, incomprehensible, and unnecessary for the current authorities disappears without a trace from political discourse, conditionally and unexpectedly).

The above mechanisms help the museum guide and educator to talk about certain historical phenomena, socio-political processes, and cultural-historical processes in an unbalanced manner, taking into account the needs of different groups of visitors.

However, even here a great deal of caution is recommended. Exclusion, underestimation, or exaggerated highlighting of facts often trigger negative projections and scenarios in people’s imagination. This can create unwanted resonances in public consciousness as a result of manipulation, creating favourable conditions for excessive politicization of historical facts, making provocative statements, and promoting “uncompromising” solutions. As scholars point out, this fact results in delegitimization, i.e. each successive authority can construct its own collective memory⁸.

The patterns of “recalling” and “forgetting” are vital elements which are evident in specific museum exhibitions with various interpretations of their history.

Let us consider, for example, two other Ukrainian museums: the Museum of Partisan Glory (*Nerubayskiye Katakumby*) in Odessa and the Ukrainian Department of Liberation Struggle in Lviv. Both museums present a discourse on liberation, which is understood differently and in

» 7 *Ibid.* p. 20–25.

» 8 M. Kudelska, *Kolekcje muzeów sztuki...*, p. 190.

a variety of ways, even in the same country. The former museum – one of the few in Ukraine that is located underground – glamorises the accomplishments of the Soviet guerrilla movement. The museum includes objects of the guerrillas' everyday life: archival documents, photographs, and personal artefacts. The subterranean part takes up a small, specially designated part of a mine. On the basis of eyewitnesses' testimonies, the museum recreated here a guerrilla headquarters from the Second World War, made up of a bath, kitchen, shooting range, staff room, separate bedrooms for men and women, a common room, and an arsenal⁹. The museum demonstrates the history of guerrilla struggle, highlighting the *recollection* of historical events in the place it was set up in.

The latter museum emphasises mainly the history of the struggle for the liberation of an independent Ukrainian state in the 20th century. The museum demonstrates the history of youth sports organisations *Sokil* and *Sicz*, the documents and weaponry of the soldiers of the Ukrainian Galician Army, the Organisation of Ukrainian Nationalists, the Ukrainian Insurgent Army, the SS Galicia Division, etc. More often than not, this is a glamorising narrative which presents only one point of view. It is a one-sided assessment of ambiguous historical figures, without a deep assessment of the controversial facts, which allows us to speak in some cases about the mechanism of *forgetting*¹⁰.

Designing personal museum space

The nature of a visitor's design of a personal museum space, which may contain further elements, depends on what psychological mechanisms are referred to by the exhibition authors. Elements of this design may include the following:

- *cultural memory* seen as a way of preserving the past in the present, a guarantee of the continuity of the historical process;
- *corporate memory* treated as diverse knowledge about the exquisite wealth and diversity of historical experience, practice, and approach;
- *social memory* as an integral component of contemporary culture, current and future social constructs, socialisation of various generations, groups, and nations;
- *memory of specific events and historical figures*, which may operationalise earlier experience in a new light, taking into account an appropriate historical approach¹¹.

» 9 Museum of Partisan Glory (Nerubayskiye Katakumby) – https://www.tic.in.ua/?page_id=6852&lang=ru [access: 20.02.2019].

» 10 Ukrainian Department of Liberation Struggle – http://www.lhm.lviv.ua/ekspozyciyi/muzei_vyzvolnoyi_borotby_ukrayiny.html [access: 20.02.2019].

» 11 A.V. Karamanov, *Osoblivosti mizhkulturnoyi interpretatsiyi "vazhkih tem" minulogo*

The museum as a socio-cultural institution is undergoing profound changes and difficulties related to new identification due to the complexity of economic, political, and cultural transformations of contemporary society. In this context, in order to be able to survive in the modern world, it is essential that the museum should preserve its socio-cultural uniqueness, its capacity to collect and transmit in a new way the socio-cultural legacy of humanity, nation, and society¹².

In this sense, it is interesting to see a position that considers the museum to be a kind of “contact zone” where cultures meet and “understand” each other in the process of communication in a situation of coercion, inequality, and conflict. At the same time, this approach transforms the museum into an open centre for dialogue and a real space for cooperation between people of different cultures and nationalities¹³. Under this approach, the purpose of a museum visit is defined by the possibility of expressing opinions about the potential of a museum exhibition, expressing a critical assessment of the exhibits presented, looking at the proposed versions of history from different angles, or developing elements of critical thinking, independence and autonomy in the evaluation of past events.

In my opinion, no museum space, especially those directly connected with the “politics of memory”, should trigger thinking in black-and-white terms and generate divisions among visitors; by focusing on the negative aspects of history, they create enemies. Instead, a museum should provide a wide range of possibilities to choose one’s own history, one’s own system of values, to develop multifaceted thinking, to stress the importance of avoiding in the future negative scenarios from the past.

This is particularly important for children and young people who are extremely emotional, sensitive, and opinionable. Otherwise, such museums would be condemned to oblivion and neglect – their exhibitions found unacceptable.

u muzeynomu prostori: pedagogichniy aspekt [Characteristics of a multicultural interpretation of “important topics” in the museum: a pedagogical aspect] [in:] *Muzey – platforma suspilno-go dialogu: materialy Mizhnarod. naukovo-prakt. konf. do 125 richnitsi Lvivskogo Istorichnogo muzeyu*, ed. R. Czmelyk, Lvivskiy Istorichniy muzey, 5 zhovt., Lviv 2018, p. 352–353.

» 12 L.S. Imennova, *Muzey v sotsiokulturnoy sisteme obschestva: missiya, tendentsii, perspektivy* [The museum in the socio-cultural system of society: mission, tendencies, prospects] Avtoref. dis. ... dokt. kulturologii: 24.00.01 / Mosk. gos. un-t kul'tury i iskusstv, Moskva 2011, p. 3–5.

» 13 V. I. Anan'ev, *Kontsept “muzeya kak kontaktnoy zony” v sovremennoy zarubezhnoy istoriografii* [The concept of the “museum as a contact zone” in contemporary international historiography] [in:] *Vestnik Moskovskogo universiteta, Ser. 19, Lingvistika i mezhkulturnaya kommunikatsiya*, Moskva 2017, nr 1, p. 83–87.

In this regard, an attempt may be made to define the conditions for organising practical activities with students in museums and at memorial sites. According to T. Kranz, the following are essential for this purpose:

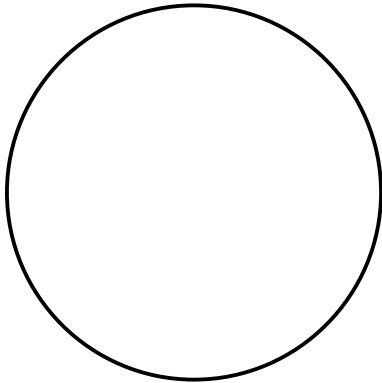
- clear definition of the participants' motivation;
- definition of a general objective of the activities;
- selection of a suitable method and form of work with the visitors, combining individual and group work;
- development of critical and creative thinking;
- emphasis on the participants' own work for the sake of developing their own views and beliefs¹⁴.

In order for such activities to be effective, it is necessary to create an emotional state among visitors through internal conflict, to stimulate the experience of this conflict during the museum visit, and then to give the right to choose a meaningful understanding of the exhibition.

The mechanisms of "remembering" and "forgetting" are important museum concepts that enable the individualization of the educational process in the museum, contributing to the shaping of historical and collective memory. At the same time, they may be dangerous due to the possible negative effects of excessive ideologization of museum exhibitions and the deployment of pseudo-patriotic shows of historical processes, facts and phenomena.

This reaffirms the powerful educational potential of museums, which requires more attention and effort each time to update collections, reveal connections, and popularize them to as many recipients as possible. ●

» 14 T. Kranz, *Pedagogika pamięci jako forma edukacji muzealnej*, http://www.majdanek.eu/media/files/education/1/pedagogika_pamieci_jako_forma_edukacji_muzealnej.pdf [access: 20.02.2019].



Zygmunt Kalinowski

Holder of a postdoctoral degree, art historian, architecture historian, and museologist. Scholarship holder of the United States Information Agency (1991), Kulturkontakt Austria (1997), DAI Berlin (1996), and DAI Istanbul (2008). Since 1996 a member of the Polish National Committee of the International Council of Museums (ICOM), since 2004 of the Byzantine Studies Commission for Ancient Culture of the Polish Academy of Sciences. A lecturer at a few higher education institutions in the culture and art of late Antiquity and theory of studies on architecture and museology. Policy Director of the National Museum in Poznań (1997–2000) and of the Museum of First Piasts in Lednica (2011–2015). Author of the program of the Centre for Furniture Art in Swarzędz and co-author of the program of the Children's Museum in Wilanów. Author of books and a few dozen scholarly publications. Laureate of ministerial awards and distinctions.

Children's Museums as an Opportunity for "Adults' Museums" and the Universal Education System in Poland¹

A brief history of children's museums, their origins, and methodological and program rationale

Children's museums are an American product. They are the result of pragmatic thinking about new opportunities for educating and raising children in the United States. One of the spiritual fathers of this thinking was John Dewey, an eminent American educator, who in one of his works from the early 20th century placed the museum at the heart of the educational activities of the school².

Over two decades earlier, Henry Watson Kent, a librarian from Norwich Museum and Library Connecticut, launched the custom of visits of entire school classes to museums, thus indicating their huge educational potential³.

The first children's museum was created in Brooklyn, New York, and was launched on December 16, 1899. The museum's mission was to provide children with their first cultural experience and to facilitate understanding of the world, whose rapid technical development was often

» 1 This text was delivered as a paper on 18.06.2018 at the Centre for Legacy Interpretation in Poznań at the conference *Education in New Museums and Institutions of Culture. Expectations, reality, prospects*. Excerpts of the text were used in the preparation of a brochure titled *Muzea dzieci – historia, idea, potencja* [*Children's Museums – history, idea, potential*], published in December 2018 for the sake of promoting the idea of children's museums during an education workshop in the Museum of Polish Jews POLIN in Warsaw (print-run of 50 copies).

» 2 J. Dewey, *The School and Society*, Chicago 1899.

» 3 M. Schwarzer, *Riches, Rivals & Radicals. 100 Years of Museums in America*, American Association of Museums, 2012, p. 9.

difficult to understand even for adults⁴ During the first sixty years of the 20th century, approximately 40 children's museums were established in the United States. This contributed to the dynamic development of the concept of museum education, which became the fastest growing element of American museum practice; it became its most recognizable feature in the second half of the 20th century. The revolutionary changes introduced by Michael Spock in the Children's Museum in Boston after 1962 led to an enormous enrichment of the mission of children's museums. With the exhibition *What's Inside?*, Spock made the museum a place not only of acquiring knowledge via play, but of children's discovery of both the world out there and his or her own resources of inquisitiveness, creativity, and sensitivity⁵. Spock's ideas were underpinned by the accomplishments of previous generations of educators. At least a few people should be mentioned among the most influential figures. In addition to John Dewey, who pioneered the development of pedagogy in the first half of the 20th century, there was Maria Montessori, who discovered so-called attention polarization and claimed that "the main task of pedagogy is to support the spontaneity and creativity of children, to enable them to foster their comprehensive physical, spiritual, cultural and social development". She moreover argued that "the fundamental principle must be the freedom of the learner, because it is only this freedom that triggers the creativity of the child inherent in his or her nature"⁶. Other figures whose ideas were instrumental for the operation of children's museums in the 2nd half of the 20th century were Jean Piaget, Janusz Korczak, and Loris Malaguzzi⁷.

As for Piaget, children's museums mainly used his insights into the successive phases of children's intellectual development which enable the proper selection of the content and scope of tasks for specific age groups participating in the programs carried out in children's museums⁸.

» 4 The most comprehensive text on the history of children's museums in the USA is an unpublished doctoral dissertation by Hermini Weihsin Din, *A History of Children's Museums in the United States, 1899–1997: implications for art education and museum education in art museums*, The Ohio State University, 1998 (with earlier bibliography references).

» 5 H.W. Din, *An Investigation of Children's Museums in the United States – Their Past, Present and Future: A Proposed Study*, "Marilyn Zurmuehlen Working. Papers in Art Education", The University of Iowa, 1999, vol. 15(1), p. 63–69.

» 6 "Maria Montessori", https://pl.wikipedia.org/wiki/Maria_Montessori [access: 23.05.2019]

» 7 M. Schwarzer, *Riches, Rivals & Radicals. 100 Years of Museums in America*, "American Association of Museums", 2012, p. 154. For summary discussion of pedagogical concepts strongly rooted in the reality of the developmental psychology of the child, see Renata Pater, *Edukacja muzealna – muzea dla dzieci i młodzieży*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2016, p. 55–78.

» 8 J. Piaget, *La naissance de l'intelligence chez l'enfant*, Delachaux et Niestlé Paris 1936; idem, *La psychologie de l'enfant*, Paris 1950; idem, *La psychologie de l'enfant*, Paris 1950.

As for Korczak, children's museums drew on his insistence on treating children with regard to their rights to unimpeded development and respect for dignity, which led to the emergence of the concepts of moral education and so-called social education schools⁹.

The last quarter of the 20th century was a time of tremendous popularity of the pedagogical principles developed by Loris Malaguzzi, an Italian pedagogue, a psychologist by education, and the author of an excellent program of pre-school and early school education known as the Reggio Approach, which rapidly became one of the most progressive projects of pre-school education worldwide¹⁰. The project rests on immovable foundations which can be identified in the operation of present-day children's museums: children must have a certain impact on how they learn, must be able to learn via the experience of touch, movement, listening, and observation; they must enter into relations with their peers and material objects and must be given an opportunity to examine, analyse and learn them on their own. Finally, children must be ensured unlimited ways and possibilities of self-expression¹¹.

Today the United States is home to about 400 children's museums. Their activities are mainly aimed at the comprehensive development of children's sensitivity and creativity, with the overriding goal of developing in children stable value systems and pro-democratic and deeply humanistic social behaviour. The activities conducted in such museums are guided by a principle which can be described as making the process of children's education more attractive by conducting classes of a participatory nature, giving children a chance to understand difficult phenomena not through a lecture, but via an attractive presentation combined with children's direct participation in all activities provided in the curriculum, and with the children's total emotional involvement in the implementation of the curriculum¹².

Throughout its century-old history, the mission of American children's museums has evolved, but always revolved around the idea of preparing children for contact with various manifestations of artistic creativity,

» 9 P. Piotrowski, *Inspiracje korczakowskie w idei edukacji 'just community' Lawrence'a Kohlberga*, [in:] *Janusz Korczak i oblicza dzieciństwa. Vol. I. Janusz Korczak i jego poglądy w recepcji współczesnych*, ed. K. Kochan, E. Skorek, Zielona Góra, Uniwersytet Zielonogórski 2012, p. 59–77.

» 10 *The hundred languages of child. The Reggio Emilia Approach – Advanced Reflections*, Comune di Reggio Emilia, Italy, 1990; see L. Gandini, *Fundamentals of the Reggio Emilia Approach to Early Childhood Education*, "Young Children" 49 (1) 1993, p. 4–8; see P. Tarr, *Aesthetic Codes in Early Childhood Classrooms. What Art Educators Can Learn from Reggio Emilia*, "Art Education" (2001) Vol. 54, No. 3, p. 33–39.

» 11 The principles behind the *Reggio Project* can be found on its official website https://en.wikipedia.org/wiki/Reggio_Emilia_approach [access 10.06.2018].

» 12 Brooklyn Children's Museum website, <http://www.brooklynkids.org> [access: 10.04.2017].

and developing their sensitivity and ability to manage emotions. The tools used to work with children were increasingly adapted to their perceptual abilities in order to be in harmony with the world of their psychological experiences.

Today we can say that US children's museums are one of the most significant elements of cultural development of children and young adults in the United States, greatly enriching the core curriculum. On the other hand, as Neil and Philip Kotler argue, children's museums are a great marketing tool to stimulate adult Americans' needs for museum visits¹³.

The majority of children's museums try to include in their programs elements aimed at unleashing the resources of children's creativity. Ken Robinson is one of the greatest authorities in this field; he supports some British children's museums with his vast knowledge and experience. Many of his writings, some of which have already been translated into Polish, are an inexhaustible source of inspiration for the programs of many American and European children's museums¹⁴.

When I visited a number of eminent children's museums in the United States in 1991, I was able to see the vast variety of programs on offer. For example, the museum in Los Angeles evoked the genius loci and held a "crazy" program of explicating many physical phenomena such as photography, film, and television broadcasts within a genuine television studio and with the aid of specially prepared installations that helped visualise how images emerge on photosensitive backgrounds or how motion pictures are created. Setting all of this within the reality of a Hollywood film studio, the educational programs were designed to skilfully lead the participants to transcend themselves, encouraging even the shy kids to play without any hindrance with make-up, performing on stage as actors and musicians, or imitating journalists and other professions that contribute to the creation of films and TV programs.

In Chicago, the educational activities were based on programs that familiarised children with the homes and customs of various ethnic groups that made up the multicultural US society. Participants of such activities were led to believe that each culture has the right to their own customs and patterns of behaviour, which should be respected by representatives of other cultures.

» 13 N. Kotler & P. Kotler, *Museum Strategy and Marketing. Designing mission Building audiences Generating revenue and resources*, Wiley San Francisco 1998, p. 115–120.

» 14 K. Robinson, *Oblicza umysłu. Ucząc się kreatywności*, trans. A. Baj, Element Kraków 2010; K. Robinson, L. Aronica, *Uchwycić żywioł. O tym jak znalezienie pasji zmienia wszystko*, trans. A. Baj, Element Kraków 2011; K. Robinson, L. Aronica, *Odkryj swój żywioł. Jak odkrywać swoje talenty, znaleźć pasję i zmienić swoje życie*, trans. A. Baj, Element Kraków 2015; K. Robinson, L. Aronica, *Kreatywne szkoły, oddolna rewolucja, która zmienia edukację*, trans. A. Baj, Element Kraków 2015.

The museum in Boston ran a major project that let children experience the different life situations faced by people with disabilities on a daily basis. Riding down a sandy path in a wheelchair, trying to communicate with another person when one's ears are blocked, or moving around in a poorly designed public space with one's eyes covered were an unforgettable experience for the participants (children aged 5–8). They were made aware of the enormous problems persons with disabilities encounter every day.

The programs described above may no longer be shocking from the perspective of the educational activities carried out in the last 30 years, but if we take a closer look at the program recommended for implementation in kindergartens and early school education, we will assess their value differently. In fact, schools do not participate in educational activities and are gradually becoming factories that only transmit knowledge.

Reception of the idea of Children's Museums in Europe

The first children's museums in Europe were opened by the enthusiastic followers of reforms of educational systems. In 1972, a children's section of the City Museum in Frankfurt-am-Mein was launched, and in 1975 both the children's version of the Museum of the Tropics in Amsterdam and the Children's Museum in Brussels opened. The latter institution was founded by Kathleen Lippens, a psychologist who studied at Harvard and was a student intern at the Children's Museum in Boston¹⁵. Today, we have children's museums in over twenty countries across Europe and they are being created in a few others. They are absent in only a few countries in Europe, regrettably also in Poland. European children's museums demonstrate diverse levels and programs. In addition to those that take due care in the construction of their projects, as manifested by numerous consultations with psychologists or cultural anthropologists and taking efforts to employ staff with high pedagogical and psychological qualifications,¹⁶ there are unfortunately also those whose offers uncritically imitate US models of lesser value. They look more like play areas in supermarkets and have little in common with those who prudently design their activities in collaboration with all the stakeholders of the process of children's education (psychologists, educators, animators, artists, etc.). The latter group includes e.g. Austrian child-

» 15 Information from the website of the Children's Museum in Brussels <https://www.childrenmuseum.be/history/> [access: 15.05.2018].

» 16 See the descriptions of ways of working on exhibition production at the ZOOM Kindermuseum Vienna, in *20 Jahre ZOOM Kindermuseum*, redaktion Virgil Guggenberger, Wien 2014.

ren's museums in Graz and Vienna, the Czech Sladovna Pisek, an exceptionally interesting museum in Duisburg, Museo dei Bambini in Milan, as well as the aforementioned museums in Amsterdam and Brussels.

Why Children's Museums rather than Museums for Children?

The translation of the English term children's museum in Europe was far from straightforward. Conservative museologists from the 1970s were loath to use the name "museum", which they saw as reserved solely for an institution which e.g. gathered, held, and preserved art collections. Their views on the use of the name "museum" had been seriously tested a few decades earlier by the names of such institutions as the Museum of Steam Engines or the Pharmacy Museum. Once again, in the late 1970s and early 1980s, the term Children's Museum raised doubt. The debates and arguments of that time were summed up by Renata Pater, who ultimately concluded that the most appropriate term in Polish would be a "museum for children" (*muzeum dla dzieci*)¹⁷.

Below I quote the arguments for using a different translation of the name, which stems both from the self-awareness of American children's museums and from the long conversations and discussions I have had with several outstanding Polish specialists in the field of the extracurricular education of children. Allow me to mention here the names of two of them: Maria Parczewska and Janusz Byszewski.

From the very beginning, the oldest American children's museums implemented programs that complemented schools' educational activities. This resulted from the different role of the museum which was attributed to it by American society at the turn of the 20th century. It was unique and its assumptions significantly exceeded the tasks set for museums in Europe. More and more distinctly, the American museum gained the status of a place of education and axiological rebirth of American society in the aftermath of the Civil War¹⁸. Both John Dewey and George Brown Goode opted for a fuller application of the enormous educational potential of museums, a lot of which were set up in the US in the 1st half of the 19th century¹⁹. Therefore, when in 1899 William H. Goodyear established the first institution to supplement the activities offered by a school (Brooklyn Children's Museum), a decision was taken to grant it the status of a museum, a social institution of what was then perceived the highest moral probity and the greatest educational potential. The use of the Saxon

» 17 R. Pater, *Edukacja muzealna...*, p. 79–85.

» 18 M. Schwarzer, *Riches, Rivals & Radicals...*, p. 8ff.

» 19 *Ibid.*, p. 1–14; see S. Conn, *Museum and American Intellectual Life, 1876-1926*, The University of Chicago Press, Chicago and London 1998, p. 20.

Genitive was self-evident for all English speakers – it was a children's institution. Some of the US children's museums account for their name on their websites, dispelling all doubts²⁰.

The programs of all children's museums make us think about them as institutions different from schools. In a school, the conditions and rules of its operation are determined by the adults who create it **for** children, while in a children's museum they are based upon assumptions such as democratisation of the education processes, consisting in treating children as partners (Dewey), education by leading to the development of self-reliance, self-education and responsibility (Montessori), recognition that the education process is most efficient when children learn on their own (Piaget), respect for the rights of the child (Korczak), and granting the child a partial initiative in the educational process (Malaguzzi) – we must recognise it as an institution which **belongs to** children. It is children who are the museum's owners and hosts. They are its subject, while adults are only a tool for the implementation of the above principles. In children's museums, for obvious reasons, adults are indispensable, yet their presence should not dwarf that of children. There is no teacher–pupil relationship between them as there is in school; there is no person who gives orders and a person who obeys them; at best there is a relation built on mutual respect between a child (small human being) and a friend (big human being), or between pupil and a master. In my opinion, the name of the children's museum as belonging to children implements the whole philosophy of its functioning and the division of roles for children and adults to be found in it.

Significance of children's museums in the United States

Museums are a very important link in the American universal education system. I have written above about its beginnings, which hark back to the end of the 19th century. The custom of visiting museums by school groups developed and intensified in the first quarter of the 20th century; by the 1950s it had already become a well-established practice²¹. Today,

» 20 A good example of such an explication is e.g. information on the website of Portland Children's Museum in Oregon. "Who We Are: Our Name Says It Best. A museum's name tells you a lot about what it treasures. You hear the name—art museum, history museum, automobile museum—and you immediately know what you'll find there: objects, rare and wonderful; encounters with the unusual; beauty for beauty's sake. The specifics differ, but in each case, the collection takes center stage. Our name shows what we treasure, too, and it tells you how we're different. We're a museum that doesn't act like a museum because our audience—children and the adults who care for them—is more important to us than anything we collect. Indeed, our audience is the essential component that gives our exhibits meaning". <https://www.portland-cm.org/about-us> [access: 15.07.2017].

» 21 *The Art Museum as Educator. A Collection of Studies as Guides to Practice and Policy*,

the number of American museums is huge, totalling around 35,000. Both the traditional use of museums for educational purposes – common for the past century – and the awareness of the substantial outlays on museum maintenance, prompted pragmatic Americans to take action that does not have a statutory legal framework, but we can certainly speak of a practice established by tradition. This practice involves conducting up to twenty percent of primary and secondary school classes on the premises of various types of museums²². The youngest age groups are happy to take advantage of the opportunity to have lessons in children's museums. A series of several to several dozen visits of the youngest children (up to about 10 years of age) to these museums has become a kind of overture to get to know the museums of "adults". It is in children's museums that children have a chance to enjoy extraordinary experiences, which in turn trigger various emotions that influence the formation of specific value systems and promote specific social behaviours and attitudes. Children's museums do not implement school curricula – they have their own programs, not always complementary to the activities carried out in schools. However, while schools teach, children's museums impact the world of values²³, sublimating all kinds of sensitivities, including those aimed at the reception of art. The more positive the impressions resulting from children's contact with children's museums, the more trustful the children's approach to adult museums because the "museum" is already a domesticated, friendly, accepted thing; it is a part of the world in which a small person lives on a daily basis.

We can therefore say that children's museums are a great preparation for contact with the real museums of "adults". They are a perfect introduction to the atmosphere of the museum, being at the same time one of the basic institutions that cares for the emotional and axiological development of the child.

Thus, "adult" museums in the United States owe so much to children's museums, because it is the latter which make the young man-turn-teenager treat the museum as a part of his or her own reality, one which he or she is able to draw on independently. It is thanks to children's museums that even small "adult" American museums are visited

ed. B.Y. Newsom, A.Z. Silver, University of California Press, 1978, *passim*.

» 22 Information from the Smithsonian Science Education Center, confirmed by educators in multiple museums across the US during a study trip of Janusz Byszewski and Zygmunt Kalinowski in American museums during the *American Museums* project (1991).

» 23 Much controversy across Europe was triggered by an exhibition opened in 1983 at the *Brooklyn Children's Museum* about the difficult art of coming to terms with the loss of one's loved ones. *Endings: An Exhibit about Death and Loss* was a show whose assumptions are no longer surprising to anyone today, let alone children's developmental psychologists; see Marjorie Schwarzer, *Riches, Rivals & Radicals...*, p. 154ff.

at weekends by similar numbers of US citizens as are today's shopping malls in Poland. For several decades, visiting museums has become something more than just fashion for Americans; it has become a part of their lifestyle.

In search of rationale for establishing children's museums in Poland

If today we are looking for ways to encourage Poles to take advantage of various manifestations of broadly understood culture, the construction of children's museums is one of these ways. As the old saying goes, "as the twig is bent, the tree's inclined". And in this sense, for all those "adult" museums, where ambitious plans seem to include visions of exhibition halls filled to the brim with passionately discussing young people, children's museums are a great opportunity. In order for this to happen, it is necessary to adopt several assumptions and meet several conditions.

Firstly, adults' and children's museums should be allowed to speak their own distinct language. I am confident that responsible museum directors can ensure that museum activities meet the requirements of valuable educational initiatives. This is what thousands of specialists – psychologists, educators, anthropologists, and artists ready to cooperate with museums – can do.

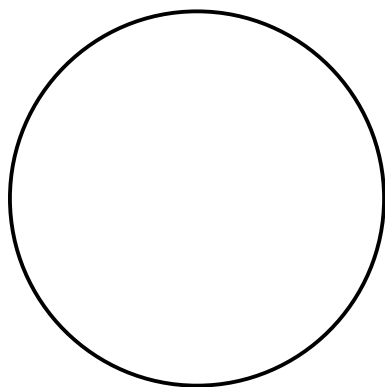
Secondly, we should seek close cooperation between "adult" museums and children's museums. This cooperation should bear fruit with coherent systems of general axiological education, binding on all cooperating museums and schools. This is the case in many American cities and in Europe, e.g. in Vienna, Graz, Brussels, or Milan. The enormous educational potential of museums has been exploited in Poland for many years, but there are no embryos of a system that could free schools from fetishizing the core curriculum, giving them the liberty to choose their own teaching methodologies and practices. This would probably create an opportunity for the renewed existence of many museums, which until now have only occasionally been engaged in educational activities. Then, children's museums could fulfil educational tasks similar to those performed by American children's museums, becoming an important link in the system of operation of museums in contemporary culture.

The educational system in Poland assumes that the school is the primary place of education and mainly assigns it the role of a knowledge applicator, ignoring the importance of the process of socialization of children, to whom we should ensure the most frequent possible contact with new places, new people, new experiences, etc. However, even the teaching process on which the school mostly focuses is far more efficient outside school premises and yet teaching is not the only goal of educational activities. No less important are activities aimed at acquiring essential

social competences, e.g. the skills of building interpersonal relations, or developing attitudes and value systems. All of this the child should “experience” rather than listen to or learn about. The classroom is not the best place for this type of activity. In this sense, children’s museums are a great opportunity for the common education system in Poland.

I have a dream ...

I have a dream that building Children’s Museums in Poland should be as obvious as building shopping malls; that children in big cities and small towns might experience the same emotions as their peers in Los Angeles, Graz, Milan, Amsterdam, and Duisburg, so that when they grow up to become mature and socially sensitive people they might endeavour to create theatres, retirement homes, animal shelters, initiate flood relief and nature conservation actions, read books, visit theatres and museums as an obvious element of their active and creative lives. ●



Renata Pater

Assistant professor at Jagiellonian University. Her research interests include pedagogy of culture, theory and practice of museum education, and pedagogy of museum operation in the context of social integration and inclusion. Author of many articles on museum education, a practitioner of dissemination of culture; her monograph is entitled *Edukacja muzealna – muzea dla dzieci i młodzieży* [Museum education – museums for children and young people] (2016). Co-author of the *Strategy for the Development of Museums in Poland*, long-term member of the jury of the *Sybilla* competition, and a member of the Association of Museum Educators and of the Polish Pedagogical Society.

Developing cultural skills in "new" museums.

Museum education – a case study

Education in new museums and culture institutions

Museums are increasingly becoming spaces of social life not only in the field of artistic education, but also in the fields of education about culture, cultural education, and social and cultural animation. The participatory museum paradigm puts the museum public in the centre of attention, making it the target of its influence. The skills possessed by visitors to a contemporary museum are of prime significance. Following other researchers, it seems important to ask about the competences they can equip their museum audience with by offering various educational and entertainment programs. This can be done by choosing specific content for these programs, or by uncovering certain values in the context of research on collections, objects, or exhibitions. Today, museum education is an important area not only of theoretical considerations, but above all of social practices; it is a meeting place for educational entities at various levels of education, from kindergarten to Universities of the Third Age. A museum creates a space for the formation of individual and collective tastes; it is a place of negotiation of meaning, for learning how to conduct discourse and critical reflection. It is also a shared place, like a school, performing unquestionable educational and cultural functions in the local environment, in the structure of city institutions. The development of skills in the self-education process in relation to the cultural heritage of science and art is an important area of research today.

Changing living conditions, globalization, neoliberalism, and spreading consumerism generate certain threats which are offset, among others, by educational activities which offer the humanisation of life

through the values of culture. In the era of the explosion of social media and the global spread of new technologies, cultural education is gaining a new dimension. We learn not only at school, but also through direct contact with teachers, listening to lectures, or reading books. We learn more and more often using electronic tools, through which we have access to texts, films, and photos from all over the world. Practically without leaving home, we can “acquire education” from around the globe. New media enable and enhance the education process, in which self-motivation and self-education play an increasingly important role. Self-education in the context of formal academic schooling as well as informal extracurricular education is increasingly possible in cultural institutions. Museums offer exploration of the world through the wealth of their collections. Their visitors embark on a journey to the past, to distant nooks and corners of the world, but above all to the immediate, local environment. This is done with a view to knowing, experiencing, and understanding the world in order to make use of it to develop one’s own identity and social presence in the world. These purposes are served by cultural education, artistic education, and in particular museum education, which is particularly interesting in this context.

Cultural education

Cultural education is at present a major field of studies carried out not only by pedagogy scholars, but also by culture studies scholars, cultural anthropologists, culture animators, and educators in the context of robust social education and awareness-raising practices developed by cultural institutions. Only in the last century did these institutions start to be considered centres of elite culture – including museums.

The socio-cultural changes of recent decades have contributed to a vast number of changes which can be seen in the operation of museums. It is worth noting the great determination of the community of museum educators, cooperating teachers, and animators, all of whom actively contribute to this shift by engaging in various activities. The social activity of the Forum of Museum Educators in Poland consists, among other things, in intensifying various works in the field of museum education. The Forum has undertaken research on the state-of-the art of Polish museum education and has been involved in the dissemination of good practices by organizing nationwide seminars and conferences, thus bringing together actors involved in the implementation of innovative education in museums of the 21st century.¹

» 1 <http://muzealnictwo.com/2018/06/powstalo-stowarzyszenie-forum-edukatorow-muzealnych/> and <http://edukacjamuzealna.pl/> [access 15.03.2019].

In relevant literature, the term “education about culture” is used interchangeably with the notion of “cultural education”. However, the former is characterised by an anthropological approach to and understanding of culture; it moreover points to cultural anthropology as a way of thinking about culture and the human being which treats culture, in most general terms, as the “way of life of certain people”. Some scholars differentiate between education about culture and cultural education, pointing to the humanist aspect of the latter. Irena Wojnar indicates a certain binding process of “humanising the person, of defending and developing his or her spiritual powers, i.e. all those dispositions of an internal, personal, emotional, and moral nature which are expressed in the way of life”.² The perception of cultural education as humanistic is related to its corrective function; in the spirit of humanistic values, it assumes the formation of a person with an extensively developed and integrated personality. The supporters of this concept refer to the tradition of humanism, classical Platonic philosophy, and the Greek idea of *paideia*, or cultural pedagogy.³ Cultural education is defined in a host of different ways, depending on the meaning it is ascribed with in relevant literature. Providing a list of definitions of terms, Katarzyna Olbrycht indicates that cultural education prepares one for active and knowing participation in culture, understood as symbolic culture (mainly in the field of art and technology). Cultural education is understood as a transmission of cultural values aimed at supporting individual and social development (the details of this interpretation depend on the adopted concept of the human person and his social functioning). Cultural education is defined by the authors of *The Standards of Cultural Education*, e.g. by Krystyna Ferenz, as preparation for a comprehensive reception of art and for creative thinking (mainly via artistic and quasi-artistic means). European documents, such as Eurydice’s, define cultural education as the induction of individuals into the cultural heritage of their own region. Culture studies and education studies scholars Witold Jakubowski and Zbigniew Melosik understand cultural education as a preparation for active participation in culture, without a division into high culture and popular culture, with a focus on the latter.⁴ A broader approach to cultural education is proposed by the authors of a report on cultural institutions. They understand it in the context of a critical perception of culture and art: “Cultural education as education

» 2 I. Wojnar, *Edukacja i kultura* [Education and culture], [in:] *Współczesne dylematy upowszechniania kultury*, ed. J. Gajda, Wyd. Uniwersytet Marii Curii Skłodowskiej, Lublin 1991, p. 20.

» 3 S. Słowińska, *Idee (konceptje) edukacji kulturalnej* [Ideas (concepts) of cultural education], [in:] *Upowszechnianie, animacja, komercjalizacja kultury*, ed. J. Kargul, Wydawnictwo Naukowe, PWN, Warszawa 2012, p. 221.

» 4 M. Zalewska-Pawlak, *Sztuka i wychowanie w XXI wieku*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 2017, p. 173

of conscious and critical recipients of art, creative individuals with a vast imagination and sensitive to art”⁵. Reflecting on the essence of cultural education, Marta Kosińska puts forth the following definition: “Cultural education, in the broadest sense, is a process of preparation for more active, informed and often critical participation in culture. It provides the tools for: 1) independent, critical, in-depth understanding of the senses of individual cultural products; 2) efficient operation in the network of socio-cultural relations. It applies the notion of cultural interpretation as well as critical cultural practice, providing tools for understanding and action: it prepares individuals for meaningful practice”⁶. The adopted understanding of cultural education can be applied to educational activities conducted in cultural institutions, in museums, where the recipients are currently offered the opportunity to learn and acquire cultural skills in the context of the topics and content of proposed exhibitions, educational activities and cultural events.⁷

In the adopted theory of cultures, cultural education is one of the key cultural practices that stimulate the variability and process nature of culture, which in turn leads to socialization and is an inalienable element of democratization processes and broadens the field of civic involvement. What distinguishes cultural education from education about culture is the approach to culture and art, the way culture is defined, and social involvement, not only in the reception and understanding of culture, art, and thus social and cultural relations in the context of political, economic or ideological conditions, but also in the manner of an individual’s formation, his or her cognitive activity, readiness to participate in culture and art, and introducing changes both in the life of a specific community and their own. In these processes an important role is played by artistic education, which through the diversity and complexity of culture shapes a system of values common to people who are under its influence. Artistic education is an element of humanistic education that encourages aesthetic experiences and ethical or aesthetic values, the potential to raise awareness, and assists in obtaining satisfaction and pleasure from participating in situations of artistic expression.

Educating for skills

» 5 *Kadry dla kultury w edukacji i edukacji w kulturze. Raport*; K. Olbrycht, J. Skutnik, E. Konieczna, D. Sieroń-Galusek, B. Dziadzia, wsp. Ł. Dziuba, Ł. Marchewka, A. Lysko, M. Zygmunt, ROK, Katowice 2012, p. 11. .PDF: http://www.wpek.pl/pi/85765_1.pdf ; [access: 2.03.2019].

» 6 Definition of cultural education coined by Marta Kosińska: education for culture (*Edukacja kulturowa*). Dictionary: <http://cpe.poznan.pl/dictionary/edukacja-kulturowa/> [access: 11.03.2019].

» 7 H. A. Giroux, *Pedagogy and the Politics of Hope. Theory, Culture and Schooling. A Critical Reader*, Westview Press, Oxford 1997, p. 98.

Competences for active and involved participation in culture are acquired primarily in the family environment, from an early age in the local environment, and in the primary, secondary and higher education systems. School is most often the place where young people initiate contact with cultural institutions. According to contemporary theories of aesthetic education, cultural education should begin at the lowest level of the formal education system, i.e. in kindergarten. Progressive democratization of culture assumes access to cultural goods for all participants of social life, and inclusion in culture should apply to all citizens.

To follow the term “inculturation” that was coined by the social educator Helena Radlińska, we must examine current educational practices, which are no doubt a major element of both social acculturation and change. Over the past decade, new innovative programmes dedicated to various groups of recipients have emerged in Polish cultural institutions. More and more often the necessity of activities of cultural institutions for social inclusion and socialisation is raised. Therefore, institutions offer their premises for acquiring and shaping social, cultural, communication, linguistic, and other competences. The notion of competence in pedagogy is most often defined as knowledge, skills, and attitudes taken up in various areas of life, including social, cultural, and economic aspects. Competences also define human dispositions that are achieved through learning (learning, self-development) throughout one’s life.⁸ According to Maria Czerpaniak-Walczak, “Dispositions are a set of mental and physical characteristics including knowledge, skills, abilities, capacities, motivation, attitudes, values, as well as styles of activity, the possession, development and use of which enables the achievement of life goals and tasks”.⁹ Thus defined, a disposition may be developed and cultivated in the process of activity and creativity. The acquisition of the basic meta-competence of “learning” in various processes of creative development is a subject of interest not only for creative or artistic education, but also for intellectual education. Competences can be developed, improved and used in different ways by means of adapted methods and problem tasks.¹⁰ In this context, we must examine today’s education, which seeks innovation in the development of cognitive processes, makes use of the cognitive capacities of an

» 8 M. Wróblewska, *Kompetencje twórcze w dorosłości*, Wydawnictwo Uniwersyteckie Trans Humana, Białystok 2015. p. 25

» 9 M. Czerpaniak-Walczak, *Między dostosowaniem a zmianą. Elementy antycypacyjnej teorii edukacji*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Szczecińskiego, Szczecin 1994, p. 134; see *idem*, *Podmiotowość jako kategoria pedagogiczna i edukacyjna* [The individual as a pedagogical and educational category], [in:] *Podmiotowość w wychowaniu, między ideą a rzeczywistością*, ed. E. Kubiak – Szymborska. Wydawnictwo WERS. Bydgoszcz 1999.

» 10 J. Orzechowski, P. Maciaszek, *Rozwiązywanie problemów* [Problem solving], [in:] *Przewodnik po kognitywistyce*, ed. J. Bremer SJ., WAM, Kraków 2016, p. 639–679.

individual, and teaches young people and also seniors (Universities of the Third Age in Poland) how to solve problems. In a word, it can provide the key to opening up new possibilities, it enhances quality of life and ways of understanding the world, and shows how to acquire a greater awareness of one's personal and social life.

The relatively new educational spaces of the 20th and 21st centuries open up a wide range of opportunities to acquire cultural competences. Numerous emerging museums, art galleries, science centres, and theme parks in Poland are very popular among people of all ages. They offer educational and entertainment programmes that encourage discovery and exploration of the world and oneself in the learning process. The education that takes place here is an example of the broad range of open education as well as edutainment. Education in art galleries, science centres, and interactive exhibitions in museums is conducted holistically through independent, autonomous choices of learning paths, hands-on experience of exhibits and objects, and discovering one's own motivation to learn about phenomena and solve problems. The viewer, depending on his or her own knowledge, skills, and competences, determines their own route according to the principles and requirements of constructivism.¹¹ Cultural institutions – museums – are places and spaces where we can break away from the everyday world to absorb and enjoy beauty and rejuvenate. The power of art according to F. Schiller is about influencing and inspiring new ideas, and developing a fresh, different, and new look at the surrounding reality. One relaxes in beautiful, aesthetic spaces and returns slightly changed from them to the real world. But there is also the aspect of critical reflection, which allows us to experience catharsis, calm down, exchange thoughts, change our attitude, or undergo general transformation, all under the influence of aesthetic sensations or intellectual reflections.¹²

Teaching innovation in museum education

Cultural skills are of prime significance in the contemporary world. They help not only to move freely between different cultures, but also – or per-

» 11 G. Hein, *Edukacja muzealna* [Museum education], trans. P. Szaradowski, [in:] ed. M. Szeląg, J. Skutnik, *Edukacja tłumaczeń. Antologia tłumaczeń*, wyd. Muzeum Narodowe w Poznaniu, Poznań 2010, p. 59–81.

» 12 B. Kwiatkowska – Tybulewicz, *Wychowawcze aspekty sztuki współczesnej. Z perspektywy pedagogiki krytycznej*, Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 2016, p. 7–23; R. Pater, *Edukacja estetyczna w permanentnym rozwoju osobowości. Działania edukacyjne muzeów i centrów nauki* [Aesthetic education in permanent personality development. Educational activities of museums and science centres], [in:] „Transdyscyplinarne Studia o Kulturze (i) Edukacji”, *Kultura i sztuka jako przestrzeń aksjologiczna i edukacyjna*, No. 11 /2016, Bydgoszcz, p. 290–307.

haps above all – to promote interpersonal communication by providing tools to understand oneself, one's culture, and one's identity in the context of social and cultural life, and to support and enable human development by supplying tools for intercultural mediation. The support and development of cultural skills is the prime objective of the innovative "Good Practices" museum education project, which is run in collaboration with the Institute of Pedagogy of Jagiellonian University, the National Museum in Krakow, and selected nurseries and primary schools (including junior high schools). The tasks are carried out by students of pedagogy who specialise in socio-cultural animation, teachers and pupils of selected schools and classes, as well as experts, and museum educators who – supporting the work of students as reviewers of lesson plans – also provide their practical experience and knowledge of the collections, the realities, and uniqueness of the institutions' activities.

The classes, which have been conducted since 2010, have evolved on a year-to-year basis. Using the method of research in action, an evaluation was carried out after each class by means of a focus interview with students and pupils. Moreover, a questionnaire and a free interview were used with pupils and teachers/educators, respectively, whereas a focus interview was applied with university students. The main objective of the research was to diagnose the results of classes that bound the theory of teaching (museum education) with the practice of implementing new ideas and solutions in educational activities conducted in schools and museums among pupils and teachers, but first of all among students and museum educators. Each year, the classes were modified and adjusted to the existing possibilities of selecting schools and students of specific classes, the choice of topics, the scope of content, the methods of educational activities, the choice of the place and space of activities, and the selection of exhibitions and objects, which were works of art held in in the Gallery of Twentieth-Century Art in the Cloth Hall and Jan Matejko's Home, both of which are branches of the National Museum in Krakow. The possibility of meeting and agreeing on content and activities, learning about students' interests, education needs, and knowledge of museums was an important criterion for the innovations introduced. The choice was made by students during classes by selecting the target group with whom they wanted to work. With this selected group, they diagnosed their existing knowledge of museums, collections, their own interests, and the current content of the core curriculum. The main subjects taken into account were the Polish Language, History, and Art, but also issues of regional education, aesthetic education, interest in art, culture, and the history of small and large homelands. For this purpose, educational talks and games were conducted with students at school, and interviews were conducted with

teachers. The role of the teacher was to select a group of pupils in line with the students' interests, hold a meeting with teachers of particular subjects and with the class tutor, and map out the framework of cooperation, which was preceded by a relevant letter to the principal of each school.

As many as seven editions of the museum meetings took place within the framework of educational classes in the 2010–2016 period. The activities with students were attended by 132 students, 18 teachers, 360 pupils, and 48 pre-school pupils. Two classes took part in two editions, and one class took part in three of them. In the course of the projects, permanent cooperation with 3 teachers and museum educators was established. Preparation and implementation of joint activities of students and teachers with museum professionals resulted in a new quality of education, corresponding to the real needs of students. The implementation of cultural education aims on the capabilities of the three education entities was undertaken. The conversations and interviews with individual respondents involved in the activities present the following image of the collaboration. The proposed activities were willingly taken up by university students, pupils, and teachers. As testified by the observations made by students, teachers and myself, we could observe a kind of enthusiasm – an inquisitiveness born out of the encounters and challenges accepted. In particular, the students spoke about the thrill of preparing the script for their activities. Equally exciting were the conversations with the pupils and the diagnosis of the needs and expectations of pupils and teachers. The students put a lot of effort into preparing attractive classes. Both university students and pupils were divided into groups of 4–5, which facilitated direct contact as this required working in a group, sharing tasks, and assigning roles and responsibilities. With this approach, it was important for the students to take up group work, face the challenge, jointly choose and determine the scope of the content, as well as choose tasks and adapt to the needs and capabilities of the group. The most difficult part, as the students confided in their evaluation of the classes, was to establish communication between one another, to fulfil their duties on time, to arrange the whole script of the classes, and to prepare appropriate tools and props needed to conduct the classes. In this respect, the students were very resourceful. What they themselves emphasized was that for the first time during their studies they had the opportunity to test their theoretical knowledge in practice – to use their ideas in direct work with others. They said that tackling this task was a big challenge, which however gave them considerable satisfaction. Some issues arose: for example, the tasks prepared were too simple for the pupils and took less time than the students had foreseen. In this situation, it was necessary to improvise or have another task to solve. The direct interaction of students with pupils

enabled reflection in the context of preparing educational activities in the museum space, which has its own characteristics. For example, it turned out that the way the cushions were spread on the floor was important as it not only determined where they could sit, but also how they could look at the works of art safely, move around the gallery without triggering an alarm, or attract the attention of museum wardens. Technical remarks were also important in the context of the content and methods of work in the gallery and in the workshop space of the museum and the summary of the classes in the classroom. This three-stage educational activity (at the university, at school, in the museum) showed the students of pedagogy new animation methods that they could try out in cooperation between the museum and the school in the field of generally understood education about culture and cultural or artistic education. It is not the aim of this paper to present the detailed methodologies used in these activities and studies, but only to show the possibility of holding university classes in a manner that engages students in activities that are both practical and require academic reflection on combining theoretical knowledge with practice, learning to talk, dialogue with others in a group, and in the context of specific content, proposed methods of work, and finally the values that result from such activities. All of the above are uncovered by each individual independently.

Summing up the effects of the teaching work, the conversations conducted with students after the classes and later, in individual meetings, also with museum educators, make one think that such educational activities are an opportunity to develop interest in art and museums, but also a chance for the first professional contact with other specialists, educators, teachers, youths, and children. It is by no means insignificant that many of the students started to cooperate with the museum after the classes: three people were employed in the education department, and teachers included trips to museums in their curricula, themselves inspiring the broadening of the core curriculum of the subjects taught. In one of the schools, after the classes in the museum, pupils organized an exhibition of their own works and took up extracurricular drawing classes themselves.

The cultural skills developed in these classes are hardly quantifiable and were not studied. It is important here to create situations that open up to culture, enable familiarity with it and its experience, internalise values, and create space and time for one's own artistic expression. Such situations will trigger reflection that arises from the possibility of encountering other people, objects of art, and the values of culture. In this area, we deal with the possibility of developing the mother tongue, small motor skills through artistic activities, getting to know other human beings,

experiencing empathy, getting to know other times and people through objects and products of art, but also via potential cooperation. Cultural competences are developed gradually in this type of class and depend on the proposed content, methodologies, organization, duration, and course. Another task would be to measure the initial and end skills acquired in such activities. Undertaking relevant research is a task for the future. Individual activities for students within the framework of classes held for one semester (I have conducted such classes for the past 10 years), however, allow us to conclude that such education makes sense and in some way benefits all the interested parties.

Dialogue in culture and museum education

The eminent contemporary social pedagogy scholar Maria Mendel proposes the pedagogy of the shared place as a theory that should be put into practice, or at least potentially used. While this refers to the position of the school in the local community and beyond, one can also try to apply its principles to the museum institution. In very general terms, the scholar proposes dialogue as a method of developing the democratic creation of a common place. As she points out, “dialogue characterised by the pursuit of justice, by virtue of the fact that the partners involved wish to have equal status, is a form of practising democratic relations and creating a common place”.¹³ The “shared place”, a school or a museum, is understood here as a place of education in the sense of critical pedagogy, where previously established values and those brought into the common space are subject to dialogue and mediation. In the broader sense of this context, both the school and the museum can together develop a new quality: the value of the shared place in the democratic system. The museum as a common place, a space offering a dialogical way of co-creating a location through common activities, creates new opportunities for learning via dialogue and from each other, within a partnership of the opportunities and needs of the stakeholders – in this case in the activities of students, pupils, and teachers. Everyone is involved in the process of learning, exchanging knowledge, and acquiring skills. Still, it seems to be the most important thing to discover the world of culture and the truth about oneself in encounters with other people, cultures, and art. The choice of methods of museum activities, in which both students and pupils are involved, is underpinned by the aim of acquiring cultural competences (in a broad sense here), to get to know concrete reality in a meeting with another person. Acquiring teaching, linguistic, analytical, and learning

» 13 M. Mendel, *Pedagogika miejsca wspólnego. Miasto i szkoła*, Katedra Wydawnictwo Naukowe, Gdańsk 2017, p. 191.

skills, as well as awareness and cultural expression, has become a starting point for educational activities carried out in cooperation between the actors and institutions involved. I can only hope that the Good Practices project, as a joint action, will become an inspiration to take up the academic challenges of museum education in various academic centres and museums in our country. ●

Kinga Anna Gajda

Assistant Professor at the Institute of European Studies of Jagiellonian University, with degrees in Theatre, Drama and European Studies. She also completed post-graduate Gender Studies. She is the author of the book *Edukacyjna rola muzeum* [The Educational Role of the Museum] and *Medea dzisiaj* [Medea Today] – a reflection on the category of the Other. A manager of many projects, including *Regional or trans-regional cultural education – a case study of a museum*, which resulted in a report entitled *Regional or trans-regional cultural education – a case study of a museum; also Museum education addressed to schools in the Małopolskie and Śląskie Voivodships over the years (2010–2015). Research report*. Her research covers cultural education, art therapy, creative pedagogy, and intercultural skills. She coordinates the work of the intercultural competence service at Jagiellonian University.

Cultural Education as an Element of Higher Education

As Eugeniusz Szymik and Ilina Copik aptly point out, “On the wave of cultural transformation processes in the contemporary world, it is necessary to change the reflection on education – its social role, organizational character, program content and forms of its transmission. The above issues cannot ignore the reflection on the role of the teacher, who, despite the social changes associated with the disruption of the hierarchy of knowledge and the change of the communication paradigm, still appears as the main subject of educational activities, responsible for the quality of education”¹. Therefore, especially nowadays, a teacher – also a university teacher – should not only demonstrate how to think and use theories, but also how to look for connections between theory and practice, knowledge and life, including unforeseen and non-standard connections. He or she should be creative and teach creative thinking. The US scholar Richard Florida² proves that what is of prime importance in the creative era is not only knowledge, but also skills – including creativity – which allow one to tap into one’s knowledge with a view to creating new value. Therefore, he deems it crucial that creativity is taught, and creative individuals are identified as a separate class. For this purpose, he proposed the creative class category, which includes academics. Besides, Florida assigns the creative role to the university itself. He maintains that higher education is the engine of innovation, a breeding ground of new ideas and a venue of

» 1 E. Szymik, I. Copik, *Wyobraźniowy obraz nauczyciela akademickiego w opinii studentów*, “Problemy Profesjologii” 2015, No. 1, p. 92. See also: Ch. Day, *Nauczyciel z pasją. Jak zachować entuzjazm i zaangażowanie w pracy*, GWP Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2008.

» 2 R. L. Florida, *Narodziny klasy kreatywnej: oraz jej wpływ na przeobrażenia w charakterze pracy, wypoczynku, społeczeństwa i życia codziennego*, transl. T. Krzyżanowski, M. Penkala, Narodowe Centrum Kultury, Warszawa 2010

increased productivity. Universities, says Florida, are far more important for thinking about creativity than we think. They are institutions which teach how to generate, attract, and mobilize talent and how to establish a tolerant and diverse social climate³. To his mind, teachers, representatives of academia, are members of the academic community, i.e. people who can think independently and find non-standard ways of problem resolution. They are representatives of the opinion-forming community, which is creative on a daily basis, produces new form and content, and is obliged to teach others what creativity is and how to benefit from it. Moreover, Florida believes that the creative class is not only competent but also guided by concrete values such as individualism (understood as the need for self-fulfilment), opposition to limitations (including cultural ones), diversity, and openness. The prime value represented by this class which should be passed on further is meritocracy, or the ability to combine education with intelligence (including innate intelligence, because Florida assumes that creativity is an innate, inherent feature of every human being) and competence. And although the concept of meritocracy itself refers to the system of creating various organisations ranging from the state to business, the concept of pragmatic creation can be successfully applied in relation to raising the competence and knowledge of students. Florida considers meritocracy to be the ability to strive for self-fulfilment, achieve goals, pursue ambitions, (self)motivate oneself to work, and to tap into and stimulate the deposits of creativity of students. However, as he stresses himself, educational systems and teaching methods very often hinder this innate creativity. It is worth noting that Florida is not the only one who points to the professional group of academic teachers as representatives of the creative class: Bjørn Asheim and Høgni Kalsø Hansen⁴ also elaborate on the American scholar's typology and include academics in the creative professions. According to the categories they propose, scholars representing the humanities would be part of the group who pass on symbolic knowledge for use in the production of images, cultural projects or products, and cultural knowledge, which consists in learning what diversity, multiculturalism and cultural tolerance involves. In the latter case, creative products would include cultural symbols, images, and signs. Likewise, Szymik and Copik⁵ claim on the basis of their studies that students expect their lecturers to be creative.

» 3 In fact, Florida spoke in this way about universities of economics, yet his idea seems to have universal application. See R. Florida, *The Flight of the Creative Class. The New Global Competition for Talent*, "Liberal Education", 2006, Summer, 2006, p. 22–29.

» 4 B. Asheim, H. K. Hansen, *Knowledge Bases, Talents, and Contexts: On the Usefulness of the Creative Class Approach in Sweden*, "Economic Geography 2009", vol. 85, Issue 4, p. 425–442.

» 5 E. Szymik, I. Copik, *Wyobraźniowy obraz nauczyciela ...*, p. 1.

Culture and art are the spaces where this creativity is used the most fully. As many theoreticians claim, e.g. Barbara Putz-Plecko from Die Universität für angewandte Kunst in Vienna, the combination of education with culture and the arts can be more effective than with any other discipline. It is a synergy that enables the transfer of knowledge and skills, opening both teachers and students to different realms of experience, thus supporting personal development and understanding of the world. Cultural education, also referred to as creative or aesthetic education, teaches effective collaboration with others, respect for others and their views, and emboldens one to cross borders and challenge established theories. According to Putz-Plecko, “cultural education is dialogical in nature and focuses on the way people deal with their fellow human beings and with the environment. It contributes to people’s socialisation and strengthens their ability to participate actively in the life of society – at various levels and in a variety of ways”⁶. She recalls that cultural education has been on the European agenda for many years. It is a professional sphere of activity which involves teachers, cultural educators, and artists, whose aim is to develop cultural competences, which are considered crucial in the 21st century⁷. The scholar emphasises that these competences are vital not only for the humanities and social sciences, but also in economics and exact sciences. “Europe, both as a cultural area and as an economic area, needs qualified citizens with inter-cultural competence, interest in linguistic diversity, the willingness to partake in innovative lateral thinking, a vigorous sense of social awareness and the capacity to act with solidarity”⁸. Culture is intertwined with many different aspects of social life. For this reason, cultural education can reach into many fields, pointing to natural links between culture and many branches of knowledge. Elements of cultural education can be used to strengthen, inspire, and support a wide range of research. The integration of subjects, learning areas and topics within cultural education helps students to understand and perceive relationships between seemingly different fields. Thus, elements of cultural education can be combined with science and humanities, sport, technology, history, geography, and so many others. This education contributes to knowledge transfer, personal development, and social participation. It enables the

» 6 B. Putz-Plecko, *Background report on Cultural education: The promotion of cultural knowledge, creativity and intercultural understanding through education. Prepared for the Committee on Culture, Science and Education, Parliamentary Assembly Council of Europe*, Paris 2008, p. 8.

» 7 Recommendation of the European Parliament and of the Council of 18 December 2006 on key competences for lifelong learning (OJ L 394 / 30.12.2006), https://www.academia.edu/6449272/RECOMMENDATION_OF_THE_EUROPEAN_PARLIAMENT_AND_OF_THE_COUNCIL, [access: 02.02.2019].

» 8 B. Putz-Plecko, *Background report on Cultural education ...*, p. 10.

development of talents; it teaches understanding of culture and art; it makes one aware of aesthetics and ethics; it demonstrates how to express oneself and one's emotions; it allows one to find one's bearings in the process of learning and communication. It refers to historical awareness and heritage, it focuses on creativity. At the same time, it stresses that one should enjoy life and enhances one's mood. Cultural education is the acquisition of the ability to engage in culture and art, which means getting to know different artistic disciplines, being creative, reflecting on and analysing the cultural process and the values transmitted by the culture of a given time and place. It is the ability to find one's bearings in the world, to study, to implement, and to evaluate. As Urszula Kaczmarek observes⁹, cultural education ought to prepare a young person for a life in line with the objectives they set for themselves, enhance their quality of life, develop a civil society and participation in culture via contact with works of art. It must enhance one's knowledge about culture and art, stimulate and hone creative activity, influence one's lifestyle and attitude to the social and natural environment. The British pedagogue Ken Robinson¹⁰ identifies four main pillars of this education: 1) to enable learners to identify, discover, and understand cultural assumptions and values; 2) to enable them to understand cultural diversity; 3) to encourage them to associate contemporary values with the processes and events that have formed them; 4) to enable them to understand the evolutionary nature of culture and the processes and opportunities for change.

In order to answer the question of what the cultural education of students looks like, a survey was conducted among 500 students of twenty-seven study majors run by Jagiellonian University, from administration, law, psychology, through nursing, journalism, and social communication, to various philologies, musicology, cultural studies, and film studies.

The study showed that almost half of the student body of Jagiellonian University do not visit cultural institutions at all within the framework of academic classes and nearly a third do it only once a semester. The most frequently visited cultural institution is museums. Perhaps this is due to the fact that 1) museums are more and more often involved in preparing an extensive teaching program and gladly cooperate with universities, 2) according to the study, museums are perceived as a place of social trust, an authority, and an institution conveying information in

» 9 U. Kaczmarek, *Edukacja kulturalna*, [in:] *Organizacja i upowszechnianie kultury w Polsce. Zmiany modelu*, ed. J. Grad, U. Kaczmarek, UAM Wydawnictwo Naukowe, Poznań 1999, p. 137.

» 10 K. Robinson, *National Advisory Committee on Creative and Cultural Education All Our Futures: Creativity, Culture and Education*, Report to the Secretary of State for Education and Employment the Secretary of State for Culture, Media and Sport, May 1999.

an accessible and interesting way. Stephen Weil¹¹ observes, for instance, that museums as teaching institutions are similar to universities: they are venues of gathering, interpreting, and using knowledge in an academic and practical way. Lynda Kelly¹² also highlights the fact that museums are first of all a source of credible information and learning, and at the same time a mediator between knowledge and information and the recipients, as they help the participants of educational classes to come up with their own ideas and to reach their own conclusions. Moreover, Kelly points out that those who see museums as a provider of information often visit them and take advantage of their collections or educational agendas to supplement their knowledge. Érik Triquet¹³ believes that museum education orders one's knowledge and study practice as well as arouses interest. Lynn D. Dierking¹⁴ regards museum education as comparable to that of university education. And although it is true that she applies her arguments to science, they can be extended to social sciences and the humanities. As research shows, museum education most often relates to subjects in humanities, social sciences, and natural sciences. This is borne out by the studied students' statements: they most often visit museums as part of their education in the field of social, humanistic, or biological sciences. In most cases, going to a museum means only a visit to an exhibition, mainly with an accompanying academic. Only a third of respondents take part in workshops organized by museums, while 66% of respondents admit that academic teachers encourage them to visit cultural institutions on their own in order to increase their knowledge.

Students themselves claim that going to a cultural institution and learning about cultural life are critical elements of learning. The vast majority (88%) believe that such visits should take place as part of their classes and be organized by teachers, scholarly circles, or students themselves. They also argue that university should inspire students to participate in the cultural life of the city, to build their national, local, regional identity, sensitize them to local or global aspects, change their perspective of some of the city's problems, teach openness to different cultural patterns, encourage the expansion of knowledge in the field of culture, devel-

» 11 S.E. Weil, *From Being about Something to Being for Somebody: The Ongoing Transformation of the American Museum*, "Daedalus" 1999, vol. 128, No. 3, p. 230–231.

» 12 L. Kelly, *Museums as Sources of Information and Learning: The Decision Making Process*, <https://australianmuseum.net.au/uploads/documents/10049/ljkelly-omj%20paper.pdf> [access: 28.03.2017].

» 13 É. Triquet, *Relacja szkoła–muzeum*, transl. J. Skutnik, [in:] *Edukacja muzealna. Antologia tłumaczeń*, ed. M. Szeląg, J. Skutnik, Muzeum Narodowe, Poznań 2010.

» 14 L.D. Dierking, *Lessons without limit: how free-choice learning is transforming science and technology education*, http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-59702005000400008 [access: 07.04.2017].

op skills, and draw people away from the internet and computer games. In their opinion, access to cultural institutions is very effective. Such visits help them broaden their knowledge and horizons, teach thinking and concentration, and translate theory into practice. These institutions thus take part in the teaching process, not only by focusing on facts, but also on soft skills, i.e. showing the world from many angles or enabling confrontation of one's opinions with those of others. Visits to cultural institutions sometimes bear fruit in terms of more frequent contact with art or the triggering of an interest in culture. Moreover, students indicate that such visits are an interesting diversification of the form of university classes and offer a chance to integrate their groups, strengthen peer ties, or improve teachers' rapport with students. The perception of the effectiveness of participation in museum or theatre workshops is more developed when students' statements on the advisability of visiting cultural institutions are divided into four thematic groups: 1) knowledge, 2) soft competences, 3) contact with culture, and 4) methodology of teaching. Answers to the question "Why is it worthwhile to participate in workshops during academic activities?" can be divided into six groups: 1) knowledge, 2) soft skills, 3) contact with culture, 4) entertainment, 5) therapy, and 6) class methodology. With respect to enhancing one's knowledge, participation in a workshop helps preserve information, use it in a practical manner, and learn new perspectives, research methodologies, and ways of solving research problems. Participation in activities organised in a museum or theatre increases competences such as teamwork, creativity, and the ability to cooperate; it also activates students and shapes their world views. Moreover, it has therapeutic functions: it increases self-confidence and teaches a different view of the world and entertainment; it provides fun, rest, and relaxation. What is more, it enables contact with culture and thus separation from reality. Finally, participation in museum- or theatre-based cultural education enriches university classes and creates an opportunity for integration.

Both the theory of cultural education and the research conducted among Jagiellonian University students have shown that cultural education improves participants' competences in communication, creativity, critical thinking, as well as cooperation and teamwork. This education is manifested in three aspects: 1) social – inspires one to non-academic education, allows one to understand the world, draws attention to and sensitizes one to the problems of the world, and makes one aware that culture is important; 2) personal and therapeutic – raises the standard of living, makes one more sensitive, motivates to action, stimulates creativity; 3) hermeneutical – it teaches interpretation. Christina Davies, Matthew

Knuiman and Michael Rosenberg¹⁵ prove that two hours of weekly participation in creative workshops involving personal engagement (a minimum of 100 hours per year), boosts one's mood and well-being. Paul E. Bolin and Kaela Hoskings¹⁶ have even created a list of skills that are developed within the framework of cultural education and that correspond to the well-being factor: the ability to define oneself, which influences positive self-esteem; the possibility of self-expression, which produces a sense of autonomy; the ability to express beauty, which allows one to relate to the environment; the ability to engage and interpret as an ability to shape healthy relationships with others; the ability to solve problems, think critically and give meaning as an element of autonomy and personal development or efficient exploration of the cultural values accepted by one's own or a different group as a determinant of healthy relationships and positive self-esteem. Participation in cultural events and experiencing art are therefore described as a cultural stimulus and self-regenerating, respectively. Art stimulates creative behaviour and a positive attitude towards other people; it shows life as more meaningful and restores its meaning. Thus perceived, cultural education has three essential functions: 1) socialising, involving the development of values, attitudes, and social skills; 2) emancipatory,¹⁷ linked with the development of creativity; 3) educational. The task of academic teachers is therefore to stimulate creative and cultural education which, as Stephen Billett¹⁸ stresses, is relational and addresses the dual division into the social and the individual in learning. Through cultural education, teachers stimulate the teaching process and improve students' pool of competence, at the same time increasing their interest in the world, making classes more attractive and increasing the number of creative individuals. Students who participate in cultural education, visit cultural institutions, and attend workshops, become creative individuals, look for innovative methods of solving problems, are open to innovative ideas and respect people who represent different points of view. ●

» 15 Ch. Davies, M. Knuiman, M. Rosenberg, *The art of being mentally healthy: a study to quantify the relationship between recreational arts engagement and mental well-being in the general population*, "BMC Public Health" 2015, No. 16(1).

» 16 P. E. Bolin, K. Hoskings, *Reflecting on Our Beliefs and Actions: Purposeful Practice in Art Education*, "Art Education" 2015, vol. 68, issue 4, p. 47.

» 17 See: J. Florczykiewicz, E. Józefowski, *Arteterapia w edukacji i resocjalizacji. Wybrane działania arteterapeutyczne i studia empiryczna*, Wydawnictwo Uniwersytetu Przyrodniczo-Humanistycznego, Siedlce 2011, p. 39.

» 18 S. Billett, *Conceptualizing Learning Experiences: Contributions and Mediations of the Social, Personal, and Brute*, "Mind, Culture, and Activity", Volume 16, No. 1, 2008.

Piotr Szaradowski

Lecturer of the history of fashion and the history of art and design at the School of Form of SWPS University of Social Sciences and Humanities. Former long-term employee of the Museum Education Division of the National Museum in Poznań, where he created educational programs and projects. Active in museum education and the presentation of fashion in museums and galleries. Co-author of exhibitions dedicated to the history of fashion and clothing. Author of the book *Francja elegancja. Z historii haute couture*, Wydawnictwo Dolnośląskie, 2016.

Design and Anti-design. Around the Exhibit of the Museum of Applied Arts in Poznań

2017 saw the launch of a new permanent exhibit of the Museum of Applied Arts (MSU) in Poznań, a branch of the National Museum in Poznań that is located in the “Raczyński Building” it occupied previously and in the adjacent, recently constructed Castle of Przemysł. Leaving aside the controversies that accompanied the construction itself and the style that was given to the building¹, I would like to focus on the exhibit that is accessible to the public. I am interested primarily in the educational aspect of this exhibit and its coherence. I would also like to point out whether and how it relates to the problems affecting the contemporary world, as has become a standard in Western museums of similar profile in recent years.

The MSU exhibition occupies the ground floor, the first and second floors, and the basement, a total of 14 rooms with 2,000 museum objects arranged chronologically from the Middle Ages to the present day. The majority of the rooms are very briefly defined, mostly by single words: Middle Ages, Renaissance, Baroque, Rococo, Historicism. There are also rooms that connect different objects around one theme, such as the Treasury, the Armoury, or the Far East. In two rooms we can also find motifs related to the Museum’s own history and holdings. The present is represented in two rooms: After 1945 and Contemporary Unique Art. Therefore, it is not material, functional, or design problems that come to the fore, but stylistic issues that give the whole exhibition an order following

» 1 P. Lewandowski, *Gesty i fikcje, czyli z dziejów pewnej odbudowy* [Gestures and fictions, or the history of one reconstruction], in: “Czas Kultury”, <http://czaskultury.pl/artykuly/gesty-i-fikcje-czyli-z-dziejow-pewnej-odbudowy/> [access: 26.04.2019]; *Zamek Królewski w Poznaniu – nowy zabytek czy nowotwór?* [Royal Castle in Poznań – a new historical monument or a tumour?] in: *Odbudowa Rekonstrukcją Pogania*, <https://odbudowarekonstrukcjapogania.wordpress.com/2017/03/26/zamek-krolewski-w-poznaniu-nowy-zabytek-czy-nowotwor/> [access: 26.04.2019].

the history of art. The layout chosen by the Museum is therefore clearly conservative in character; the narrative is based on changing styles. Therefore, the exhibition constantly refers the visitor to historical knowledge and does not help to understand the functionality of certain objects, regardless of their style. It can be considered a kind of “classic” layout that is in place in most similar museums. An interesting alternative on Polish soil was proposed by the National Museum in Warsaw (MNW), which opened permanent galleries a few months before the MSU, in December 2016. The galleries were dedicated to old art and combined European and Old Polish arts and crafts, painting and sculpture from the 15th through to the 18th century. While preserving the chronological arrangement, the authors of the scenario of this exhibition proposed a fundamental “division into <social spaces>: 1) palace, villa, manor; 2) church, chapel and house altar; 3) city. In other words: 1) Court culture, 2) Religious culture, 3) Urban culture”.² They stress at the same time that in the period under scrutiny there was no clear-cut division into “high” art and crafts. We can therefore say that the same way of thinking (along the lines of art history) is more prominent at MNW, with far-reaching consequences, i.e. an interesting combination of arts and crafts, which helps identify whole processes rather than their fragments³.

Coming back to the Poznań museum, we must indicate that art has previously been displayed in the direct vicinity of MSU, in the Gallery of Painting and Sculpture, also known as the Main Building of the National Museum in Poznań. Theoretically, it was impossible to apply the same measure to MSU; however, this could have provided an opportunity to look for new solutions not based on artistic styles. Unfortunately, the creators of the MSU exhibition followed the well-trodden path, not avoiding inconsistencies. In order to take a “step forward” and create more neutral and “modern” interiors, light grey was used in the museum interiors, which, however, has its own, very distinctive exceptions. The first one is located right at the beginning of the sightseeing route, i.e. the dark and backward Middle Ages. It is difficult to interpret such a choice in terms of the conservative protection of the fabrics found there, as they are to

» 2 *Galeria Sztuki Dawnej, Europejskie i Staropolskie Rzemiosło Artystyczne, Malarstwo i Rzeźba od XV do XVIII wieku*, <https://www.mnw.art.pl/kolekcje/galer/galeria-sztuki-dawnej/> [access: 21.03.2019].

» 3 Although this thinking about old art in holistic terms stands out in Poland, similar solutions, carried out both earlier and more boldly, can be found above all in the Victoria and Albert Museum in London (galleries dedicated to British art were launched in November 2001). See: S. Fisher, C. Mansfield, S. Lalvani, *The British Galleries Project at V&A. Art People in Tune with New Plans for the Interpretation? Qualitative Research with Visitors and Non-Visitors* http://media.vam.ac.uk/media/documents/legacy_documents/file_upload/5801_file.pdf [access: 26.04.2019] and Ch. Wilk, *The V&A British Galleries*, in: *History Today*, <https://www.historytoday.com/archive/va-british-galleries> [access: 26.04.2019].

be found in other rooms, too, where the light and colour of the walls are clearly brighter. Unfortunately, the description of this part of the exhibition lacks an adequate explanation of this issue. On the other hand, it refers to the division into the realms of the sacred and the profane, which – unfortunately and paradoxically – is not clearly marked within the space of the exhibition itself. The second clear deviation from neutral grey is the part of the exhibit devoted to Biedermeier, where the walls are painted in a bright shade of green and the arrangement of objects is a classic example of a so-called period room, i.e. a fully arranged interior displaying all the presented objects in their original context. Interestingly, this section contains two paintings, i.e. living room portraits. This set-up is all the more surprising when we realise that the other two styles introduced in the same interior, i.e. Empire and Classicism, are discussed in neutral, glass display cases facing one another.

Unfortunately, the inconsistencies also apply to the layout of the exhibit itself, and not only to the way it is presented. The most striking one is the MSU's presentation of unique artistic fabrics, glassware, and ceramics. These are works of an exceptionally artistic character, which (like the works of Magdalena Abakanowicz) are most often presented on premises reserved for art. While one could justify fabric itself as a medium following the concepts of the previous rooms which display fabrics, the context is completely different. There are no other utility objects, furniture, or anything that would give these items a more utilitarian character. Ultimately, we have artistic works. Such an arrangement of the exhibit also has the disadvantage that it strengthens the feeling in visitors that the closer they get to the present day, the less understandable, the less readable, the more sophisticated, and the less utilitarian the artefacts are. In general, in comparison to the presentations of earlier eras, objects from the twentieth century make up merely three rooms. One small room houses the Secession, the Fashion Parade (from the 1880s to 1960s), and the objects from the interwar period. The next room contains the aforementioned period From 1945 Until Now. The third and last one fits chronologically, but not logically. This is Contemporary Unique Art. (Photo 1) Hence, today's truly contemporary problems related to applied art, such as recycling or the role of technology (digitality of today's world, 3D printing, etc.), in fact do not appear in the exhibit⁴.

It may be interesting and enriching to look at this museum exhibition not from the point of view of an educator, but from that of designer-practitioner, graphic designer and, at the same time, a recognized specialist in the field of design, Marcin Wicha. He is the author of the

» 4 Nor are they addresses during lessons for school students. See: <https://msu.mnp.art.pl/pl/lekcje-muzealne/kl/sl/wl/2> [access: 26.04.2019].

2015 book under the telling title *Jak przestałem kochać design* [How I stopped loving design].⁵ One of the remarks that comes to the fore in Wicha's opinion (in fact the one leading to "not loving design") is identifying the word design with nice objects standing on kitchen countertops⁶, most often unused, supposed to testify to the sophistication and/or status of their owners. This understanding of the word design, which Wicha deplores, is becoming more and more common, thus contributing to its loss of true meaning and role. The critic is referring to utility and ergonomics, which should play a leading role in the design of objects and ultimately determine whether something is right or wrong. Not to mention that according to Wicha, design is also about trivial things like garbage bins, pens, medicine packaging, which absolutely does not diminish its importance. Interestingly, the author raises the issue of educating children in the field of design: "Design has nothing to do with the benches where an eight-year-old sits. Nothing to do with his schoolbag and the ten kilos of textbooks he carries to school. Design does not deal with grandmother's arthritis, grandfather's medicine, or a classmate's ADHD. If a kid breaks his arm and goes to the E.R., no designer will show his parents the way to the X-ray room. No one will care about the arrows and the plaques. They will wander back and forth along hospital corridors, ask nurses and other parents. No superStarck will ever think of safer toys or rehabilitation equipment. All of this doesn't deserve attention. Design has one single task: to justify the price".⁷

Looking from this perspective, the exhibition of contemporary design in MSU appears to be an educational failure. Each of the objects designed by Western artists has its own separate place in a display case. They are presented separately and with no consideration for their context, as opposed to Polish design from the 1960s exposed on the opposite wall. In addition, the commentary to this room (After 1945) reassures us that a substantive division runs along the East–West line, showing examples of Western design as desirable, exclusive objects from a different, better world. (Fig. 2) Objects representing the interwar period are shown in much the same way – as beautiful objects. Of course, it is not that "pretty objects" must not be displayed but that the focus must be more on their use, role, production methods, and even on the sense of their presence in our homes. Unfortunately, the exhibit does not pose questions about how many objects we need in order to live, what these objects are, what we do with things we don't use anymore, and so on. So there's little chance that

» 5 M. Wicha, *Jak przestałem kochać design*, Wydawnictwo Karakter, Kraków 2015.

» 6 *Ibid.*, p. 213–224 [Chapters: Wyciskarka and Forum wyciskarki].

» 7 *Ibid.*, p. 214–215.

a visit to the MSU will bring up issues such as recycling, overconsumption, environmental pollution, and waste generation, all of which, from today's perspective, appear to be crucial to the world we live in. Although the MSU exhibit theoretically discusses contemporary times, it ultimately remains in the past, where the historical and artistic style dominated.

Talking about taking up the subject of contemporary problems and challenges for design, one can return to the National Museum in Warsaw, this time to the Gallery of Polish Design, launched in late 2017 as part of the permanent exhibit.⁸ Regrettably, one can see from the start that MNW did not avoid the fetishization of beautiful objects of desire on white shelves, almost like at home. Only some of these items were actually meant to be used for decoration. However, the Warsaw exhibit, in contrast to the Poznań one, remains coherent and consistent in its choices – in what it presents to the public. The story of design does not change into a story of unique artistic fabrics, glass, or ceramics. MNW brings its presentation of Polish design to the present day. Among the exhibited objects there are works by Oskar Zięta and Bartosz Mucha. MNW also takes a step further, despite the small space devoted to the Design Gallery. As a visitor, we get the opportunity to look at industrial design or design for a special target group (children). These two aspects open the visitors to other issues and allow them to talk about other problems, not only aesthetic or stylistic ones. They provide a starting point for talking about, say, production, mass-scale production, and adjustment to a specific target group.

The Warsaw and Poznań exhibits, however, did not avoid one more mistake in thinking about the exhibition, especially with respect to displaying design. In the guidebook for the MNW Gallery of Polish Design we may read that the museum holdings consist of over 25,000 objects from the collection of the Centre of Modern Design (*Ośrodek Wzornictwa Nowoczesnego*)⁹. The objects on display, then, are the tip of an iceberg. Yet, in the set of captions for objects available in the Gallery itself and on the MNW website¹⁰ only a few are designated with a symbol which says that the objects may be exchanged for reasons of conservation. All the rest are there “for good”. This thinking about stability is reinforced by the system of object description, printed for the entire Gallery, completely inflexible, without taking into account the possibility of more frequent replacement of objects. The Design Gallery is meant to last. The same fea-

» 8 *Galeria Wzornictwa Polskiego*, <https://www.mnw.art.pl/kolekcje/galer/galeria-wzornictwa/> [access: 21.03.2019].

» 9 *Przewodnik Galeria Wzornictwa Polskiego*, Muzeum Narodowe w Warszawie, Warszawa 2017, p. 4.

» 10 *Galeria Wzornictwa Polskiego, podpisy do obiektów*, http://www.mnw.art.pl/gfx/muzeum-narodowe/userfiles/_public/galeria_wzornictwa_polskiego_podpisy_do_obiektow.pdf [access: 21.03.2019].

tures of an unchangeable, immovable exhibit apply to MSU, even though there are many places on the Museum premises (for example, the Fashion Parade or the Treasury) where exhibits could be exchanged, for example in a seasonal cycle, without the loss of narration, changes of names in the plans, etc. The gallery is meant to last. Additionally, the Poznań Museum does not react to current events, as if reality were somewhere out there. For comparison and example, it is worth quoting the history of the appearance in the collections of many Western museums in 2017 of pink, female, woollen hats – the so-called pussyhats worn by protesting women during the march in Washington on 21 January 2017¹¹. An interesting Polish equivalent could be the black umbrella used in the protests in many Polish cities on 3 October 2016. This could show that known and used objects in everyday life can change their meaning or acquire new ones.

In the book mentioned above, Marcin Wicha introduces the concept of anti-design as the opposite of design. He defines these two concepts concisely, though very tellingly: Design is a process. Anti-design is a state.¹² While such a relation between design and anti-design may lead to multiple interesting conclusions for museum exhibits, far more significant are the consequences of such thinking for museum education. Education is a process, too. Therefore, its general absence from permanent museum exhibits is not surprising: it does not fit in with spaces designed in such a way. Even if education appears in them, it is in the form of workshops or lessons that do not change the form of the exhibition in any way. The same is true of the frequent attempts to place education within an exhibition, but in a separate room, so that it does not disturb the exhibition space. Meanwhile, the potential of education as a factor changing the character of a museum is enormous, especially in combination with design. Moreover, thinking in terms of a process corresponds better to the impermanence of the present day and life in general.

Examples of how to tackle contemporary problems without seeking definitive solutions can be easily found in many European (among others) museums, including those that have functioned unchanged over the years. *Museum für Kunst und Gewerbe* Hamburg as early as 2015 held an exhibition dedicated to fast fashion; the show did not have a bloated budget (it was made up mainly of charts, display panels and posters) or take up too much space¹³. Still, it proved important and necessary enough (with

» 11 *The Pussyhat*, <https://www.vam.ac.uk/articles/the-pussyhat> [access: 26.04.2019], K. Brooks, *How Pussy Hats Are Making Their Way Into Museum Around the World*, HuffPost, https://www.huffpost.com/entry/how-pussy-hats-are-making-their-way-into-museums-around-the-world_n_58c6dd50e4b081a56dee37f3 [access: 26.04.2019].

» 12 M. Wicha, *Jak..*, p. 141.

» 13 It is accompanied by a website: <http://www.fastfashion-dieausstellung.de/en/> [access: 26.04.2019].

huge educational potential) that until now [2019] it has been installed in German museums and has moreover visited Indonesia, the Philippines, and Australia¹⁴. At the same time, it set the direction for the Hamburg museum to follow to this day. The most recent temporary exhibitions of this institution have the telling motto: *Social Design*¹⁵. The MAK (*Museum für angewandte Kunst*) in Vienna, whose exhibit, although designed by artists “stuck in time”, has changed. The celebration of the 150th anniversary was marked among others by a new exhibition titled *MAK Design Lab*, strongly linked to contemporary issues and highly appreciated by visitors. Similarly, the *Victoria and Albert Museum*, so deeply rooted in history, with its impressive collection of works of art and crafts, is opening up to completely different subjects and, consequently, new types of exhibitions. In May 2019 it launched a temporary exhibition called *FOOD: Bigger than the Plate*,¹⁶ dedicated to the production and consumption of food today and to the consequences of our dietary choices. Naturally, this museum does not scrap the exhibits that have earned its prestigious position, yet it becomes patently clear that a new thinking about design and its social role has dawned.

Heraclitus of Ephesus observed back in the 6th c. BC that everything flows (*panta rhei*). The tempo of change is unprecedented today and there is no indication that the foreseeable future is going to be any different. Therefore, a museum education (among others) which takes these processes into account, as well as the design of exhibitions that give flexibility to the creators of exhibitions, seems an obvious choice. Unfortunately, as demonstrated above, this is not true of many Polish museums, which still remain in a more or less distant past. This is most evident in exhibitions devoted to everyday objects and design which accompany us on a daily basis. According to these exhibitions, the main role in our lives is played by cups, vases, nice chairs, or decorative fabrics. This may, of course, give a false sense of bliss and a kind of security, for which the more uncertain the future, the greater the demand. The past, on the other hand, is already known, familiarised, and apparently safer. From this point of view, it is easier to understand that many Polish museums demonstrate a kind of escapism and an unwillingness to confront the dynamically changing reality. Education can help. So can design. However, they should be allowed to play their role. ●

» 14 The newest edition will take place in the latter half of 2019 at the Museum Europäischer Kulturen Berlin. <https://www.mkg-hamburg.de/en/exhibitions/archive/2015/fast-fashion.html> [access: 26.04.2019].

» 15 “Social Design”, <https://www.mkg-hamburg.de/en/exhibitions/current/social-design.html> [access: 26.04.2019].

» 16 “FOOD: Bigger than the Plate”, <https://www.vam.ac.uk/exhibitions/food-bigger-than-the-plate> [access: 26.04.2019].

Rafał Boettner-Łubowski

Visual artist, educator. He is also engaged in activities in the field of theory, criticism, and promotion of art. He creates installations, objects, and spatial compositions, entering into dialogical and polemical relations with existing works, attitudes, and creative poetics. Author of over a hundred texts on art theory, criticism, and promotion. Currently he works as a professor at the Faculty of Artistic Education and Curating at the University of Arts in Poznań, as the head of the Studio of Open Art Interpretations. He is a lecturer at the University of Arts in Poznań as Rafał Łubowski. He holds exhibitions and publishes scholarly texts under the pseudonym Rafał Boettner-Łubowski (more detailed information at: uap.edu.pl/uczelnia/kadra/lubowski-rafal/).

A Quasi-Museum Situation / **A Self-referential Situation (?)**

Observing the territories of experiences of artists creating today, it is worth noting that the contemporary “spatial installation” can in some cases unconventionally adapt the strategies used to construct quasi-museum exhibitions. The aim of such an invention may be to transmit various meanings, to create intriguing emotional situations, to conduct an experiment which is not radical in its character, or to provoke contexts which, to a greater or lesser degree, could at least potentially become points of departure for initiating various “stories and narratives” in the field of artistic education. This kind of activity is very close to me as an artist and a human being. For a few years now I have been interested in creating artistic statements, addressing “art about art” type messages – statements for which the “poetics of quotation” and, perhaps less frequently, quasi-museum exhibition games can become very useful tools, constructing an unusual, “eloquent and reflexive” artefact from the field of contemporary visual arts.

It was a very interesting creative experience to prepare an unconventional spatial arrangement entitled *Self-referential Situation (?)*. This was part of my own solo exhibition titled *Self-referential Reflections 2017–2018*, held at Wozownia Art Gallery in Toruń in December 2018. This exhibition was a very important summary of a certain stage of my artistic and research project at the Faculty of Artistic Education and Curating at the University of Arts in Poznań; it defined the thematic framework of my research. The exhibition was accompanied by a catalogue with reproductions of the works created within the framework of the project and, importantly, by an analytical, extensive text of my authorship which both analysed my art projects and highlighted various conclusions and questions important for the creative pursuits I undertook in 2017–2018.

Unfortunately, in the aforementioned publication I did not discuss and analyse the spatial arrangement titled *Self-referential Situation (?)* that was implemented at this very show, even if its concept crystallised fully some time after the edition of the catalogue of the *Self-referential Reflections 2017–2018* concluded. Interestingly, however, *Self-referential Situation (?)* referred to certain experiences that appeared, as it were, “on the outskirts” of the above area of artistic and research pursuits. These experiences were presented by me in the form of “text notes” in the catalogue of the research project I refer to in this text: “a very interesting creative experience which occurred on the outskirts of my project (...) was for me to participate in a collective exhibition entitled *Landscape in the Space of Interpretation*, masterminded and curated by Waldemar Idzikowski. The exhibition, held in late March and early April 2018 at the Poznań Profil Gallery of Contemporary Art, presented selected landscape painting and prints, including paintings by my long-deceased close relative Edmund Lubowski (1918–1993). This artist was a neo-traditionalist painter, capable of combining in his art references to the accomplishments of the Old Masters and nineteenth-century painters in terms of colour and light with the austere and curt presentation of the motifs presented; in many cases, this brings the created work almost to the limits of painting abstraction. Apart from that, however, he was also close to certain traits of the realistic landscape painting of the 19th century. Edmund Lubowski’s painting and memories of him are an area of reminiscences of great importance for me in personal and artistic terms. At the exhibition *Landscape in the Space of Interpretation* I had an opportunity to show in the immediate proximity of his paintings my own work (...) titled *Painting – Landscape – Object (...)*, which confronted a small-scale quasi-museum landscape, set within a golden frame and additionally displayed on a black screen, with a vintage, metal drawer lock cover set on the surface of the painting to screen its central part completely. My landscape had some features characteristic of Edmund Lubowski’s paintings: the *sfumato*, surface varnish, limited colour palette, and extensive saturation with colour, but it was no literal imitation of my relative’s style. There were some similarities and significant differences between Edmund Lubowski’s works and mine. My work had an intimate character and seemed to be a continuation of certain preferences of last century’s Surrealist tradition, a tradition which was definitely alien to Edmund Lubowski and which did not seem to be a valuable source of inspiration for him. Coming back to the exhibition itself, however, it was surprising that my composition made up of objects and paintings presented at the show emphasized a certain ‘alternative’ possibility of artistic reference to the theme and motif of the landscape, which in the case of a show dominated by graphic and painting works

that were 'pure' in terms of discipline was both an intriguing and 'refreshing' contextual variety of the artefacts presented there. However, another possibility of contextual interpretation of my intimate artistic expression appeared discreetly. This work could also be 'read' as an inviting 'commentary' on the specificity and certain mystery of Edmund Łubowski's paintings. This kind of situation was a big surprise for me, but also an interesting 'discovery' of both an artistic and purely private nature".¹ Furthermore, in the catalogue of the *Self-referential Reflections 2017–2018* project, I also noted the following: "the theme which seems especially intriguing and not too often addressed in the context of self-referential reflections about art is potential 'reflections on art', highlighting both family and personal ties. Works realized in such an area may open up many interesting, additional perspectives, including those concerning the following issues: memory, discovering various forgotten creative conventions and commenting on their essence, or 'researching' emotional relations between representatives of a given family, or people connected by a slightly more distant or unconventional relationship of personal or emotional dependencies. It is highly probable that this dimension will also become a field of my next artistic quest in the future".²

As it was to turn out, "an opportunity for an art project encouraging 'reflection on art' and highlighting the family and personal connections" occurred during the planning of the exhibition at the Wozownia Art Gallery in Toruń in 2018. The director of the gallery, Ms. Anna Jackowska, told me in advance that apart from the first-floor room, I would also have at my disposal a small adjacent room. Gallery staff dub it the "Archive", as it used to perform this very function. Many years ago, it stored paintings and drawings made by children, while now it is a cosy exhibition room. Director Jackowska's offer proved a real challenge for me. I wanted to refer to some extent to the layers of "memory" of the venue and at the same time remain within the confines of the issues raised by the exhibition I was to hold. As for the show in the "Archive Gallery", a few concepts emerged and, when arriving for the assembly of the show, I was potentially ready to implement all of them. Ultimately, however, I hit on an "installation" for which I used a few carefully chosen "quotations of the originals", a self-quote, and a "documentary photograph" displayed on a medium-sized screen. The entire small exhibition space was "modified to a minimum extent" – an additional partition designed by myself was erected – a kind of display "pylon". It divided the interior into two mi-

» 1 R. Boettner-Łubowski, *Rozważania autotematyczne [Self-referential Reflections]*, (in:) Rafał Boettner-Łubowski, *Rozważania autotematyczne 2017–2018*, exhibition catalogue; publisher: Galeria Sztuki Wozownia w Toruniu, Toruń 2018, p. 15.

» 2 *Ibid.*, p. 19.

ni-sections. The front one was slightly more “official”, while the rear, “hidden” one was intended to be “discovered” by curious visitors to the exhibit. At the front of this small room, on a specially designed quasi-museum display element (a glass plinth with black exhibition screens in a specific spatial order), there was my aforementioned objectal and pictorial work *Painting – Landscape – Object* that was intended to trigger associations with a museum exhibit. To the left of the object, on one of the side walls of the “Archive Gallery”, there was a 1984 painting by Edmund Łubowski titled *A Park Pond*, borrowed specifically for the show from the Poznań-based private collection of the artist’s works. The origin and catalogue note of this work were described by a golden, quasi-museum, engraved plaque. Opposite the painting by Edmund Łubowski, on the other side wall of the annexed exhibition room, there was a digital projection of my black-and-white photograph documenting a fragment of the view of the exhibition *Landscape in the Space of Interpretation*, which displayed Edmund Łubowski’s paintings, including *A Park Pond*, in the direct vicinity of my own composition *Painting – Landscape – Object*. This information was also recorded on a small, engraved plaque placed near the digital projection of the photograph. Apart from the elements described above, the “Archive” space was additionally composed of black five-centimetre thick geometric square panels, which on the one hand resembled exposition screens, and on the other hand could represent hermetic artefacts related to 20th-century geometric abstraction. The arrangement of these forms, with a careful “examination” of the exhibition space, could lead the viewers to the rear, “hidden” part of my intimate presentation, where two quotations from the originals were discretely placed. One of them was a painting composition in the “Capist convention” by Edmund Łubowski from the early 1950s, depicting a portrait of Edmund’s son Andrzej Maciej Łubowski, then a few years old. Above the painting there was an abstract composition on canvas, painted two years ago by my son, Bernard Łubowski (b. 2009). After the application of varnish and a proper frame, it very closely resembled Tachism paintings from the second half of the 20th century. Once again, all the information provided above was also presented on a quasi-museum, engraved plaque, hung near the set of quotations—originals described previously.

However, what could potentially “result” from such a confrontation of visual quotations and from an exhibition space designed like this, “stylised” in a noticeable way as an unusually arranged “cosy museum room”? It is certainly not easy to formulate an answer to the question posed above, but, despite everything, it would be worth making an attempt to provide it, with a caveat that it is not final, unique, and absolutely objective. Certainly, the *Self-referential Situation (?)* I created may have been

treated as a unique “memory enclave”, devoted both to selected “family memorabilia” and to certain problems of art itself. This “Enclave” also provoked a kind of “sentimental journey into the past”, which could potentially affect the emotions of some of its recipients. It was also visually attractive, and the quasi-museum-styled elements of the exhibit created in this case a “familiar situation” – favourable to potential audiences, provoking a peculiar aura of “safety” rather than “hermetic distance or predation”. However, this, I believe, was not the end of the aura of influence of the discussed work. It could have drawn attention to the twentieth-century neo-traditionalist painting by Edmund Łubowski – original as an artistic proposal, but unfortunately little known and hardly promoted at all as an interesting and noteworthy artistic phenomenon in the history of Polish art in the second half of the 20th century. In 2001, I published the first monograph on this painter’s oeuvre³, but the presence of his works is unfortunately very limited in significant, currently operating Polish art galleries. My use of quotations from the originals of specific works by Edmund Łubowski – one from the mature period of his career and the other from the time of his “youthful” fascination with the Capist-Colourist convention, which the painter significantly re-evaluated in his later works – was also a peculiar strategy of introducing paintings by this author through the back door, as it were, to one of the most significant art institutions in Poland, i.e. the Wozownia Art Gallery in Toruń. Similarities and differences could be observed between my work *Painting – Landscape – Object* and the landscape titled *A Park Pond* by Edmund Łubowski. These compositions could “comment on each other”, thus revealing their own uniqueness and the play of analogies and differences; their common, expositional coexistence could reveal my fascination with Edmund Łubowski’s painting, but also my distance to the “purity” and homogeneity of his discipline and medium. A digital projection of a photograph documenting a view of a fragment of the exhibition *Landscape in the Space of Interpretation* shows a direct presence of works of art in visual footage and is moreover a record of “a memory trace” – all the more precious since Profil Gallery is no longer operational and there is no way of knowing if it will ever be reopened. The contact with the originals and their photographic “images” shows us how much we lose by limiting ourselves only to learning about various artefacts in an indirect way, although we should remember that in many cases a different type of contact with a work of art is simply impossible. In the “hidden”, rear part of the Archive Gallery I modified, the clash of a small Capist portrait by Edmund

» 3 R. Boettner-Łubowski, *W kręgu światła i koloru. O twórczości Edmunda Łubowskiego [In the circle of light and colour. On the oeuvre of Edmund Łubowski]*, publisher: Polski Instytut Targowy, Poznań 2001.

Łubowski with an abstract painting resembling the Tachism paintings from the 1950s and 1960s by Bernard Łubowski, who is only a few years old, may have been a “confrontation of generations of one family”, as well as an invitation to certain reflections on painting as such, its history, and the assessment of its representation in Poland after 1945 – to a ranking of creative conventions which often situated the “Capist convention” far lower than “Tachism and Expressionist poetics”, which are representative of liberal modernity. Naturally, such “reflections” may be embarked upon by persons who know art history and have specific relevant skills. In the case of the “installation” titled *Self-referential Situation (?)*, the black geometric shapes may also have seemed intriguing; in some cases they “played” the role of artefacts originating from 20th-century geometrical abstraction. Their “hermetic” presence, juxtaposed with compositions of “a totally different character”, could also have invited, at least potentially, possible reflections on art and its various representations.

The above reflections indicate one more, significant aspect of *Self-referential Situation (?)*. While according to my original assumptions it was not to be “didactic”, but rather to provoke reflection and be of a personal nature, potentially it could have been a constructive point of departure for all kinds of educational initiatives targeting different age and social groups. The initiatives could have been implemented by selected artists and educators with a theoretical background in, say, art and culture history. In addition, they could have been characterised by varying degrees of “sophistication” as to the content conveyed, which would not necessarily have had to be confined to a hermetic, elite circle, but could also have been opened up to much more egalitarian features and scenarios of meetings and events offered to participants of planned educational activities. I even think that the latter option could become in this case a very frequently used possibility.

The work *Self-referential Situation (?)* is to my mind an ambiguous “contextual installation” which may be read in a variety of ways, also in ways which may not be especially close to and worthy of my personal “approval” as the author. As a person closely tied with Edmund Łubowski’s painting, I would most probably like my own combine painting titled *Painting – Landscape – Object* to imply an ambiguous mystery of the art of my relative and, indirectly, a possibility of the present discovery/reading of this art and the content it enshrines. Still, my painting-object with a cover for a drawer lock, without a key, may imply “something” completely different, i.e. the obsolescence or “total incompatibility” of Edmund Łubowski’s artistic proposals. I am convinced that such a course may be important for a certain number of recipients of my work and I can respect that. And such ambiguity – although not the only one – deliberately in-

cluded by me in my “installation” does not allow me to indicate the only right course of action or the right order of familiarising the public with *Self-referential Situation (?)*, for instance during a gallery tour of the mini-show analysed in this text. The tour should provide information which is indispensable from the point of view of the project under discussion, e.g. about Edmund Łubowski, the artefacts on display, the family relations highlighted in the *Self-referential Situation (?)*, or more generally about the overall nature of my own oeuvre. Still, any definitive authorial guidelines of my own in the matter presented above would be a kind of “abuse” in a sense, but they could also potentially reduce the ambiguity of the spatial arrangement I created. Its ambiguity is certainly an important basis – and let us repeat once again that it is not the only one – for undertaking various educational endeavours.

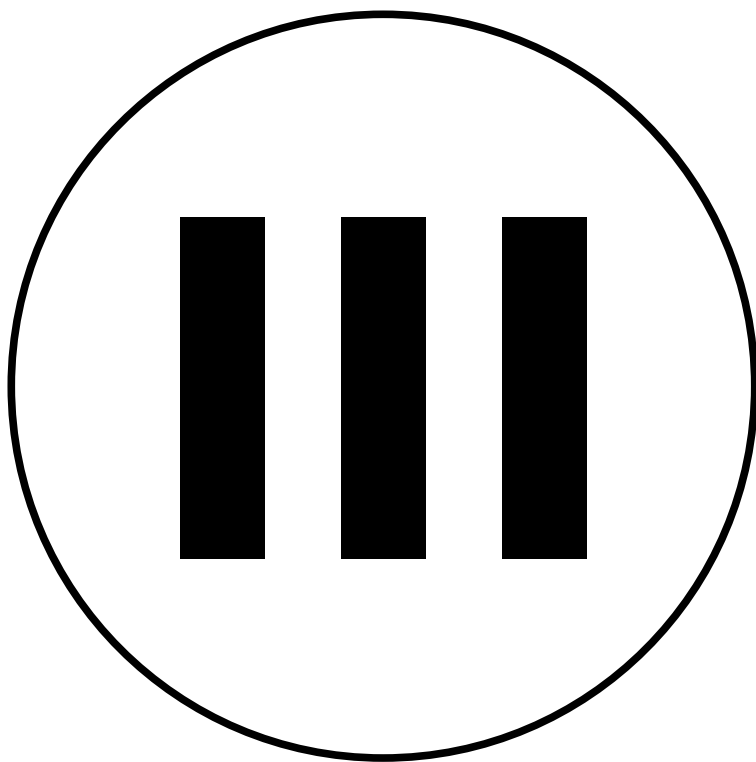
These endeavours could, for example, become a multidimensional pretext for initiating a variety of “stories about art and culture”, both those more developed and those that are more liberal and noncommittal in character. Such projects could be provided by educators with theoretical preparation (although not necessarily), and the topics addressed could include, for example, certain general problems, such as remembering and forgetting (certain artistic and cultural phenomena), or acts of evaluation of given conventions and creative attitudes related to ideological or artistic preferences of a given time or period. An equally interesting theme could be in this case a debate about values, tradition, and all kinds of manifestations of continuation or re-valuation of certain representations of broadly construed cultural heritage. The very quasi-museum exhibition / art arrangement (a visit to it and familiarity with its artefacts) might become a starting point for educational activities, while the implementation of a project from the aforementioned area – held in another space than strictly an exhibition space – might be a reminder, with the use of multimedia, of what has been “seen earlier” and present contextually useful examples of works or other accomplishments of art and culture. Naturally, the topics of individual educational initiatives might be made more detailed and intense; the proposal could include, for example, reflections on the practice of quotation in contemporary art and the potential of creative self-referential activities (the topics could target adult audiences). Still, *Self-referential Situation (?)* might just as well be a pretext for the presentation of a “narrative” of selected art phenomena of the second half of the 20th century (e.g. Capist Colourism and *informel* painting), invention of re-valuation of assumptions of the “Capist convention” by selected painters of the time, or the art of Edmund Łubowski, who is little known in Poland today. Besides, an attempt could also be made to trace the differences between various artistic genres and disciplines and the perspec-

tives of the contemporary (including neo-traditionalist) intermedia nature of combining them in a single creative statement. Finally, one could try to present interesting spaces of creative dialogue or polemics that may emerge or actually have emerged in the past between representatives of specific families, including families of artists. Of course, these are just some of the clues to educational projects that could potentially be realized through presentations, lectures, or debates referring to *Self-referential Situation* (?). However, it must be stressed that apart from the above proposals, when tapping into the potential of the above work one might hold all kinds of art and education workshops for various age and social groups, making them more egalitarian and more “elitist”, depending on the needs. For example, such a workshop might assume the following: cooperation of family members (e.g. children and parents) and their use of old family memorabilia to create unconventional and contextual quasi-artistic statements. Another trace of workshop activity could be in this case the creation by children of small abstract-expressionist images, by way of non-binding analogies to the actions of my son Bernard Łubowski, which resulted in his quasi-Tachism composition that was discussed by me earlier in the text. Paintings by children could become a pretext for presenting the phenomenon of abstract painting and its possibilities in a way adapted to their age and stage of development, so that the educational value of the proposed workshop would create an additional sphere of educational influence. A workshop could be held for young people, adults, or seniors, encouraging these age cohorts to construct a quasi-museum, “neo-traditionalist” combine painting, where the painting structure might be confronted with retro-objects from the family collections of the participants. Such a workshop, depending on the degree of technological advancement of the creation of a “pictorial object”, might involve two or three meetings, which would result in more “refined” works which could potentially become starting points for ever new education initiatives, for instance for the presentation and discussion of selected Surrealist or Neo-Surrealist *objets d’art* or more sophisticated works known to the art history of the second half of the 20th century, such as the combine painting. Equally interesting could be “exercises in interpretation” in search of unobvious meanings “hidden” in artefacts created by the workshop participants. The workshops proposed above could be conducted by artists and art historians within the framework of constructive cooperation, which, in my opinion, would be a very interesting manifestation of their potential educational cooperation. There could no doubt be many more scenarios and concepts of various workshops, the starting point of which could be my work *Self-referential Situation* (?) at the Wozownia Art Gallery. What has been proposed above, however, as possible educational initiatives inspired

by my own quasi-museum “installation” discussed in this text, is in no way intended to be the undisputed nucleus of gallery education projects. Rather, it is to openly indicate the educational potential inherent in the artistic realization I have created, which, in my opinion, helps identify markedly different projects that broaden the cultural awareness of various groups and individuals, other than those that I have myself suggested.

At the end of all the above considerations, I would like to stress strongly that “quasi-museum simulations”, the use of quotations from the originals, suggesting dialogical and polemical relations between the cited artefacts and emphasizing “family narratives” in a balanced form, may build extremely intriguing “artistic integrations”. I hope that I will also be able to activate the contextual potential of such “connections” in the future, in my next creative projects, perhaps also in a typically museum-like space, and perhaps with the possibility of initiating original proposals in the field of artistic education, which, as we all know, is so much needed nowadays and worthy of the highest attention of both the artists and art theorists of the present day. ●

Daria Grabsztunowicz



Praca konkursowa

Daria Grabsztunowicz

Absolwentka Wydziału Edukacji
Artystycznej w zakresie sztuk plastycznych
na Uniwersytecie Artystycznym w Poznaniu.
Dyplom obroniła w 2016 roku w pracowni
rysunku u prof. Joanny Imielskiej. W tym
samym roku została nominowana do
36. edycji Konkursu im. Marii Dokowicz
w kategorii najlepszy dyplom artystyczny.
Zajęcie pierwszego miejsca za teoretyczną
pracę dyplomową w IV edycji Projektu
Edukacja Artystyczna 2018. Wygrana
w kategorii Promocja Młodych w projekcie
Ziarenko Prawdy MBWA w Lesznie. Zajmuje
się rysunkiem i grafiką warsztatową.

Problematyka bezdomności w sztuce przełomu XX i XXI wieku*

Pojęcie bezdomności

Jest wiele kategorii wykluczonych ludzi w społeczeństwie, m.in. są to osoby bezdomne, niepełnosprawne, chore, bezrobotne, stare. W Polsce żyje około 30,3 tysięcy osób bezdomnych, liczba ta jest niedokładna, ponieważ jak wynika z badań, osoby są liczone co dwa lata¹. Ostatnie statystyczne liczenie miało miejsce 13 i 14 lutego 2019 roku i zlecone zostało przez Ministerstwo Pracy i Polityki Społecznej². Osoby bezdomne były weryfikowane tylko dwa dni w miejscach, gdzie są zazwyczaj widywane, czyli w schroniskach, noclegowniach, izbach wytrzeźwień, parkach, ogrodach działkowych, dworcach. Wiele lokalizacji, w których pojawiają się bezdomni, nie jest znanych, dlatego niełatwo jest oszacować całkowitą liczebność tych osób. Jest ona niedokładna i przypuszcza się, że osób znajdujących się bez lokum jest znacznie więcej. Z wielu definicji rzeczownika „bezdomny” najprostsza i najbliższa mojemu rozumienia go jest: osoba nieposiadająca domu, niemająca stałego miejsca zamieszkania. Według prawnoprawnej definicji osoby bezdomnej z ustawy z dnia 12 marca 2004 roku o pomocy społecznej (Dz. U. z 2004 r. poz. 182 z późn. zm.), zgodnie z art. 6 pkt 8 ustawy – za osobę bezdomną uważa się: „osobę niezamieszkującą

* Fragment magisterskiej pracy dyplomowej napisanej pod kierunkiem dr hab. Izabeli Kowalczyk na Wydziale Edukacji Artystycznej UAP w 2016 r. Praca wygrała konkurs na najlepszą pracę teoretyczną w IV edycji konkursu Projekt Edukacja Artystyczna konkurs na najlepszy dyplom na kierunku edukacja artystyczna w zakresie sztuk plastycznych.

» 1 Sprawozdanie z relacji działań na rzecz ludzi bezdomnych w województwach w roku 2019 oraz wyniki Ogólnopolskiego badania liczby osób bezdomnych (13/14.02.2019), www.gov.pl/web/rodzina/spada-liczba-osob-bezdomnych-w-polsce (dostęp: 23.03.2019).

» 2 Ibid.

w lokalu mieszkalnym w rozumieniu przepisów o ochronie praw lokatorów i mieszkaniowym zasobie gminy i niezameldowaną na pobyt stały, w rozumieniu przepisów o ewidencji ludności i dowodach osobistych, a także osobę niezamieszkującą w lokalu mieszkalnym i zameldowaną na pobyt stały w lokalu, w którym nie ma możliwości zamieszkania”³. Osoba bezdomna, często określana jako włóczęga, tułacz, kłoszard, biedak, ma swoją, osobistą, często traumatyczną historię. Określenia, które są nadawane takiej osobie, wzbudzają w innych pewne emocje, czasami chęć udzielenia pomocy. Jednak przez pryzmat ich dramatycznych sytuacji oraz często nieestetycznego wyglądu, spotkania z takimi osobami są po prostu kłopotliwe i niezręczne. W obecnych czasach, jak pisze Barbara Moraczewska: „bezdomność stanowi problem ogólnoświatowy i traktowana jest – w zależności od przyczyn – jako zjawisko z pogranicza patologii, a często wręcz jako zdecydowanie patologiczne”⁴. Nie ma żadnych uwarunkowań dotyczących zależności między krajami najbiedniejszymi i tymi dobrze prosperującymi, gdzie występują osoby bezdomne. W Polsce nie ma jeszcze uzgodnionej, powszechnie akceptowanej definicji osób bezdomnych i pojęcia bezdomność. Jeśli osoba bezdomna długotrwale korzysta z różnego typu zasiłków, zapomóg, to przyzwyczajają się do nich, stając się tym samym osobą uzależnioną od danych form pomocy. Gruntownie określona definicja bezdomności i jej przyczyny są ze sobą powiązane. Im lepsze wyjaśnienie niechcianego zjawiska bezdomności, tym większe są szanse na złagodzenie jego skomplikowanych przyczyn. Naukowcy i badacze próbują wyznaczyć praktyczne założenia, które mogłyby rozwiązać problem bezdomności oraz zidentyfikować zależności i powody egzystencjalnego kryzysu. Złożoność problemu bezdomności, z jaką mierzą się naukowcy, jest niezwykle trudna i uwarunkowana wieloma czynnikami. W swojej książce Stanisław Sidorowicz wymienia je w następujących kategoriach: „własny wybór człowieka, choroba psychiczna, alkoholizm lub zażywanie innych używek (w tym narkotyki), bezrobocie, brak środków finansowych, konflikty w rodzinie, niekorzystne warunki życia w okresie dzieciństwa”⁵. W przypadku bezdomnych jest to często indywidualna kwestia, w której można doszukać się więcej niż jednej przyczyny. Czasami człowiek jest na bezdomność skazany, np. w przypadku braku pracy, klęski żywiołowej czy z powodu kryzysu gospodarczego. Zakłada się, że jeśli występują w naszym życiu dramatyczne doświadczenia, różnego rodzaju niepowodzenia, to dla niektórych ludzi może to się stać przyczyną

» 3 Ustawa z dnia 12 marca 2004 r. o pomocy społecznej, Dziennik Ustaw 2004, nr 64 poz. 593.

» 4 B. Moraczewska, *Bezdomność. Definicja, problemy, rozwiązania obecne oraz historyczne odwołanie do ludzi luźnych*, Gdańska Wyższa Szkoła Humanistyczna, Gdańsk 2013, s. 115.

» 5 S. Sidorowicz, *Zaburzenia psychiczne u osób bezdomnych*, Klinika Psychiatryczna Akademii Medycznej we Wrocławiu, Wrocław 2000, s. 1-6.

ich bezdomności, tylko nieliczni są w stanie unieść najgorsze tragedie życiowe i rozwiązać problemy.

Krzysztof Wodiczko

Podczas pobytu w Nowym Jorku Wodiczko zaczął realizować projekt *Pojazdów dla bezdomnych* (1988-1989). W książce *Agorafilia: sztuka i demokracja w posmodernistycznej Europie* Piotr Piotrowski pisze: „Zamieszkiwanie to jedno z podstawowych praw człowieka. Człowiek nie tylko powinien mieć prawo do domu, ale także powinien mieć prawo do przyzwoitego i godnego zamieszkiwania. Powinien mieć prawo do prywatności, bezpieczeństwa, do wytwarzania własnej przestrzeni. Dom to schronienie i jego obrona powinna być przez państwo zagwarantowana prawem”⁶. Autor tymi słowami odnosi się do działań politycznych związanych z sytuacją mieszkaniową osób żyjących w dawnym ZSRR. Praca *Pojazd dla bezdomnych* odzwierciedla także warunki mieszkaniowe w Nowym Jorku w 1989 r.

Artysta, przebywając w Nowym Jorku, zauważył i zainteresował się osobami zepchniętymi na margines społeczny, a mianowicie ludźmi bezdomnymi, których w 1988 r. było około 70 tysięcy⁷. Dla twórcy tak ogromna liczba ludzi mieszkających na ulicach Nowego Jorku była powodem do stworzenia projektu o bezdomnych, ponieważ sam artysta mógł znaleźć się w podobnej sytuacji. Status emigranta często wiąże się z niemożnością znalezienia pracy, a bez niej nie można liczyć na środki finansowe, które są potrzebne do życia. Głównym elementem i inspiracją do wykonania projektu *Pojazd dla bezdomnych* były rozmowy artysty i konsultacje z ludźmi mieszkającymi na ulicach Nowego Jorku. Z tych spotkań powstała pokaźna dokumentacja fotograficzna oraz wideo i przede wszystkim interesujący, sugestywny, przekonujący *Pojazd dla bezdomnych*.

W filmach dokumentacyjnych, na których bezdomni testują pracę – wynalazek Wodiczki, można zaobserwować, że obiekt nie jest skomplikowaną formą i z łatwością osoby bezdomne użytkują pojazd, rozkładają go, by móc się w nim położyć. Wielozadaniowy pojazd miał na celu ułatwić codzienne życie osobom mieszkającym na ulicach Nowego Jorku oraz zapewnić im schronienie, chociażby przed szkodliwymi czynnikami atmosferycznymi. Jedną z funkcji „domku na kółkach” była możliwość łatwego i szybkiego rozkładania oraz składania tej maszyny, co ułatwiało codzienną egzystencję bezdomnych, niektórym pojazd miał uspraw-

» 6 P. Piotrowski, *Agorafilia: sztuka i demokracja w postkomunistycznej Europie*, Dom Wydawniczy Rebis, Poznań 2010, s. 229.

» 7 *Pojazd bezdomnych 1988-89*, <http://www.fundacjaprofile.pl/tree.php?id=238> (dostęp: 19.03.2016).



Krzysztof Wodiczko, *Pojazd dla bezdomnych* (1988-1989), obiekt,
fot. dzięki uprzejmości Fundacji Profile

nić wykonywanie pracy polegającej na zbieraniu puszek czy butelek, co dla wielu bezdomnych jest wyłącznym sposobem na zdobycie pieniędzy. Pojazdy miały znaleźć się w przestrzeni publicznej, w której egzystują niemalże wszystkie grupy społeczne, ukazując tym samym rosnący problem osób znajdujących się bez domu i środków do życia. Ukazanie trudności i pewnych błędów w systemie socjalnym było spowodowane wyborem nowego rządu w Stanach Zjednoczonych, gdzie prezydentem został Ronald Reagan. Przestrzeń publiczna diametralnie się zmieniła, zyskała nowych mieszkańców: bezdomnych. Wprowadzone nowe regulacje w czasie rządów wspomnianego prezydenta zmieniły sytuację wielu obywateli, mnóstwo ludzi straciło zasiłki i przysługującą im pomoc. Wodiczko w wywiadzie z Andrzejem Dobrowolskim opisuje zastaną rzeczywistość: „Przyjechałem tutaj w okropnym okresie dzikiego Nowego Jorku. Prezydent Ronald Reagan zamknął różne ośrodki opieki społecznej. Wzmocnił zarazem proces szybkiego rozwoju miasta przez prywatyzację. Rząd okroił fundusze federalne na cele społeczne. W mieście rosła liczba bezdomnych. Dużo ludzi umyślowo chorych wylądowało na ulicach”⁸. Zwiększająca się liczba bezdomnych i system, który doprowadził do skazania wielu ludzi na życie uliczne, bardzo wpłynęły do podjęcie działań

⁸ A. Dobrowolski, *Prof. Krzysztof Wodiczko: prawda w przestrzeni publicznej*, „Dziennik”, <http://www.dziennik.com/publicystyka/artikel/prof.-krzysztof-wodiczko-prawda-w-przestrzeni-publicznej> (dostęp: 19.03.2016).

artystycznych przez Wodiczkę. Ukończone studia w zakresie wzornictwa i projektowania przemysłowego pomogły wykonawcy zrealizować wizjonerskie projekty od strony artystycznej i technicznej oraz urzeczywistnić je w realnej przestrzeni, dając w efekcie wyraz połączenia idei z pragmatyką, czego dowodem jest wykonanie urządzenia mającego na celu ułatwić przetrwanie życia bez dachu nad głową. Nie jest znana liczba tych pojazdów, które miały poprawić, choć po części, los osób z najniższych warstw społecznych. Działania Krzysztofa Wodiczki nie skupiły się na jednym pojeździe dla bezdomnych. Jego urządzenia służyły bezdomnym na Manhattanie i w Filadelfii, gdzie je wypróbowywano.

Pojazd Wodiczki wywołał spore zainteresowanie. Ukazany został w telewizji, co spowodowało rozprzestrzenianie wynalazku. Jeden z celów artysty spełnił się, mówiono o nim i jego pracy, która zwracała uwagę na zjawisko bezdomności. Rozgłos ujawnił pewne błędy systemowe i problemy, z którymi borykają się nie tylko Stany Zjednoczone. *Pojazd dla bezdomnych* nie spowodował trwałej zmiany w sposobie życia i myślenia ludzi mieszkających na ulicy, ponieważ żadne działanie artystyczne nie objęłoby tak wielkiej liczby osób, przede wszystkim z powodów ekonomicznych, czyli kosztów związanych z ilościową produkcją tymczasowych mieszkań dla bezdomnych.

Artystyczny obiekt dla miejskich nomadów ujawnia, że problem bezdomności nie ma nic wspólnego z akceptacją tego zjawiska, raczej wskazuje na sytuację, której „nie można zaakceptować”⁹. Działania artysty można, z pewnego punktu widzenia, nazwać skandalem, ponieważ „pojawia tu się nowa funkcja projektowania jako mówienia, jako zwrócenia uwagi; w tym sensie pojazd spełnił swoje zadanie, gdyż zaistniał w mediach, stworzył przestrzeń do dyskusji. Krzysztof Wodiczko nazywa takie projektowanie skandalizującym funkcjonalizmem”¹⁰.

Projekty publiczne Wodiczki dotyczą sensu i struktury samej demokracji. To projekt Pojazdów dla bezdomnych unaocznia rozgrywający się w przestrzeni miasta konflikt pomiędzy pojmowaniem sfery publicznej jako miejsca społecznej harmonii – konsensusu, a jej wizją jako przestrzeni manifestacji immanentnego społecznego pluralizmu – antagonizmu, stanowiącego, według Claude’a Leforta i Chantal Mouffe, sedno demokracji oraz warunkującego prawdziwie publiczny charakter przestrzeni¹¹. Wymiary prac Wodiczki są często związane z sytuacjami politycznymi, zarówno *Pojazd dla bezdomnych*, jak i inne pojazdy: *Pojazd-Kawiarnia*,

» 9 Krzysztof Wodiczko *Projekcje publiczne 1996-2001*, Galeria Sztuki Współczesnej Bunkier Sztuki, Kraków 2005, s. 30.

» 10 Z. Cielątkowska, *Pojazd dla bezdomnych Krzysztof Wodiczko*, fragment 1, <http://ninateka.pl/film/ksw-wodiczko-pojazd-dla-bezdomnych-fragment-1> (dostęp: 19.03.2016).

» 11 *Ibid.*

Pojazd-Podium, Pojazd-Platforma, mają trochę odmienne założenie, *Pojazd* bowiem komunikował nieco prześmiewczą perspektywę metafory politycznej tamtego okresu. Jak pisze Piotr Piotrowski w książce *Agora-filia. Sztuka i demokracja w postmodernistycznej Europie*: „Metafora ta zbudowana została językiem inżynierskiej utopii, ale nie po to jak w wypadku awangardy klasycznej – aby budować model przyszłego świata, lecz by tworzyć komentarz do pewnego rodzaju karykatury owej utopii. W istocie ów «inżynierski» wymiar twórczości artystycznej jest tu więc nie tyle praktyczny, ile metaforyczny, a przede wszystkim semantyczny i nigdy nie schodzi z pola zainteresowań Krzysztofa Wodiczki”¹².

Borys Michajłow

Fotograficzna twórczość Borysa Michajłowa ukazuje najmroczniejsze strony ludzkiej natury w najtrudniejszych czasach państwowego reżimu. Zbiór zdjęć, który będzie przedmiotem mojej analizy, to *Case History* z lat 1997-1998. Seria 413 ujęć, wykonanych przez Michajłowa w biednych dzielnicach ukraińskiego Charkowa, przedstawia ludzi społecznie wykluczonych: narkomanów, bezdomnych, prostytutki. Tematyka tych fotografii dotyka dramatu ludzkiego życia w zmieniającej się scenerii politycznej. Osoby wykluczone z reguły były pozbawione szansy na odnalezienie się w nowej rzeczywistości po upadku ZSRR. Ukazany realny świat tych ludzi budzi przerażenie. Niebywała odwaga i łatwość, z jaką pozują, jest prawdziwa, osoby te wydają się zupełnie nieskrępowane obecnością fotografa. Bardzo możliwe, że nieznajomi przedstawieni na zdjęciach są nieświadomi, nie mają pojęcia, w jakim celu posłużą artyście. Michajłow w pewnym stopniu wykorzystuje ich sytuację życiową. Dokumentuje realia tamtych czasów, zniszczone ulice wypełnione biednymi ludźmi, oraz pokazuje historię i egzystencję żyjących w ukraińskich slumsach. Artysta, tworząc serię *Case History*, mówi o pracy: „Po pierwsze fotografowałem ludzi, którzy niedawno stracili domy, tzw. *bomzhes*, czyli bezdomnych bez wsparcia społecznego, którym najwyraźniej w świecie się nie udało, a po drugie – starałem się uchwycić ich uczucia bezradności i niemocy w stosunku do ich pochodzenia społecznego, jednocześnie czułem się winny robiąc te zdjęcia”¹³. Przerażająca realność i ogromna bieda tych osób może poruszyć widza, który nie jest przyzwyczajony do takich niecodziennych obrazów. Michajłow nigdy nie był profesjonalnym fotografem. W czasach ustroju komunistycznego na wykonywanie zdjęć i gromadzenie jakiegokolwiek dokumentacji artysta potrzebował odpowiedniego pozwo-

» 12 P. Piotrowski, *Agora-filia...*, s. 236.

» 13 B. Michajłow, *Selected Works Boris Michajlow*, <http://www.saatchigallery.com/> (dostęp: 28.04.2016).

lenia władzy, wszelkie działania obywateli bowiem podlegały cenzurze, a społeczeństwo obarczone było szeregiem nakazów i zakazów państwowych. W tekście Magdaleny Majewskiej można przeczytać o panującym w tamtym okresie na Ukrainie przepisie, jeden z nich mówił, że nie można fotografować inaczej niż z wysokości drugiego piętra. Niedopuszczalne były fotografie ukazujące nagość, zarówno kobiet, jak i mężczyzn¹⁴. Kontrolowanie ludzi przez urzędników państwowych polegało na zabranianiu całkowitej wolności twórczej.

W przypadku pracy fotograficznej dokumentującej ludzi bezdomnych mamy na uwadze to, iż sam artysta przyznał się, że zapłacił modelom, bezdomnym, narkomanom, prostytutkom, dzieciom z ulicy, za pozowanie przed obiektywem aparatu fotograficznego. Nie jest znana dokładna kwota, jaką wydał Michajłow na wykonanie zdjęć do cyklu *Case History*, jednak można przypuszczać, że tylko w ten sposób mógł udzielić nietrwałej, doraźnej pomocy materialnej ludziom żyjącym brutalną chwilą. Artysta w rozmowie z Evą Respini opowiada: „Kiedy zobaczyłem osobę, którą chciałem sfotografować, która była interesująca dla mnie, rozmawiałem z nią i pomagałem jej. Wtedy rozmawiając z nimi nawiązywałem współpracę by zrobić zdjęcia. Nie mieli pieniędzy, więc postanowiłem im zapłacić, by im pomóc”¹⁵. Z krótkiego wywiadu wynika, że artysta nie widział nic niewłaściwego w płaceniu swoim modelom za zrobienie zdjęć. Kłopotliwą kwestią jest jednak płacenie ludziom bezdomnym za pozowanie do zdjęć. Nazywani modelami bezdomni, wykluczeni, to osoby o różnych historiach, które trudno jest sklasyfikować, a jeszcze trudniej jest ułatwić im życie długotrwałą racjonalną pomocą.

W środowisku konserwatywnych widzów prezentowane obrazy szokują i budzą obrzydzenie. Brudne ciała, zniszczone przez choroby i destrukcyjne życie, eksponowanie nagości bez upiększania i poprawiania w programach edytorskich, mogą powodować uczucie wstrętu. Nieestetyczne i zaniedbane ludzkie ciała z bliznami i tatuażami prowokują do ich odrzucenia, mogą wywoływać niechęć i brak podziwu. Nie są to piękne, estetyczne obrazy. Prawdopodobieństwo, że widok zdjęć Michajłowa, które dokumentują świat biednych, bezdomnych ludzi, powoduje odrazę u widza, jest wysokie. Julia Kristeva w książce *Potęga obrzydzenia. Esej o wstręcie* opisuje i przybliża definicję wstrętu. Autorka przywołanej powyżej pozycji pisze: „Wstręt bowiem to w gruncie rzeczy odwrotna strona kodów religijnych, moralnych, ideologicznych, na których opiera się zdrowy sen jednostek oraz spokój społeczeństw. Owe kody to jego oczyszczenie i wyparcie. Wszakże powrót wyparcia stanowi naszą «apokalipsę»

» 14 Ibid.

» 15 E. Raspin, *A conversation with Boris Mikhailov*, http://www.moma.org/explore/inside_out-/2011/06/01/a-conversation-with-boris-mikhailov (dostęp: 29.04.2016).

i z tego powodu nie unikniemy dramatycznych wstrząsów wywołanych przez kryzysy religijne¹⁶. Wyparte wrażenie wstrętu powoduje wewnętrzną walkę u osoby oglądającej wielkoformatowe fotografie. Możliwe, że osoby bezdomne pokazujące swoje zaniedbane ciała nie mają problemu z pozowaniem nago, ponieważ ta kwestia jest im obojętna. Nagość jest motywem pojawiającym się od bardzo dawna w sztukach wizualnych. W dzisiejszych czasach wątek nagości i akty ludzkie w sztuce mało kogo szokują, są po prostu bardziej akceptowane. Nie ma w tej pracy pięknego, wyrzeźbionego ciała młodych, pięknych kobiet, sztucznie ucharakteryzowanych, są to zdjęcia, gdzie modelami są ludzie mieszkający na ulicy, pozujący – wydawać by się mogło – z łatwością i swobodą, bez wszelkich ograniczeń. Ci ludzie ukazują swoje niedoskonałe i zmarnowane czy zniekształcone ciała. Widok osób na zdjęciach może budzić pewną odrazę i wstręt. Kristeva pisze o sposobie odbioru rzeczy i spraw wstrętnych: „to nie brak czystości czy zdrowia sprawia, że coś się staje wstrętne; wstrętne jest to, co zaburza tożsamość, system i ład. Co nie przestrzega granic, miejsc, zasad”¹⁷. Wychowanie i pewne wpojone zasady sprawiają, że uczymy się akceptować, mniej lub bardziej, pewne zachowania, które czasem uważamy za niedorzeczne lub nieodpowiednie do sytuacji. Człowiek żyje w kulturze, która określa pewne granice i zachowania.

Dla artysty, dokumentującego bezdomnych znajdujących się na granicy ubóstwa oraz osoby, które zostały zepchnięte na margines społeczny przez panujący system, nie jest ważna estetyka, co zresztą zauważamy w fotograficznym cyklu *Case History*. W tekście *Kolekcjoner negatywnych symboli* Magdalena Zdrenka pisze, że Borys Michajłow: „[...] wychowany został w socrealistycznej brzydocie, gdzie ze względu na obowiązujące cenzurę, fotografowano tylko i wyłącznie dobre strony społecznych uwarunkowań, możliwości dowolnej eksploatacji brzydoty stają się nowymi środkami artystycznego wyrazu, niepohamowaną możliwością kreatywnych poszukiwań”¹⁸. Artysta często w wywiadach podkreśla, że dla niego nie liczy się ukazanie pięknego świata. Jego sposób wyrażania często dotyczy ludzkiej egzystencji, szczególnie bezdomności, która jest kontrowersyjna i pozbawiona pięknych wizualnych uniesień.

» 16 J. Kristeva, *Potęga obrzydzenia. Esej o wstręcie*, przekł. M. Falski, Wyd. Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2007, s. 194.

» 17 *Ibid.*, s. 10.

» 18 M. Zdrenka, *Kolekcjoner negatywnych symboli*, <http://www.graffus.com/artykuly/w-graffusie/kolekcjoner-negatywnych-symboli> (dostęp: 8.05.2016).

Bezdomność w sztuce najmłodszego pokolenia Łukasz Surowiec

W twórczości Łukasza Surowca można dostrzec i odnaleźć jego zainteresowania przestrzenią miejską i osobami związanymi z nią. Do najbardziej znanej i kontrowersyjnej w jego twórczości pracy zalicza się sytuacja, która miała miejsce na wystawie *Dziady* w 2013 roku w krakowskim Bunkrze Sztuki. Na ścianie tej galerii została zapisana informacja, która mówiła o podziale wystawy na dwie części. W pierwszej części galerii można było oglądać prace Łukasza Surowca, gdzie jego działania były związane ze środowiskiem osób bezdomnych. W konsekwencji tych inicjatyw artystycznych zostały stworzone prace, które przyjęły formy obiektów oraz instalacji. Drugą częścią wystawy była *Poczekalnia*, do której dostęp mieli wszyscy, w szczególności bezdomni.

W przypadku wystawy Łukasza Surowca nazwanej *Dziady* zostały zerwane granice społecznej poprawności. Mianowicie ukazany został człowiek w korelacji z martwymi przedmiotami. Kontrowersyjny był sam tytuł ekspozycji. Słowo „dziady” możemy znaleźć w *Słowniku języka polskiego*, gdzie spośród kilku znaczeń termin ten oznacza mężczyznę, o którym mówimy z niechęcią lub obrazą. „Dziad” oznacza również starca, przodka. W kontekście wystawy Łukasza Surowca wydaje się, że tytuł odnosi się do osób z jego *Poczekalni*, czyli bezdomnych, których również nazywa się potocznie dziadami i żebrakami¹⁹. Artysta tytuł wystawy zaczerpnął z *Dziadów* Adama Mickiewicza, które zostały wyreżyserowane przez Konrada Swinarskiego i pokazywane były w krakowskim Teatrze Starym w 1973 roku. Na ten spektakl reżyser zaprosił kloszardów. Pewne powiązania ze sposobem działania reżysera można dostrzec w twórczości Łukasza Surowca.

W pierwszej części wystawy zostały zaprezentowane metody, jakimi posługuje się artysta angażujący osoby z marginesu społecznego, głównie bezdomnych. Na wystawie *Dziady* wyeksponowano prace: *Szczęśliwego Nowego Roku* (2011-2013), *Black Diamonds* (2012-2013) oraz *Wózki* (2012)²⁰. Zaprezentowane zostały także akcje społeczne z osobami wykluczonymi, „zbytecznymi”.

Projekt *Szczęśliwego Nowego Roku* został ukazany na wystawie *Dziady* w formie trzyczęściowego filmu z działań artysty, gdzie głównymi bohaterami byli ludzie bezdomni, a tematem ich sytuacja społeczno-egzystencjalna²¹. Film jest dokumentacją związaną z budową nielegalnego

» 19 Nowy słownik języka polskiego, red. B. Dunaj, Warszawa 2005, s. 116.

» 20 M. Słota, *Paradoks dobrej woli*, „Obieg”, <http://www.obieg.pl/recenzje/27968> (dostęp: 8.05.2016).

» 21 Ł. Surowiec, *Szczęśliwego Nowego Roku*, <http://artmuseum.pl/pl/filmoteka/praca/surowiec-lukasz-szczesliwego-nowego-roku> (dostęp: 19.05.2016).

domu w Katowicach. Z zarejestrowanych wypowiedzi bezdomnych wynika, że kiedyś mieli oni własne domy, lecz zostali z nich wyekskmitowani. Działania artysty wyłaniają historie ludzi wykluczonych, którzy otwarcie mówią, jak żyją, w jaki sposób pracują (zbierają złom, sprzedają różnorakie przedmioty na targowiskach, żebrzą), jak spędzają dzień, co jedzą i czym się zajmowali, zanim stali się bezdomnymi. Jak mówi sam artysta o tej pracy: „to opowieść o owej społeczności, z własnym systemem wartości, praw i obowiązków, która stara się przetrwać w kapitalistycznej dżungli. To opowieść o bezradności, sytuacji bez wyjścia, marzeniu o dachu nad głową lub skrawku ziemi skąd nikt ich nie wygoni. Nie rozumieją pojęcia »pustostanów«. Nie rozumieją, dlaczego nie mogą tam przebywać. Nie rozumieją śmierci tych, którzy zamarli. To opowieść o ludziach, na których przyjęcie neoliberalny polityk nie jest wciąż gotowy”²². Artysta swoim działaniem pokazuje nam świat osób wykluczonych. W przypadku działań Łukasza Surowca mamy do czynienia z obrazem i obrazowaniem bezdomnych „wklejonych” w tkankę chyba już każdego miasta.

Projektem, który był pokazywany na wystawie *Dziady*, były również *Wózki*. Do tej realizacji doszło dzięki współpracy z belgijską galerią w mieście Mechlen. Akcja odbyła się ze współpracy Łukasza Surowca z bytomskimi bezdomnymi. Artysta oddał czterdzieści nowych wózków bezdomnym zbieraczom z ubogich dzielnic Bytomia w zamian za oddanie swoich starych wózków i zrobienie im zdjęcia portretowego. Zebrane wózki artysta zaprezentował w Bunkrze Sztuki na wystawie *Dziady*. Zniszczonym i starym wózkom na wystawie towarzyszyły zdjęcia twarzy bezdomnych, którzy nazywani są zbieraczami, ponieważ ich praca polega na poszukiwaniu surowców do sprzedania, na przykład: puszek, złomu, makulatury, przedmiotów mogących się jeszcze kiedykolwiek przydać, po prostu rzeczy, przez które można odłożyć jakąś kwotę. Wózki bezdomnych ludzi, którzy zarabiają między innymi na zbieractwie różnych rzeczy, które mogą sprzedać, są często zużytymi i przekształconymi pojazdami. Prezentowane wózki na wystawie i ułożenie ich w spójną całość jest odzwierciedleniem i pokazaniem stylu życia osób objętych wykluczeniem społecznym. Przedstawione na wystawie pojazdy w przeszłości służyły ludziom bezdomnym do przetrwania, transportowania śmieci, odpadów wyrzucanych każdego dnia na śmietnik przez wszystkich członków społeczeństwa posiadających dach nad głową. Działania artystyczne z bezdomnymi Surowiec przeniósł do galerii Bunkier Sztuki w postaci fotografii i instalacji z wózkami. Ukazują one sytuacje Innego, wykluczonego człowieka, który istnieje nie tylko w galerii, ale i w naszej codzienności.

» 22 S. Ruksza, Łukasz Surowiec. *Szczęśliwego Nowego Roku*, <http://www.kronika.org.pl/wystawy/wystawy-2011/item/764-%C5%82ukasz-surowiec-szcz%C4%99%C5%9Bliwego-nowego-roku>, (dostęp: 8.05.2016).

Łukasz Surowiec w projekcie *Dziady* zaprezentował dwie odsłony. W pierwszej były prezentowane prace artystyczne nawiązujące do pojęcia bezdomności, druga część została nazwana *Poczekalnia*. Każdy mógł w niej uczestniczyć, zarówno osoba bezdomna, jak i obserwująca. Tymczasowy dach nad głową był dostępny przez dwadzieścia cztery godziny na dobę. Kurator, Stanisław Ruksza, przeprowadzony projekt opisuje następująco: „Poczekalnia jest to przestrzeń performatywna i oddana zostaje wszystkim, ze szczególnym uwzględnieniem na dziadów, odmieńców, performerów życia”²³. Wystawa była czynna dla wszystkich osób przez cały miesiąc w okresie zimy. Dla osób bezdomnych, które szukały bezpiecznego noclegu i odpoczynku, była to ogromna szansa. Wystarczyło odwiedzić piwnicę galerii Bunkra Sztuki w Krakowie. Sam autor tak opisuje swoją pracę: „Poczekalnia to miejsce, w którym: można schronić się przed mrozem; można poczekać na wiosnę, zmianę; zostaje zawieszona umowa społeczna; kształtują się nowe rozwiązania społeczne; można podzielić się doświadczeniami życiowymi”²⁴. Wystawa była na tyle głośna, że zainteresowały się nią media. Część performatywna wzbudziła najwięcej kontrowersji, przeznaczona została dla wszystkich, jednak większość ludzi odwiedzających i bytujących w piwnicy galerii stanowiły osoby bezdomne. Swoją ocenę Miłosz Słota, autor tekstu *Paradoks dobrej woli*, wyraża następująco: „w konfrontacji z »dziadami«, każdy kto »dziadem« nie jest, czuje się wytwornym i wielkim panem. Empatia, altruizm i współczucie względem »dziada« status wytwornego pana raczej potwierdzają; współczucie rodzi się z poczucia wyższości”²⁵. Wytworzona sytuacja, która ma miejsce na wystawie, jest zatem paradoksalna. Dzieli się ona na dwie części, w pierwszej mamy typową wystawę z działaniami artystycznymi; prezentowane są na niej: fotografie, wideo, instalacja, obiekty. Drugą częścią są żywi ludzie, przestrzeń performatywna nazywana „poczekalnią”, w której każdy może wziąć udział, a jednak znajdują się w niej głównie bezdomni, przez całą dobę, przez cały miesiąc. W ten sposób ukazane zostały dwa różne światy, dwie oddzielne rzeczywistości, jednak tak trwale połączone ze sobą. Miłosz Słota pisze: „W sposób naturalny wytwarza się bowiem granica między światem panów i »dziadów«. Do »dziadów« należy poczekalnia, do panów – wystawa, będąca w istocie przefiltrowanym obrazem poczekalni. Transgresja powoduje sytuację nową: pan, schodzący do piwnicy, w której jest brudno i śmierdzi, styka się z »dziadem«. Pan jest obserwującym, »dziad« jest obserwowany”²⁶. Dla mnie istotną kwe-

» 23 S. Ruksza, *Łukasz Surowiec. Dziady*, <http://bunkier.art.pl/?wystawy=lukasz-surowiec-dziady> (dostęp: 5.05.2016).

» 24 M. Słota, *Paradoks dobrej woli*, „Obieg”, <http://obieg.pl/recenzje/27968> (dostęp: 5.05.2016).

» 25 *Ibid.*

» 26 *Ibid.*

ścią w tej pracy jest rola osób w „poczekalni”. Oni prawdopodobnie wzięli udział w obu częściach wystawy. Mogli oglądać fotografie i uświadomić sobie swój stan egzystencjalny, zobaczyć własne odbicie, a potem przejść do *Poczekalni* i jeszcze raz doświadczyć swojej bezdomności. Świat ludzi żyjących na ulicach, spotykanych na dworcach z reklamówkami wypełnionymi ich dobytkiem, przy śmietnikach w poszukiwaniu jedzenia i złomu na sprzedaż, a biorących udział w wystawie jako uczestnicy „eksponaci” w *Poczekalni*, nie jest inny, różny pod wieloma względami od świata osób odwiedzających wystawę. Osoby przebywające w piwnicy galerii można nazywać eksponatami, żywymi rzeźbami czy tylko performerami życia?

Eksperyment *Poczekalnia* był zderzeniem dwóch światów. Osoby, które mogły być częścią projektu Łukasza Surowca, bez problemu wzięły w nim udział. Motywacją był darmowy, w ogrzonym pomieszczeniu nocleg i schronienie przed niskimi zimowymi temperaturami. Z pytań skierowanych do bezdomnych biorących udział w wystawie *Poczekalnia* możemy dowiedzieć się, że bezdomni uczestnicy nie czują się wykorzystani. Czują się natomiast zauważeni. Zadowala ich ogrzane miejsce, w którym mogą spędzić noc, skorzystać z łazienki i napić się ciepłej herbaty lub kawy. Dla osób bezdomnych jest to szansa na przetrwanie, na przeżycie kolejnego zimowego dnia. Jednak działania artysty widzowie odebrali przychylnie, sami uczestnicy zdarzenia, także niektórzy z bezdomnych popierali i bronili akcję Łukasza Surowca. Podczas konferencji padły słowa z ust jednego z bezdomnych, że artysta uratował mu życie. Inaczej zamarzłby na śmierć przez spanie zimą na zewnątrz.

Franciszek Orłowski

Prace artystyczne Franciszka Orłowskiego, które zamierzam opisać, to: *Pocałunek miłości* z 2009 roku, Projekt *o* z lat 2008-2010, oraz *Wiatrolap* z 2013 roku. Działania te odnoszą się do osób wykluczonych społecznie.

Pracę *Pocałunek miłości* artysta wykonał jeszcze na studiach. Dzięki temu pomysłowi został zauważony. Działanie artystyczne zrealizował na poznańskim Placu Wielkopolskim, zaraz przy budynkach Uniwersytetu Artystycznego. Wymiana opierała się na przekazaniu przez bezdomnego zniszczonych, starych, śmierdzących ubrań – jak opisuje artysta: „nasiąkniętych ludzką egzystencją”²⁷. Ubrania bezdomnego Orłowski założył na siebie, a swoją odzież oddał bezdomnemu, z którym wszedł w interakcje. To działanie ukazuje pewną trudność, z jaką borykają się ludzie bezdomni, a mianowicie, trudność w nawiązywaniu relacji społecznych. Realizacja Orłowskiego pokazuje problem godno-

» 27 Z. Libera, *Artysta w czasach beznadziei. Najnowsza Sztuka Polska* [katalog], pod red. J. Kobyłt, wyd. Galeria BWA – Galeria Sztuki Współczesnej, Wrocław 2013, s. 90.



Franciszek Orłowski, *Pocałunek miłości*, 2009, fotografia, fot. dzięki uprzejmości artysty

ści człowieka i uwrażliwia na niego²⁸. W pracy artysty dostrzec można dwie postawy. Pierwszą sprawą jest relacja zmierzania się artysty z samym sobą w pokonaniu zbliżenia się do bezdomnego. Drugą kwestią jest sam bezdomny, który wzbudza etyczny odruch, zakorzeniony w tradycji chrześcijańskiej, czyli troskę o bliźniego, godząc w bierność i sumienie osoby, która go spotyka²⁹. Kolejną ważną kwestią jest moralność, która wywołuje sprzeciw, pokazując znikome i mało widoczne zachowania wyzysku, które dostrzec można nawet w altruistycznej postawie. Jak podkreśla w wielu wywiadach artysta Franciszek Orłowski: „W centrum mojego zainteresowania jest człowiek. Pojedynczy człowiek, jego losy, i on, we współczesnej przestrzeni społecznej, ekonomicznej i politycznej”³⁰. Orłowski postanawia wykorzystać człowieka jako swój temat zainteresowań. W przypadku pracy *Pocałunek miłości* odnosi się on do problemu bezdomności i w konsekwencji nawiązuje relację z bezdomnym. Działanie artysty w przypadku *performensu* z bezdomnym, jak sam opisuje: „[...] polegało na tym, aby poradzić sobie z emocjami związanymi z estetyką, higieną: aby przekroczyć siebie, odsunąć te emocje, bo to tylko wtedy mogę stanąć wobec tego człowieka i okazać mu

» 28 *Ibid.*

» 29 *Ibid.*

» 30 M. Gózdziński, wystawa Franciszka Orłowskiego *Tu na dole jest jeszcze dużo miejsca*, <http://csw.art.pl/index.php?action=aktualnosci&s2=1&id=1301&lang> (dostęp: 5.05.2016).

swoje otwarcie, skoncentrować się na jego oczach, na nim i na jego zawstydzonych ramionach...”³¹. Praca z wymianą garderoby zwraca uwagę na bariery społeczne. Działania Orłowskiego były ukazaniem istotnych kwestii, a mianowicie wstępu, jaki towarzyszył podczas spotkania z bezdomnym. Ubrania, które artysta nosił, po wymianie działały na zmysły. Zmieniała się estetyka, nie człowiek. Spotykając nowe osoby i poznając je, zawsze pierwszym bodźcem kontaktowym jest wzrok, węch. Postrzegamy ludzi w pierwszej chwili powierzchownie, zauważamy, jak są ubrani. Grupujemy ludzi, kategoryzujemy przez pryzmat wyglądu i ubioru. Ubrania, które zakładał artysta, były już zniszczone, brudne, o specyficznej woni. Artysta w wywiadzie z Pawłem Brożyńskim powiedział: „Lęk mnie ogarniał na myśl, że w tym, aby spojrzeć mu w oczy i zobaczyć cokolwiek innego w nim niż to, co zewnętrzne, przeszkodzą mi torsje. Jestem osobą wrażliwą na zapach – czułem ograniczenie swojego ciała lub raczej to, że ono mnie ogranicza w tak fundamentalnym geście jak stanięcie wobec drugiego i zobaczenie, co kryje się w jego twarzy, mimice, oczach etc”³². To ważne spotkanie i wejście w interakcje z tym Innym spowodowało, że artysta podjął ważką kwestię, jaką jest wykluczenie społeczne. Performance *Pocałunek miłości* jest przykładem odwagi artysty i konfrontacji z osobami bezdomnymi. Sam twórca performance mówi w wywiadzie: „*Pocałunek miłości* stanowił dla mnie inicjację tego, co niesie ze sobą potężny obszar problemów związanych ze spotkaniem z drugim człowiekiem”³³. Spotkanie z człowiekiem w przypadku pracy Franciszka Orłowskiego miało charakter nie tylko wzrokowy, fizyczny, ale przede wszystkim emocjonalny i psychiczny.

Projekt *o* przedstawia konstrukcję, instalację w postaci namiotu. Artysta do jej realizacji wykorzystuje ubrania pozyskane od osób bezdomnych. Namiot został uszyty metodą *patchwork*, polegającą na połączeniu małych części pociętych materiałów w jedną, wspólną całość. Do wykonania płaszczyzny namiotu artysta zatrudnił krawcowe. Twórca opowiadał w czasie powstawania projektu, że jedna z pań szyła w ochronnym kombinezonie, masce i rękawiczkach³⁴. Specyficzny zapach był wyzwaniem nie tylko dla widza, który oglądał pracę Orłowskiego zatytułowaną *o*, ale także dla osób, które były zatrudnione przy jej tworzeniu.

» 31 P. Brożyński, *Człowiek*. Z Franciszkiem Orłowskim rozmawia Paweł Brożyński, „Magazyn Szum”, <http://magazynszum.pl/rozmowy/z-franciszkiem-orlowskim> (dostęp: 5.05.2016).

» 32 *Ibid.*

» 33 F. Orłowski, *Potencjalne miasto* [katalog wystawy], pod red. E. Borowskiej, wyd. Galeria Arsenál, Białystok 2012, s. 3.

» 34 K. Świeżak, *Granice bliskości*, „Wysokie Obcasy”, http://www.wysokieobcasy.pl/wysokie-obcasy/1,96856,15360499,Granice_bliksosci.html (dostęp: 7.05.2016).



Franciszek Orłowski, *0 (zero)*, 50 x 95 x 240 cm, 2010-2011, Projekty Wybrane, BWA Zielona Góra 4-27.02.2011, fot. dzięki uprzejmości Artysty oraz BWA Zielona Góra

Zadaniem namiotu jest dawanie schronienia osobie, która go posiada. Artysta w wywiadzie z Katarzyną Świeżak mówi: „*Namiot* powstał, gdy zdałem sobie sprawę, że ubranie dla osoby bezdomnej jest ochronnym kokonem, domem”³⁵. Słowa Orłowskiego mówią o rzeczach, ubraniach, które dla osoby wykluczonej, w przypadku pracy *o*, są ich schronieniem, „drugą skórą”, którą noszą bardzo długo na sobie. Przeznaczenie namiotu umieszczonego w galerii budzi jednak odmienne wrażenia. Franciszek Orłowski opowiada w wywiadzie z Markiem Góździewskim i Justyną Wesołowską, udzielonym podczas panelu dyskusyjnego w Zielonej Górze: „Pewien mężczyzna, zadał mi pytanie, czy nie uważam, że za mało w tej pracy czuje się człowieka.[...] Moja odpowiedź była prosta: »Proszę wejść i zapoznać się z tą pracą«. On wszedł na oczach kilkudziesięciu osób... zapoznał się z pracą... i poznał człowieka”³⁶. W odniesieniu do tej wypowiedzi można stwierdzić, że zapach niepranych i znoszonych rzeczy był na tyle nieprzyjemny, iż osoby będące w pomieszczeniu wyczuwały go w granicach kilku metrów od namiotu.

Artysta został zaproszony do wzięcia udziału w wielkiej retrospektywnej wystawie tkaniny polskiej w warszawskiej Zachęcie³⁷. Na wystawie *Splendor tkaniny* pokazano po raz pierwszy pracę *Wiatrolap*, która

» 35 *Ibid.*

» 36 F. Orłowski, *Potencjalne miasta...*, s. 14.

» 37 P. Brożyński, *Człowiek...*



Franciszek Orłowski, *Wiatrołap*, 2013, instalacja, fot. dzięki uprzejmości Artysty

została stworzona specjalnie na tę okazję. Jak opisuje kurator tego wydarzenia, Michał Jachula, praca Franciszka Orłowskiego, odwołuje się do szeroko rozumianego „momentu przejścia”, ale także przejścia z zamkniętej domeny sztuki w rzeczywistość ulicy i realnego świata³⁸. Artysta po raz kolejny wykorzystuje garderobę osób bezdomnych do budowy swojego projektu, jakim jest ogromna tkanina *Wiatrołap*, wykonana również metodą *patchwork*. Doskonale pamiętam chwilę, gdy miałam okazję wejść do Zachęty przez główne drzwi i konfrontowałam się z pracą Franciszka Orłowskiego. Wchodząc do wnętrza galerii, nie spodziewałam się przedzierania i ocierania o wielką i jakże ciężką powłokę, która wykonana była z ubrań bezdomnych. Tkanina zrobiła na mnie wrażenie, zaskocze-

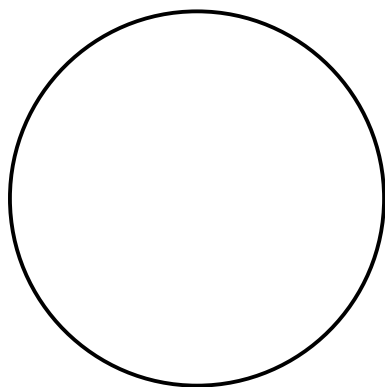
nie, jakie spotkało mnie w drzwiach wejściowych, zarówno dla mnie, jak i moich towarzyszy, było raczej szokiem i niespodziewanym elementem części całej ekspozycji tkanin. Gdy przeszłam przez *Wiatrolap*, poczułam nieprzyjemny zapach i kurz, który intensywnie unosił się od samego wejścia. Otwieranie drzwi galerii przez wchodzące osoby powodowało poruszanie się kotary, co w efekcie potęgowało cuchnącą woń zszytych ubrań. W czasie oczekiwania na panią przewodniczkę, która miała nas oprowadzić po całej wystawie, osoby stojące w holu, przy wejściu do galerii, trzymały spory dystans do tej pracy. Przyglądały się jej, nikt nie chciał po raz kolejny zetknąć się z nią. Jeśli już osoby dowiedziały się, z czego wykonana jest tkanina, nie chciały jej dotykać ponownie. Patrząc na pracę, która jest uszyta z rzeczy bezdomnych, nasuwają się różne myśli: każda część spodni, bluzki, kurtki, płaszcza należała do nieznanej, obcej, innej, bezdomnej osoby. Nieprzyjemny zapach sprawiał, że ludzie odsuwali się na kilka metrów od dzieła, aby nie czuć brzydkiej woni. Osoby, które nie chciały przechodzić przez portal z tkaniną, mogły skorzystać z wejść obok głównych drzwi galerii. Praca Franciszka Orłowskiego prowokuje widza do dokonania wyboru, czy zbliżyć się do pracy, czy odsunąć się, odwracając wzrok. Specyficzny brzydki zapach jest trudną sprawą zmysłową, której zwykle staramy się uniknąć. W jednym z wywiadów artysta mówi: „Emitowany przez tę tkaninę zapach sprawia, że zmienia się jej objętość i jej działanie w przestrzeni. Rzeźba w ten sposób poszerza swoje pole. To jedna z cech, jakie ta praca nosi dzięki zapachowi. Sednem jednak nie jest sam zapach, lecz ślad autentycznych ludzi, wyrażający się w tym wypadku także i w zapachu”³⁹. *Wiatrolap* został zamontowany w Zachęcie na czas wystawy. Jednak w latach pięćdziesiątych i sześćdziesiątych ubiegłego wieku był urządzeniem stosowanym powszechnie w kinach, restauracjach, a także w domach prywatnych⁴⁰. Jego zadaniem jest ochrona przed wiatrem, zimnem oraz deszczem. Tak wielka płachta osłaniająca drzwi jest czymś pomiędzy, pewnego rodzaju kurtyną, która oddziela galerię od świata znajdującego się poza nią. Czy zatem mieszcząca się przy wejściu tkanina ma blokować dostęp do sztuki? Czy odnosi się tylko do samych bezdomnych, których przez wizualną aparycję i ich zapach nie potrafimy zaakceptować?

» 39 *Ibid.*

» 40 *Ibid.*

Abstract

In this work I deal with the problem of using homeless people in contemporary art of the twentieth and twenty-first century. The subject of Other or social exclusion is often a motif in visual arts by artists. I would like to present situations of using homeless people taking part in artistic endeavors, through the characteristics of selected artistic attitudes, based on the actions of such artists as: Krzysztof Wodiczko, Borys Michajłow, Łukasz Surowiec, Franciszek Orłowski, who inspired homelessness, becoming the content of their works. The phenomenon of homelessness affects an increasing number of people. That is why art creates a space of expression for the dramaturgy of another human being - a homeless man. The artist is the guardian of matters that concern all members of society. ●



Recenzje

Katarzyna Jagodzińska

Recenzja wystawy *Jak to widzisz?*
prezentowanej w Muzeum Pałac Herbsta,
oddziale Muzeum Sztuki w Łodzi na
Księżym Młynie
(7 grudnia 2018 – 31 marca 2019)

Jak to widzę?

Bardzo obiecująco

Portret matki artysty Henryka Rodakowskiego, Napoleon na koniu Piotra Michałowskiego, Śpiący Mietek Stanisława Wyspiańskiego i wiele innych kanonicznych dzieł polskiej sztuki znajduje się w Łodzi, w kolekcji Muzeum Pałac Herbsta. Tamtejsza kameralna Galeria Sztuki Dawnej jest w stanie pomieścić tylko część zbiorów. Czy rzeczywiście część, którą chcą zobaczyć zwiedzający? A może pozwolić im zdecydować, co chcą zobaczyć?

Z takiego myślenia narodziła się wystawa *Jak to widzisz?* prezentowana w oddziale Muzeum Sztuki w Łodzi na Księżym Młynie (7 grudnia 2018 – 31 marca 2019). Wydaje mi się, że dla wielu osób – w tym dla mnie – wystawa była odkryciem tej fascynującej kolekcji. Nie żebym tych obrazów nie znała, ale tylko część z nich kojarzyłam właśnie z tą kolekcją. A kolekcja łódzka to przecież nie tylko awangarda i sztuka współczesna.

Muzeum pyta: Jak to widzisz?

To nie była zwykła wystawa. I nie była to tylko wystawa. *Jak to widzisz?* to projekt, który Muzeum rozpoczęło w połowie czerwca 2018 roku od plebiscytu. Spośród ponad siedmiuset dzieł sztuki, a konkretnie spośród czterystu pięćdziesięciu obrazów, jakie znajdują się w muzealnej kolekcji, zespół Pałacu Herbsta wybrał sto i zaprosił swoją publiczność do głosowania. W ankiecie internetowej oraz w głosowaniu kartkowym na miejscu w Muzeum można było wskazać maksymalnie pięć dzieł, które dana osoba chciałaby zobaczyć na wystawie. Chętni mogli ponadto uzasadnić swój wybór w formie krótkiego tekstu. Autorów dziesięciu uzasadnień, które wybrało jury, instytucja zaprosiła do stworzenia ekspozycji z wyłonionych w plebiscycie obrazów. Dziesięcioro kuratorów nie wybierało więc na wystawę prac (oprócz swoich wskazań w plebiscycie, które niekoniecznie musiały pokrywać się z wyborem większości), lecz z gotowego zestawu budowało narrację.



Montaż wystawy. Na zdjęciu od lewej: Michalina Peruga, Magdalena Knapowska-Niziołek, Emiliana Konopka, Katarzyna Kaleta, Tatiana Szymańska
Fot. HaWa. Dzięki uprzejmości Muzeum Pałac Herbsta.

Obserwowałam ten projekt od początku do końca. Jako jurorka miałam wpływ na wybór kuratorów (znając tylko ich teksty, nie personalia), rozmawiałam z zespołem opiekującym się projektem na różnych etapach jego trwania, rozmawiałam z kuratorkami jeszcze zanim wystawa została pokazana w galerii, brałam udział w seminarium dla edukatorów, podsumowującym projekt. Z tego względu, kiedy zobaczyłam wystawę, trudno mi było na nią spojrzeć bez całego kontekstu. A jednak, widok był zaskoczeniem. Bardzo miłym. To była dobrze przemyślana i atrakcyjnie pokazana wystawa.

Galeria sztuki zajmuje dawną powozownię Pałacu Herbsta. Składają się na nią dwie większe sale, niewielka przechodnia oraz mała salka wykorzystywana jako przestrzeń do działań edukacyjnych. W sumie 220 m². W tej przestrzeni kuratorzy otrzymali za zadanie zmieścić czterdzieści obrazów, wielkoformatowych i zupełnie małych. Ściany zostały pomalowane na kontrastowe kolory, obrazy ułożone w grupy według znalezionych kluczy: natura, portrety, fantazje, żywioły, nokturny. Niektórym pracom towarzyszyły komentarze – każdy z kuratorów podzielił się osobistymi spostrzeżeniami o jednym wybranym obrazie. W obu salach zaaranżowane też zostały stanowiska, gdzie na specjalnej karcie można się było podzielić własną impresją na temat wystawy i prezentowanych prac, odpowiadając na tytułowe pytanie: „Jak to widzisz?”

Pracując nad strukturą wystawy, grupa miała okazję z bliska poznać sposób działania instytucji. Wniknąć w struktury – to za dużo powiedziane, ale przyjrzeć się tym strukturom. Praca odbywała się w czasie zjazdów – łącznie od września do grudnia 2018 roku odbyło się siedem sobotnich spotkań, z których każde trwało cztery godziny. Oprócz pracy z zespołem opiekunek projektu – tworzyła go jedna osoba z Działu Sztuki oraz cztery z Działu Edukacji – grupa pracowała z aranżerką wystawy, graficzką, konserwatorką, zespołem Działu Komunikacji oraz podczas montażu z brygadą techniczną. Czas mijał na układaniu obrazów na rzucie galerii, pisaniu i redagowaniu tekstów do sali wystawowej oraz broszury, nagrywaniu filmów promocyjnych. Już po otwarciu wystawy kuratorki (używam formy żeńskiej, bo w trakcie prac nad wystawą wyłamał się z grupy jedyny kurator) oprowadzały po niej publiczność.

Po co Muzeum ten projekt?

Sale galerii wypełnił przekrój polskiej sztuki końca XIX i początku XX wieku. Dzieła, które biorąca udział w plebiscycie publiczność chciała zobaczyć na wystawie. Te, które zna i lubi, i te, które chciałaby dopiero poznać. Muzeum chciało spojrzeć na swoją kolekcję oczami publiczności. Pozwolić podjąć decyzję w oparciu o indywidualne gusty. W najbardziej demokratyczny sposób – poprzez głosowanie. Sposób dokonywania wyboru, natura pracy kuratorskiej i tym samym mechanizm działania muzeum stały się prawdziwym tematem wystawy. Już samo pytanie skierowane bezpośrednio do widza – Jak to widzisz? – jest sygnałem, że przesunięte zostały akcenty. To zachęta do własnych odkryć, a nie muzealna propozycja: jak można odkrywać. Dyrektor Muzeum Sztuki w Łodzi Jarosław Suchan, pytany o powody podjęcia projektu, który staje w poprzek muzealnej tradycji, odpowiedział: „O tym, co jest pokazywane w muzeum decyduje muzeum. To jest norma. W tym przypadku wypowiedziała się szeroka publiczność. Dzięki temu dowiedzieliśmy się, jak ta szeroka publiczność widzi nasze zbiory. I szczerze mówiąc, jej wybory nie były dla nas zaskoczeniem, większość pokrywała się z naszymi. Ale były też interesujące rozminięcia się, dzieła, których do grupy czterdziestu najważniejszych pewnie sami byśmy nie zaliczyli”¹.

Dla zespołu Pałacu Herbsta projekt miał być ważną lekcją: z jednej strony – pracy z kolekcją, a z drugiej – pracy z publicznością. Jedną z opiekunek projektu, Maria Milanowska, podkreślała na początku projektu: „Pracujemy z osobami, które nie są historykami sztuki, nie są kuratorami, dzięki temu uczymy się ich spojrzenia, które jest świeże, w pewien

» 1 Wywiad z Jarosławem Suchanem, dyrektorem Muzeum Sztuki w Łodzi, zrealizowany 30 stycznia 2019 roku.

sposób »nieskażone« historyczno-sztucznym warsztatem, czy warsztatem kuratorskim. To też jest dla nas cenne – w jaki sposób patrzą na sztukę. Dzięki temu, myślę, możemy się nauczyć jak przygotowywać kolejne projekty edukacyjne, nawet o mniejszej skali, w sposób taki, który ciekawi publiczność². Choć okazało się później, że część spośród wybranych kuratorów była z wykształcenia i zawodowo związana ze sztuką.

Projekt był więc po części badaniem gustów i opinii publiczności. Po części zabawą – sprawdzeniem, jak publiczność odnajdzie się w roli kuratorów. Na co będzie zwracać uwagę. Co wzbudzi największe zainteresowanie. Uchyleniem rąbka tajemnicy – pokazaniem muzealnej kuchni. Sposobem na oswojenie publiczności i zachęceniem jej do komentowania, wyrażania własnych opinii. I wreszcie niekonwencjonalnym sposobem przygotowania wystawy – bo czy zawieszona przez muzealnego kuratora bądź przez zespół kuratorski wyłoniony spośród publiczności, z perspektywy zwiedzających Muzeum powstała po prostu wystawa prezentująca kolekcję. Większość zwiedzających raczej nie zgłębia tajników jej powstawania, tylko skupia się na prezentowanych pracach i pomyśle aranżacyjnym.

Projekt w kontekście tradycji muzealnej partycypacji

Pałac Herbsta to bez wątpienia przepis na pełen relaksu weekend – pięknie zachowane mieszczańskie wnętrza z końca XIX wieku, malowniczy ogród wypełniony zielenią i kwiatami, w tle mająca woda i pofabryczne budynki z czerwonej cegły. Do tego świetna kawiarnia w oranżerii. Ładne obrazy na ładnej wystawie w ładnym miejscu to nie wszystko. Najciekawszy dla mnie był sam koncept podzielenia się władzą z publicznością. Tym ciekawszy, że nie był to pomysł incydentalny, lecz wpisujący się w konsekwentną linię programową Muzeum Sztuki w Łodzi.

Listę projektów, w których publiczność Muzeum Sztuki w Łodzi zapraszana jest do współtworzenia, rozpoczął *ms3 re:akcja*. To wystawa w procesie zrealizowana w 2009 roku, krótko po otwarciu oddziału *ms²* w dawnym budynku tkalni należącej do imperium Izraela Kalmanowicza Poznańskiego. Czyste białe ściany sali wystaw zmiennych zostały oddane do dyspozycji publiczności – można było malować, rysować, pisać, zamalowywać już namalowane. Nikt tej przestrzeni nie cenzurował, nie moderował. Ta wystawa to, zgodnie ze słowami dyrektora, „bardzo mocny statement ze strony instytucji na temat tego, jak sobie wyobraża relację ze swoim społecznym otoczeniem”³. Kolejny duży projekt partycypacyjny, który także zakończył się wystawą, to *Translocal: Museum as Toolbox* (2015-2017), zre-

» 2 Wywiad z opiekunkami projektu *Jak to widzisz?* zrealizowany 21 sierpnia 2018 roku.

» 3 Wywiad z Jarosławem Suchanem.



Montaż wystawy. Na zdjęciu kuratorka Katarzyna Kaleta.

Fot. HaWa. Dzięki uprzejmości Muzeum Pałac Herbsta.

alizowany we współpracy międzynarodowej. Tutaj młodzież gimnazjalna i licealna brała udział w warsztacie z włoskim artystą Aldo Giannottim, wypracowując artystyczną interwencję uliczną, a później pod opieką Działu Edukacji przygotowywała wystawę sztuki współczesnej zatytułowaną *FIND ART* (2017). Także w przypadku tej wystawy sfera wolności była duża – każdy z szesnastki nastoletnich kuratorów sam wybierał prace wylosowanego wcześniej artysty, była możliwość zanurkowania w muzealnym magazynie, można było szaleć przy aranżacji. W trakcie pracy okazało się też, że dało się łamać zasady projektu – mimo że z założenia miała to być wystawa z muzealnej kolekcji, jedna z kuratorek uparła się na pozyskanie pracy wideo bezpośrednio od wylosowanego artysty, Karola Radziszewskiego, który jest słabo w kolekcji reprezentowany. Wspólne działania opiekunek projektu i kuratorki sprawiły, że udało się. Z tego projektu wyłonił się klub MS17, skupiający młodzież regularnie współpracującą z Muzeum przy realizacji działań towarzyszących wystawom.

Inspiracji dla projektu *Jak to widzisz?* można szukać w całym szeregu projektów partycypacyjnych i okołopartycypacyjnych realizowanych przez muzea i galerie tak w Polsce, jak i za granicą. Na gruncie polskim prekursorem takiego podejścia było Laboratorium Edukacji Twórczej⁴,

» 4 Poszczególnym projektom towarzyszyły publikacje, które są doskonałym źródłem wiedzy na temat podejścia twórców LET do działań edukacyjnych. Patrz np.: J. Byszewski i M. Parczewska, *Projektowanie sytuacji twórczych / Designing creative situations*, Centrum Sztuki Współczesnej Zamek Ujazdowski, Warszawa 2004; *Dom, moje centrum świata: relacja z relacji: projekt artystyczny, społeczny, edukacyjny*, *Supraśl* 2003, red. J. Byszewski, M. Parczewska, Warszawa 2005; J. Byszewski, M. Parczewska, *Muzeum jako rzeźba społeczna*, Centrum Sztuki Współczesnej Zamek Ujazdowski, Warszawa 2012.



Wernisaż wystawy. Przemawia dyrektor Muzeum Sztuki w Łodzi Jarosław Suchan, na dalszym planie opiekunki projektu Joanna Jaśkiewicz i Maria Milanowska.
Fot. HaWa. Dzięki uprzejmości Muzeum Pałac Herbsta.

działające w latach 1989-2016 przy Centrum Sztuki Współczesnej Zamek Ujazdowski. Ważnym, zrealizowanym z rozmachem projektem, gdzie w roli kuratorów wystąpiły dzieci, była wystawa w warszawskiej Zachęcie *Sztuka współczesna dla wszystkich dzieci* (2003). Kolejna wystawa, która wiele lat później poszła o krok dalej, angażując grupę niemal siedemdziesięciorga dziecięcych kuratorów, to *W muzeum wszystko wolno* (2016), zorganizowana przez Muzeum Narodowe w Warszawie.

Na gruncie międzynarodowym przykładów znajdzie się znacznie więcej, chociaż nie znaczy to, że będą one bardziej złożone czy spektakularne. Zwłaszcza na przestrzeni minionych dziesięciu-piętnastu lat liczba projektów partycypacyjnych w muzeach w różnych częściach świata znacznie wzrosła. Ma to bezpośredni związek z toczącą się w muzeach i wokół muzeów dyskusją na temat rosnącej roli publiczności w muzealnych programach, dla misji i tożsamości tych instytucji. W dużym uproszczeniu, to dyskusja na temat tego, czy większy akcent kłaść na zbiory czy na zwiedzającego. W istocie rzeczy jeden i drugi element jest dla istnienia muzeum kluczowy, tyle że dopiero niedawno rola zwiedzającego – jego opinie, satysfakcja, komfort – stała się przedmiotem szerszej refleksji. Doskonały przegląd programów i poradnik, jak je realizować, opracowała Nina Simon – jej książki *The Participatory Museum* (2010), *The Art of Relevance* (2016) oraz blog Museum 2.0 to lektura obowiązkowa dla muzealnych praktyków i teoretyków zainteresowanych działaniami włączającymi publiczność muzealną do współtworzenia programów.



Kuratorki wystawy. Na zdjęciu od prawej: Sabina Bałulis, Natalia Bartczak, Katarzyna Kaleta, Paulina Stencel, Magdalena Knapowska-Niziołek, Marta Motyl, Ewa Gaj.
Fot. HaWa. Dzięki uprzejmości Muzeum Pałac Herbsta.

W takim szerokim kontekście patrzę na projekt *Jak to widzisz?* Dla mnie to nie tylko wystawa, ale jeden ze sposobów otwierania się Muzeum Sztuki w Łodzi i muzeów w ogóle na współpracę z muzealną publicznością. Interesuje mnie to, do jakiego stopnia otwarcie jest możliwe, jak postrzega je instytucja, czym się kieruje, realizując takie projekty i co z tych projektów dla muzeum wynika.

O wolności decydowania

W projekcie *Jak to widzisz?* proces decyzyjny został rozbity na dwa etapy. W pierwszym uczestnicy plebiscytu wybierali prace na wystawę, w drugim – wyłonieni w konkursie kuratorzy tworzyli z nich narrację. Zespół Muzeum na obu tych etapach był wyraźnie obecny, wyznaczając ramy działania, jednak w ich obrębie zaoferował wolność dokonywania wyborów. Dyrektor Suchan podkreślał: „Muzeum odsunęło jak tylko można od siebie proces decyzyjny: nie decydowało o tym, jakie prace zostaną pokazane, ani o tym, kto będzie kuratorem stworzonej z nich ekspozycji, ani wreszcie o tym, jaki będzie charakter tej ekspozycji, jak zestawione prace itp. Wszystko zostało oddane w ręce naszej publiczności”⁵.

W plebiscycie wybranych zostało kilka prac artystów mniej znanych, takie, które rzadko goszczą na wystawach, ale wiele ze wskazanych ob-

» 5 Wywiad z Jarosławem Suchanem.



Kadry z galerii. Fot. Piotr Tomczyk. Dzięki uprzejmości Muzeum Pałac Herbsta.

razów to wielkie nazwiska i kanoniczne prace (choć nie było tu wspomnianych na początku obrazów Michałowskiego ani Wyspiańskiego), eksponowane na przykład na wystawie bezpośrednio poprzedzającej tę, nad którą pracowała grupa kuratorów. Zaskoczeniem, pozytywnym, dla opiekunek projektu była natomiast praca kuratorów nad koncepcją wystawy. Grupa szybko znalazła do niej klucz, była skora do wypracowywania konsensusu, proponując nieszablonowe zestawienia. Joanna Jaśkiewicz, jedna z opiekunek projektu, wskazała, że niektóre zestawienia dzieł okazały się zaskakujące, „my byśmy na to nie wpadły po prostu jako historycy sztuki. [...] mamy zbyt szablonowe patrzenie na sztukę” – mówiła w liście, gdy scenariusz i rozplanowanie prac na wystawie były już gotowe. „Oni świeżym okiem na to patrząc, bez uprzedzeń, schematów, zupełnie inaczej połączyli te dzieła”⁶. Jako przykład wskazała na podobieństwa formalne, na jakie zwróciła uwagę grupa. Jednym z nich jest zestawienie ze sobą obrazów Henryka Rodakowskiego (*Portret matki artysty*, 1853), Bronisława Abramowicza (*Studium kobiety w żydowskim czepcu*, 1885) i Olgi Boznańskiej (*Portret pianistki Fridy Eissler*, ok. 1928), na których widoczny jest podobny układ rąk portretowanych. Co więcej portret Rodakowskiego ma dopowiedzenie – nieopodal portretu matki nie przypadkiem znalazł się portret psa (*Stróż*, ok. 1868).

Sama wystawa została solidnie i porządnie przygotowana. Być może właśnie ten porządek jest elementem, który w moim odczuciu domagał się rozsądzenia. Szkoda, że nie nastąpił wyłom. Jak w *Toolboxie*, gdzie upór jednej z uczestniczek projektu doprowadził do nagięcia zasad. W Muzeum Sztuki w Łodzi, którego Pałac Herbsta jest oddziałem, aż się prosiło o tro-

» 6 Wywiad z opiekunkami projektu *Jak to widzisz?*, zrealizowany 21 lutego 2019 roku.



Kadry z galerii. Fot. Piotr Tomczyk. Dzięki uprzejmości Muzeum Pałac Herbsta.

chęć rebelii. O wstawienie czegoś współczesnego. O zaproszenie współczesnego artysty. Sięgnięcie do tradycji. Takie pomysły się nie pojawiły. Ale być może silnie przez Muzeum zarysowana rama projektu onieśmielała do ich zgłoszenia?

Magdalena Knapowska-Niziołek, jedna z kuratorek, podsumowując projekt, mówiła „Opiekunki projektu już na samym początku dały nam do zrozumienia, że możemy zgłosić tutaj wszystko, możemy powiedzieć tutaj wszystko i wszystko to jest ważne i możemy to przedyskutować”⁷. Świadomość tej możliwości nie została przekuta w czyn. Wolność zespołu kuratorów w pełni zmieściła się w granicach wymyślonej i zaakceptowanej w i przez Muzeum koncepcji. Być może też nikomu nie przyszło do głowy przekroczyć granicę pomiędzy kolekcją Pałacu Herbsta a kolekcją mieszczącą się w ms². Odrębność obu oddziałów jest silnie zaznaczona. Czy jednak działanie w poprzek nie wpisywałoby się w charakter Muzeum Sztuki? Z drugiej strony, być może nikt nie czuł potrzeby stawać w poprzek, bo bardziej atrakcyjne było wpisanie się w muzealną ramę i poznanie rządzących nią mechanizmów? „Gdybyśmy mieli więcej swobody [...], trudno by było coś ustalić. Te ograniczenia są potrzebne. One były na korzyść” – mówiła inna kuratorka, Katarzyna Kaleta⁸. Autorytet Muzeum i tak został przecież przełamany, nawet jeśli w sposób ściśle kontrolowany. ●

» 7 Wyowiedź podczas prezentacji projektu na seminarium dla edukatorów *Chcę Cię tu widzieć*, zorganizowanym przez Muzeum Pałac Herbsta 22 lutego 2019 roku.

» 8 Wywiad z Katarzyną Kaletą, jedną z kuratorek wystawy *Jak to widzisz?*, zrealizowany 17 listopada 2018 roku.

Kronika WEAiK

WYDZIAŁ EDUKACJI ARTYSTYCZNEJ
I KURATORSTWA

Rok akademicki

2018/2019

4.10.-5.10.2018 – Prezentacje Pracowni Katedry Interdyscyplinarnej WEAiK UAP (4.10.2018 – prezentacje wydziałowych pracowni specjalistycznych; 5.10.2018 – prezentacje wydziałowych pracowni rysunku i malarstwa) dla studentów i studentek I roku studiów magisterskich i I roku studiów licencjackich WEAiK kierunku edukacja artystyczna oraz studentów i studentek II roku studiów licencjackich kierunku kuratorstwo i teorie sztuki.

12-13.10.2018 – Seminarium naukowe w Skokach *Ryzofera grzyby i bakterie w sieci sztuki*. Uczestniczki i uczestnicy: Joanna Hoffmann-Dietrich, Małgorzata Jankowska, Dorota Koczanowicz, Izabela Kowalczyk, Roman Kubicki, Anna Markowska, Tomasz Misiak, Władysław Polcyn, Justyna Ryczek, Marta Smolińska, Jan Wasiewicz.

16.10.2018 – Otwarte Debaty 1/OBRAZ, uczestnicy: prof. UAP Marta Smolińska, prof. Mariusz Kruk; organizacja: Magdalena Kleszyńska, Mariusz Kruk / II Pracownia Malarstwa.

24.10.2018 – Wykład gościnny w II Interdyscyplinarnej Pracowni Rysunku: Piotr Bosacki, *Woda z mózgu, mózg z wody*. Wykład o rysunku, pokaz portfolio artysty.

29.10-31.10.2018 – Plener Wydziałowy WEAiK w Skokach. Hasło problemowe pleneru: *Czas – dokumentacja / rejestracja...* Kierownik pleneru: dr hab. Rafał Łubowski prof. nadzw. UAP, Prowadzący plener: dr Magdalena Parnasow-Kujawa, dr Marek Glinkowski, as. Piotr Słomczewski. Wykłady problemowe, wygłoszone na plenerze: dr hab. Tomasz Misiak prof. nadzw. UAP, dr Jakub Żmizdiński.

30.10.2018 – Ukazał się tekst o wystawie *Trzy pracownie* w wersji internetowej czasopisma „Format” – Joanna Mielech, *O wystawie „Trzy pracownie”*, strona internetowa Format Net – FORMAT-NET.PL.



Szczegółowy opis zdjęcia po lewej stronie – Martyna Bolanowska, Jakub Czech, Maria Dutkiewicz – realizacja plenerowa, płyta szklana 100x70 cm / otoczenie, 2018; po prawej stronie: Magdalena Stachowiak, Marek Gawęł, Zuzanna Cichońska, Monika Kąkolewska, Małgorzata Kaczmarek, instalacja plenerowa, sztuczne kwiaty / park Pałacu w Skokach, 2018

7.11.2018 – Dr Jan Wasiewicz wygłosił na seminarium naukowym pracowników Wydziału Edukacji Artystycznej i Kuratorstwa referat pt. *Wóz Józefy i Michała Drzymałów – rewizja (niemalże) nadzwyczajna*.

9.11.2018 – Wystawa prac studentów II Interdyscyplinarnej Pracowni Rysunku: *Nierzeczywiste. Przedmioty wyobrażone*. Muzeum Archeologiczne w Biskupinie.

uczestnicy: Joanna Bartkowiak, Olga Biliczak, Maggie Weizhi Chen, Jan Dołgowiec, Damian Dudek, Joanna Januszewska, Wiktoria Kucharczak, Barbara Melnyk, Paweł Mikołajczyk, Beata Piotrowska, Patrycja Plich, Aleksander Radziszewski, Patrycja Rutkowska, Kamil Rzeźnik, Iza Szulc, Szymon Tomaszewski.

kuratorki: Anna Tyczyńska prof. UAP, as. Justyna Olszewska UAP;

współpraca merytoryczna: dr Katarzyna Pyżewicz IA UAM;

współpraca kuratorska: Joanna Witulska, MAB;

opracowanie graficzne: Jędrzej Hofman.

19.11.2018 – Wizyta studentów Pracowni Projektów i Badań Transdyscyplinarnych w Ogrodzie Botanicznym w ramach tej wizyty odbyły się: a) wykład prof. Marleny Lembicz pt. *Mała sieć jednego ze światów*, b) wykład dr. Karola Węglarskiego pt. *Sieci korzeniowe*, c) zwiedzanie wystawy *Grzyby – mistrzowskie rzeźby natury*, d) prezentacja sieci ko-

zeniowych przygotowana przez dr Jolantę Jańczyk Węglarską, e) prezentacja archiwalnych rysunków Fortunaty Obrąpalskiej przygotowana przez mgr inż. Małgorzatę Kalinowską. Opieka mgr Piotr Słomczewski.

26.11.2018 – Warsztat z podstaw programowania mikrokontrolerów Arduino, mgr Piotr Słomczewski.

26.11.2018 – Warsztat *Ćwiczenia z wyobraźni i wrażliwości*, mgr Piotr Słomczewski.

27.11.2018 – Akcja promocyjna WEAiK UAP w Poznaniu, w XX Liceum Ogólnokształcącym im. K.I. Gałczyńskiego na os. Wichrowe Wzgórze 111 w Poznaniu. Warsztaty twórcze dotyczącego synestezji, opracowane przez mgr. Piotra Słomczewskiego, as. UAP, multimedialnej prezentacji WE-AiK. Prowadzenie: dr Magdalena Parnasow-Kujawa, ad. UAP, i mgr Piotr Słomczewski.

29.11.2018 – Otwarte Debaty 2/ *Spotkanie z nie-ludzkim*, uczestnicy: prof. UAP Izabela Kowalczyk, dr Sonia Rammer; organizacja: Magdalena Kleszyńska, Mariusz Kruk / II Pracownia Malarstwa.

7.12.2018 – *Bifor 2. Wielki powrót*. Wystawa zbiorowa.
artyści: Justyna Dziabaszewska, Jędrrek Hofman, Halina Leks, Sasa Lubinska, David Puszyński
kuratorki: Desperate Curators – Paulina Brelińska, Patrycja Cierniakowska, Daria Grabowska,
Galeria Sztuki Wozownia w Toruniu (ul. Rabiańska 20), termin wystawy: 7.12.2018–6.01.2019.

12-19.12.2018 – *Wigilia w niezwykłych miejscach*, Przedszkole Nr 75 Przyjaciele Włóczykija w Poznaniu; warsztaty edukacyjno-artystyczne prowadzone przez dr. Marca Tobiasa Winterhagena razem z studentami Pracowni Projektów i Działań Twórczych w ramach programu pracowni.

2.01.2019 – Prezentacja i promocja Wydziału Edukacji Artystycznej i Kuratorstwa UAP dla uczniów i uczennic II Technikum nr 6 (specjalność: fotografia i multimedia oraz reklama wizualna) przy Zespole Szkół Zawodowych nr 1 w Poznaniu. Spotkanie promocyjne poprowadzili: prof. UAP Rafał Łubowski i as. st. Aleksander Radziszewski.

11.01.2019 – Udział Pracowni Projektów i Działań Twórczych, i studentów III roku studiów licencjackich WEAiK w VIII edycji *NOCY BIOLO-*

GÓW 2019 w stulecie działalności Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza. Zrealizowane zostały dwa warsztaty twórcze nawiązujące do proponowanego hasła: *Biologia dla Zdrowia*. Opieka merytoryczna: dr Magdalena Parnasow-Kujawa, ad. UAP, i dr Marc Tobias Winterhagen, ad. UAP.

1.02.2019 – TourSalon, Międzynarodowe Targi Poznańskie, Poznański – Najlepsza lekcja ever: Najlepsza lekcja biologii *Wielkie sieci małych światów. Podróż w głąb ziemi*, warsztat i instalacja interaktywna *Mikoryzator*, mgr Piotr Słomczewski.

4-5.02.2019 – Wykład pod tytułem: *Henry Moore – kuratorskie strategie prezentacje rzeźb artysty w plenerze oraz w instytucjach sztuki* prowadzony przez dr Hannah Higham.

W części warsztatowej z kolei dr Hannah Higham koncentrowała się na aspektach związanych z opieką kuratorską nad wystawami dzieł Henry'ego Moore'a zarówno we wnętrzach ekspozycyjnych, jak i w parkach rzeźby, przed budynkami muzeów czy w krajobrazie.

4.02.2019 – Prezentacja i promocja Wydziału Edukacji Artystycznej i Kuratorstwa UAP dla uczniów i uczennic klas maturalnych Państwowego Liceum Sztuk Plastycznym im. Piotra Potworowskiego w Poznaniu. Spotkanie promocyjne poprowadzili: prof. UAP Rafał Łubowski i as. st. Aleksander Radziszewski.

7.02.2019 – Otwarte Debaty, temat debaty: *3/Why Ancient Greek Sculptures Have Small Penises? – czyli o tym jak sztuka spotyka się z archeologią i czy aby na pewno?* Prowadzenie: dr Katarzyna Pyżewicz (Instytut Archeologii, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza), mgr Łukasz Gackowski (Muzeum Archeologiczne w Biskupinie), prof. UAP Anna Tyczyńska (Uniwersytet Artystyczny w Poznaniu); Organizacja: Mariusz Kruk, Magdalena Kleszyńska.

5-17.02.2019 – Pracownia Książki Artystycznej. *Książka i co dalej*. Wystawa prac studentów i absolwentów UAP, którzy studiowali w Pracowni Książki Artystycznej.

Uczestnicy: Aleksandra Jurek, Aleksandra Polerowicz, Grigorij Popov, Daria Grabowska, Daria Kruska, Evgieniia Klemba, Karolina Lorek, Katarzyna Bogusz, Katarzyna Śpikowska, Michalina Targosz, Paulina Zajkowska, Weronika Wronecka, Katarzyna Wąsowska, Marika Opas, Magdalena Bielawska, Mani Mehrvarz, Michał Strychowski, Sonia Hudokova, Barbara Melnyk, Viktoriya Pidhurska, Marta Ruszczyńska, Beata Piotrowska.

Kurator wystawy: dr hab. Tomasz Wilmański, ad. UAP, współpraca: Joanna Adamczewska.

15.02.-09.03.2019 – Wystawa zbiorowa *VERSUS*. Wystawa prac pedagogów i realizacji studenckich wybranych Pracowni Katedry Interdyscyplinarnej, Wydziału Edukacji Artystycznej i Kuratorstwa Uniwersytetu Artystycznego w Poznaniu, Galeria Miejskiego Biura Wystaw Artystycznych w Lesznie.

uczestnicy/uczestniczki wystawy: Magdalena Bielawska, Rafał Boettner-Łubowski, Monika Byszewska, Magda Chołuj, Karina Grzemska-Czekalska, Joanna Hoffmann-Dietrich, Joanna Imielska, Agnieszka Klarzak, Anna Krupa, Sebastian Krzywak, Ada Kusiak, Andrzej Leśnik, Katarzyna Maćkiewicz, Barbara Melnyk, Magdalena Parnasow-Kujawa, Aleksander Radziszewski, Sonia Rammer, Piotr Słomczewski, Magdalena Stachowiak, Oliwia Szepietowska, Martyna Szkudlarek, Michalina Targosz, Aleksandra Walczak, Marc Tobias Winterhagen.

kurator: Rafał Boettner-Łubowski;

25.02.2019 – Otwarte Debaty 4/*Metafora sieci – wyzwania dla ekologii i sztuki. Czy antropocentryzm szkodzi sieci?* Dr hab. Joanna Hoffmann-Dietrich, prof. UAP, Dr hab. Władysław Polcyn, prof. UAM. Organizacja: Magdalena Kleszyńska, Mariusz Kruk / II Pracownia Malarstwa.

26.02.2019 Warsztaty i prezentacja Wydziału Edukacji Artystycznej i Kuratorstwa UAP w MBWA w Lesznie – prowadzenie: prof. UAP Rafał Łubowski i dr Magdalena Parnasow-Kujawa.

2.03.2019 – DRZWI OTWARTE UAP – prezentacje Wydziału Edukacji Artystycznej i Kuratorstwa UAP dla kandydatów/kandydatek na studia: prezentacja kierunku: edukacja artystyczna w zakresie sztuk plastycznych (dr hab. Rafał Łubowski, prof. UAP, i dr Magdalena Parnasow-Kujawą) oraz kierunku: kuratorstwo i teorie sztuki (dr Aleksandra Paradowska); prezentacja oferty dydaktycznej pracowni artystycznych Katedry Interdyscyplinarnej WEAiK UAP – dr hab. Rafał Łubowski, prof. UAP / dr Magdalena Parnasow-Kujawa, korekty prac rysunkowych – as. Sebastian Krzywak.

4-8.03.2019 – Joanna Hoffmann-Dietrich – *ENTER [NULL]*, wystawa z okazji stulecia istnienia Uczelni, Galeria Rotunda UAP, (budynek „A” UAP, Al. Marcinkowskiego 29).

03.2019 – Cykl warsztatów w Przedszkolu Nr 75 Przyjaciele Włóczyki (ul. Sporna 4, Poznań); prowadzenie Zofia Olszowska – studentka III

roku studiów licencjackich; organizacja i opieka merytoryczna: Pracownia Projektów i Działań Twórczych dr Magdaleny Parnasow-Kujawy, ad. UAP, i dr. Marca Tobiasa Winterhagena, ad. UAP.

5-6.03.2019 – Działania realizowane w ramach projektu *MURAL*, wynikającego ze współpracy Pracowni Projektów i Działań Twórczych dr Magdaleny Parnasow-Kujawy, ad. UAP, i dr. Marca Tobiasa Winterhagena, ad. UAP, z XX Liceum Ogólnokształcącym im. K.I. Gałczyńskiego (os. Wichrowe Wzgórze 111, Poznań). Warsztaty pt. *Graffiti – co i jak* autorstwa Adrianny Choinki i Jakuba Czecha – studentów III roku studiów licencjackich WEAiK. Pomoc w prowadzeniu zajęć Anna Walter i Bożena Paczoska – studentki III roku studiów licencjackich WEAiK.

13.03.2019 – W ramach współpracy Pracowni Projektów i Działań Twórczych dr Magdaleny Parnasow-Kujawy, ad. UAP, i dr. Marca Tobiasa Winterhagena, ad. UAP, z Aresztem Śledczym w Poznaniu – spotkanie warsztatowe z por. Anną Michalik dotyczące praktyk z zakresu działalności kulturalno-oświatowej w jednostkach penitencjarnych.

19-20.03.2019 – Działania realizowane w ramach projektu *MURAL* wynikającego ze współpracy Pracowni Projektów i Działań Twórczych dr Magdaleny Parnasow-Kujawy, ad. UAP, i dr. Marca Tobiasa Winterhagena, ad. UAP, z XX Liceum Ogólnokształcącym im. K.I. Gałczyńskiego (os. Wichrowe Wzgórze 111, Poznań). Warsztaty pt. *Co słysząc u sztuki najnowszej?* autorstwa Anny Walter i Bożeny Paczoskiej – studentek III roku studiów licencjackich WEAiK. Pomoc w prowadzeniu zajęć: Adrianna Choinka i Jakub Czech – studenci III roku studiów licencjackich WEAiK.

19.03-6.04.2019 – *ZNANE/NIEZNANE*, pokaz wybranych prac studenckich z Pracowni Otwartych Interpretacji Sztuki Uniwersytetu Artystycznego w Poznaniu.

Uczestniczki/y: Magdalena Bielawska, Monika Byszewska, Weizhi Chen, Michalina Chidzińska, Agnieszka Klarzak, Katarzyna Maćkiewicz, Paulina Misiak, Karolina Ochocka, Agnieszka Paluszyńska & Weronika Szustak, Beata Piotrowska, Aleksander Radziszewski, Marta Ruszczyńska-Zielińska, Natalia Saja, Oliwia Szepietowska, Aleksandra Szubert, Krystian Szymczak, Aldona Talarczyk, Jagoda Witkowska).

Kurator: dr hab. Rafał Łubowski, prof. UAP; współpraca: Aleksander Radziszewski.

Galeria Jerzego Piotrowicza „Pod Koroną” (ul. Kramarska 3/5 w Poznaniu).

11-15.03.2019 – Magdalena Parnasow-Kujawa – ...*MIMETYCZNY*, wystawa z okazji stulecia istnienia Uczelni, Galeria Rotunda UAP, (budynek „A” UAP, Al. Marcinkowskiego 29).

18-23.03.2019 – Aleksander Radziszewski – *2237 DNI*, wystawa z okazji stulecia istnienia Uczelni, Galeria Rotunda UAP, (budynek „A” UAP, Al. Marcinkowskiego 29), wystawa towarzysząca konferencji *Archeologia. Pamięć. Sztuka*.

20.03.-22.03.2019 – Konferencja *Archeologia. Pamięć. Sztuka*, Uniwersytet Artystyczny w Poznaniu/ Instytut Archeologii UAP (Collegium Historicum, ul. Umultowska 89 w Poznaniu).

20.03.-14.04.2019 – *ARCHEOLOGIA HISTORIE (NIE)RZECZYWISTE*, wystawa towarzysząca Konferencji *Archeologia. Pamięć. Sztuka*, Galeria Curators’LAB, UAP (ul. Nowowiejskiego 12, Poznań).

Artystki/ci: Agata Agatowska, Łukasz Jastrubczak, Jerzy Kosalka, Piotr C. Kowalski, Robert Kuśmirowski, Diana Lelonek, Piotr Macha, Wiesław Michalak, Marcin Mierzicki, Sonia Rammer, Sławomir Sobczak, Anna Tyczyńska, Marta Węglińska i Ewa Zarzycka.

kuratorki: Anna Tyczyńska, Izabela Kowalczyk.

20.03.-12.04.2019 – Hubert Czerepok – *PORZĄDEK*, wystawa towarzysząca konferencji *Archeologia. Pamięć. Sztuka*, Galeria SKALA (ul. Święty Marcin 49a, Poznań).

21.03.-12.04.2019 – Piotr C. Kowalski – *MOJA ARCHEOLOGIA*, wystawa towarzysząca konferencji *Archeologia. Pamięć. Sztuka*, Galeria *Archaios*, Instytut Archeologii UAM (Collegium Historicum, ul. Umultowska 89 w Poznaniu),

kuratorki: dr hab. Anna Tyczyńska, prof. UAP, dr hab. Izabela Kowalczyk, prof. UAP.

25-29.03.2019 – Marc Tobias Winterhagen – *KUNST FREIE ZONE*, wystawa z okazji stulecia istnienia Uczelni, Galeria Rotunda UAP, (budynek „A” UAP, Al. Marcinkowskiego 29).

27.03.2019 – Prezentacja projektu artystycznego *EPIMIMESIS. EPI-ZONE V*, na sesji pt. *Future STARTS Here*, Centrum Pompidou w Paryżu, w ramach STARTS Residencies Days. Projekt realizowany jest przez EpiLab Team, zespół artystów i naukowców, w skład którego wchodzi: prof. UAP dr hab. Joanna Hoffmann-Dietrich (WEAiK, lider projektu),

dr Miłosz Margański, Piotr Słomczewski, prof. dr hab. Janusz Bujnicki, prof. dr hab. Eliza Wyszko, André Bartetzki, Thomas Koch, Juliette Harvey, Łukasz Gruszka. Projekt realizowany jest we współpracy z: Wydziałem Animacji Uniwersytetu Artystycznego w Poznaniu, 3IT Fraunhofer HHI Berlin, IChB PAN Poznań, ICMCB Warszawa, ASSF/ASN Berlin.

2.04.2019 – Warsztaty w Przedszkolu Promyczek (ul. Dojazd 3, Poznań), prowadzenie Karolina Sawikowska – studentka II roku studiów magisterskich; organizacja i opieka merytoryczna: Pracownia Projektów i Działań Twórczych dr Magdaleny Parnasow-Kujawy, ad. UAP, i dr. Marca Tobiasa Winterhagena, ad. UAP.

2-3.04.2019 – Działania realizowane w ramach projektu *MURAL* wynikającego ze współpracy Pracowni Projektów i Działań Twórczych dr Magdaleny Parnasow-Kujawy, ad. UAP, i dr. Marca Tobiasa Winterhagena, ad. UAP, z XX Liceum Ogólnokształcącym im. K.I. Gałczyńskiego (os. Wichrowe Wzgórze 111, Poznań). Warsztaty pt. *Street art. – zaufanie, tropy i ślady* autorstwa Adrianny Choinki i Jakuba Czecha – studentów III roku studiów licencjackich WEAiK. Pomoc w prowadzeniu zajęć: Anna Walter i Bożena Paczoska – studentki III roku studiów licencjackich WEAiK.

2.04.2019 – Realizacja projektu w ramach obchodów stulecia UAP, opartego na współpracy Pracowni Projektów i Działań Twórczych dr Magdaleny Parnasow-Kujawy, ad. UAP, i dr. Marca Tobiasa Winterhagena, ad. UAP, oraz Pracowni Otwartych Interpretacji Sztuki dr hab. Rafała Łubowskiego, prof. nadzw. UAP. Działania warsztatowe autorstwa Martyny Szkudlarek – studentki II roku studiów magisterskich WEAiK. Pomoc w prowadzeniu zajęć – Katarzyna Maćkiewicz, studentka II roku studiów magisterskich WEAiK.

4.04.2019 – Warsztaty w Przedszkolu Promyczek (ul. Dojazd 3, Poznań), prowadzenie Karolina Sawikowska – studentka II roku studiów magisterskich; organizacja i opieka merytoryczna: Pracownia Projektów i Działań Twórczych dr Magdaleny Parnasow-Kujawy, ad. UAP, i dr. Marca Tobiasa Winterhagena, ad. UAP.

9.04.2019 – Działania realizowane w ramach projektu *MURAL* wynikającego ze współpracy Pracowni Projektów i Działań Twórczych dr Magdaleny Parnasow-Kujawy, ad. UAP, i dr. Marca Tobiasa Winterhagena, ad. UAP, z XX Liceum Ogólnokształcącym im. K.I. Gałczyńskiego (os. Wichrowe Wzgórze 111, Poznań). Warsztaty pt. *Szablon – istota*

i funkcja autorstwa Anny Walter i Bożeny Paczoskiej – studentek III roku studiów licencjackich WEAiK. Pomoc w prowadzeniu zajęć: Adrianna Choinka i Jakub Czech – studenci III roku studiów licencjackich WEAiK.

11.04.2019 – Realizacja projektu w ramach obchodów stulecia UAP, opartego na współpracy Pracowni Projektów i Działań Twórczych dr Magdaleny Parnasow-Kujawy, ad. UAP, i dr. Marca Tobiasa Winterhagena, ad. UAP, oraz I Pracowni Rysunku prof. dr hab. Joanny Imielskiej i dr Sonii Rammer, ad. UAP. Działania warsztatowe autorstwa Zuzanny Buchwald – studentki III roku studiów licencjackich WEAiK. Pomoc w prowadzeniu zajęć: Maja Mach i Monika Klechamer – studentki III roku studiów licencjackich WEAiK.

15.04.2019 – Otwarte Debata 5/ *KIJ W OKO. Rzecz o paradygmacie sztuki*, uczestnicy: prof. Roman Kubicki, prof. Mariusz Kruk; organizacja: Magdalena Kleszyńska, Mariusz Kruk / II Pracownia Malarstwa.

16-17.04.2019 – Działania realizowane w ramach projektu *MURAL* wynikającego ze współpracy Pracowni Projektów i Działań Twórczych dr Magdaleny Parnasow-Kujawy, ad. UAP, i dr. Marca Tobiasa Winterhagena z XX Liceum Ogólnokształcącym im. K.I. Gałczyńskiego (os. Wichrowe Wzgórze 111, Poznań). Warsztaty pt. *Kompozycja musi być...* autorstwa Adrianny Choinki, Anny Walter, Bożeny Paczoskiej i Jakuba Czecha – studentów III roku studiów licencjackich WEAiK.

6-9.05.2019 – Udział Pracowni Projektów i Działań Twórczych dr Magdaleny Parnasow-Kujawy, ad. UAP, i dr. Marca Tobiasa Winterhagena, ad. UAP, w 18. Międzynarodowych Warsztatach Niepokoju Twórczego Biennialowej Kieszeni Vincenta 2019, organizowanej przez Centrum Sztuki Dziecka w Poznaniu i PK InSEA.

9.05.2019 – Otwarta debata 6/, uczestnicy: prof. Sławomir Banaszak (Uniwersytet im. Adama Mickiewicza), prof. Mariusz Kruk (Uniwersytet Artystyczny w Poznaniu); organizacja: Magdalena Kleszyńska, Mariusz Kruk / II Pracownia Malarstwa.

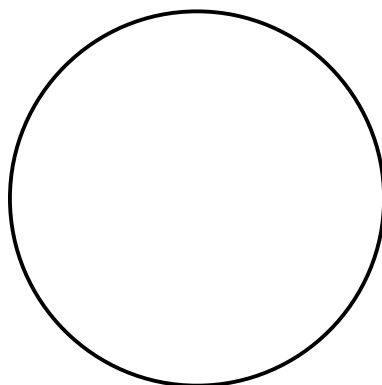
13.05.2019 – Realizacja projektu w ramach obchodów stulecia UAP, opartego na współpracy Pracowni Projektów i Działań Twórczych dr Magdaleny Parnasow-Kujawy, ad. UAP, i dr. Marca Tobiasa Winterhagena, ad. UAP, oraz Pracowni Projektów i Badań Transdyscyplinarnych dr hab. Joanny Hoffmann-Dietrich, prof. nadzw. UAP, i mgr. Piotra Słomczewskiego, asyst. Działania warsztatowe autorstwa Anny Malinowskiej – studentki II roku studiów magisterskich Wydziału Animacji. Pomoc

w prowadzeniu zajęć: Damian Dudek – student I roku studiów magisterskich WEAiK, i Martyna Szkudlarek – studentka II roku studiów magisterskich WEAiK.

14-15.05.2019 – Finał projektu *MURAL* wynikającego ze współpracy Pracowni Projektów i Działań Twórczych dr Magdaleny Parnasow-Kujawy, ad. UAP, i dr. Marca Tobiasa Winterhagena, ad. UAP, z XX Liceum Ogólnokształcącym im. K.I. Gałczyńskiego (os. Wichrowe Wzgórze 111, Poznań). Realizacja opracowanej koncepcji na murze znajdującym się na terenie szkoły.

16.05.2019 – Realizacja projektu w ramach obchodów stulecia UAP-u, opartego na współpracy Pracowni Projektów i Działań Twórczych dr Magdaleny Parnasow-Kujawy, ad. UAP, i dr. Marca Tobiasa Winterhagena, ad. UAP, oraz II Pracowni Rysunku dr hab. Anny Tyczyńskiej, prof. nadzw. UAP, i mgr Justyny Olszewskiej, asyst. Działania warsztatowe autorstwa Damiana Dudka – studenta I roku studiów magisterskich WEAiK. Pomoc w prowadzeniu zajęć: Katarzyna Maćkiewicz – studentka II roku studiów magisterskich WEAiK.

26-29.05.2019 – Plener w Plenerowym Domu Studenckim w Skokach (ul. Zamkowa 1, Skoki), organizowany przez Pracownię Projektów i Działań Twórczych dr Magdaleny Parnasow-Kujawy, ad. UAP, i dr. Marca Tobiasa Winterhagena, ad. UAP, dla uczniów klasy IV Szkoły Podstawowej im. Kawalerów Orderu Uśmiechu z Kobylnicy (ul. Poznańska 50, Kobylnica).



Kalendarium

Duża Scena UAP
Galeria Design UAP
Galeria Scena Otwarta
Galeria Curators'LAB
Galeria Szewska 16
Galeria Nad Schodami
Galeria Miejska w Mosinie
Galeria UAP / Atrium
Galeria Rotunda
Galeria Naprzeciw
Galeria AT
Galeria Magiel
:SKALA
Galeria Nad-Pod

Duża Scena UAP

ul. Wodna 24, Poznań

www.poznangalleries.com

Prowadzący: Mateusz Bieczyński, Maciej Kurak

Październik

Ideografia 2018

II Ogólnopolski Festiwal Projektowania Graficznego Poznań 2018
(12–28.10)

Listopad

BUNT

artyści: Andrzej Bobrowski, Gosia Ce, Mikołaj Garstecki, Marek Glinkowski, Tobiasz Jankowiak, Tomasz Kalitko, Agnieszka Maćkowiak, Piotr Słomczewski, Raman Tratsiuk, Monika Pich, Joanna Wiernicka, Wiktor Wolski

kurator: Maciej Kurak

(15.11. 2018–15.01.2019)

Styczeń

Andrzej Pepłoński – *Dhammakaya/Kalachakra*

(22.01–6.02)

Luty

Justyna Machnicka – *Plakaty 2012–2018. (s)twórczyni*

(15–28.02)

Marzec

Monika Lisiecka – *Kobieta i życie*

(01–3.03)

Megan Moore – *Ectoplasms*

(9–28.03)

Kwiecień

Monika Polak – *BODY IMAGE*

(2–12.04)

Joanna Tochmann – *Opowiem inną przygodę, dziwniejszą*

(15–28.04)

Maj

Witold Modrzejewski – *Jaki on jest? Pół na pół*

(13–26.05)

Celebration – wystawa zbiorowa w 100-lecie polsko-japońskich relacji dyplomatycznych

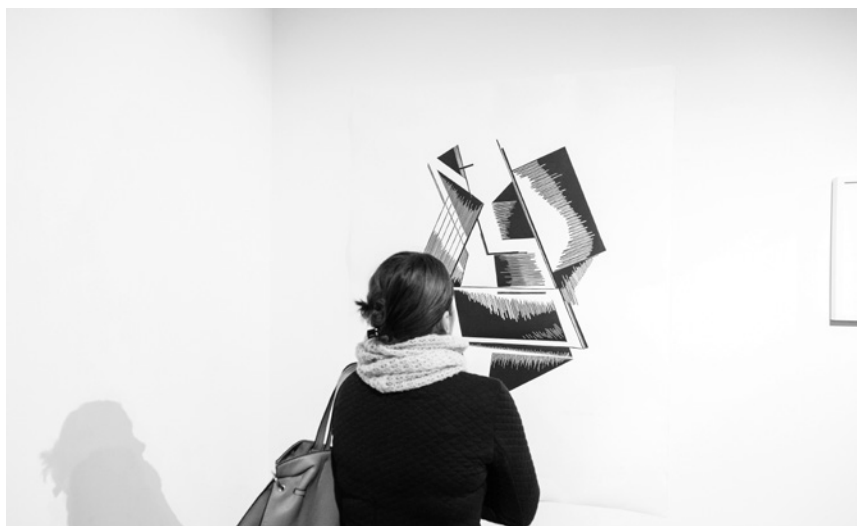
artyści: Karolina Breguła, Agnieszka Brzeżańska, Piotr Bujak, contact Gonzo, Tomohiro Higashikage, hyslom, Ryosuke Imamura, Yoshimasa Ishibashi, Satoshi Kawata, Meiro Koizumi, Daniel Koniusz, Robert Kuśmirowski, Maria Loboda, Masanori Matsuda, Mitsuhiro Okamoto, Alicja Rogalska, Yuriko Sasaoka, Łukasz Surowiec, Stachu Szumski, Yusuke Taninaka, Makiko Yamamoto

kuratorzy: Kasuya Akiko, Paweł Pachciarek

(31.05–14.06)

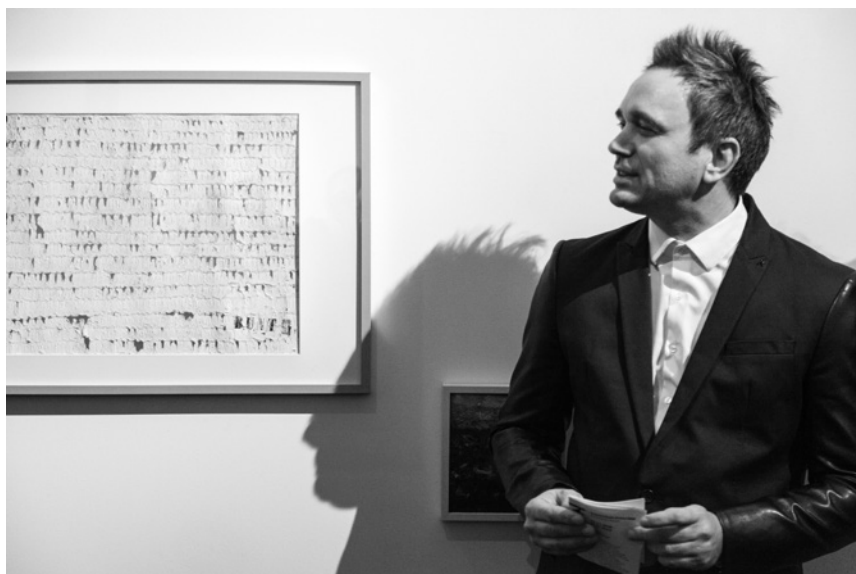
Czerwiec

Neighbourhood 2, Centrum Badawcze w Lebus (17–25.06)





Monika Polak, *BODY IMAGE*, foto. Jadwiga Subczyńska



BUNT, foto. Tobiasz Jankowiak, na zdjęciu: Prorektor Maciej Kurak

Galeria Design UAP

ul. Wolnica 9, Poznań
www.poznangalleries.com

Listopad

Aliona Kryshchuk – *#kawowaceramika #coffeeceramics*
(8–29.11)

Grudzień

Joanna Concejo – *Concetto*
(6.12.2018–31.01.2019)

Luty

Natalia Rozmus – *Kadr*
(20.02–04.03)

KSIAŻKA I CO DALEJ

uczestnicy wystawy: Aleksandra Jurek, Aleksandra Polerowicz, Grigorij Popov, Daria Grabowska, Daria Kruszka, Evgeniia Klemba, Karolina Lorek, Katarzyna Bogusz, Katarzyna Śpikowska, Michalina Targosz, Paulina Zajkowska, Weronika Wronecka, Katarzyna Wąsowska, Mari-ka Opas, Magdalena Bielawska, Mani Mehrvarz, Michał Strychowski, Sonia Hudokowa, Barbara Melnyk, Viktoriya Pidhurska, Marta Ruszczyńska, Beata Piotrowska
kurator: dr hab. Tomasz Wilmański ad. UAP
współpraca: Joanna Adamczewska
(5–17.02)

Marzec

Katedra Designu UAP – *wdrożeniowo i studyjnie*
(8–17.03)

KwiecieńI Pracownia Plakatu — *Prace Wybrane*

(6–25.04)

MajIwo Borkowicz, Paweł Mikołajczyk — *Ulyankulu – projekt budowy szkoły podstawowej w Tanzanii*

(10–19.05)

Celebration – wystawa zbiorowa w 100-lecie polsko-japońskich relacji dyplomatycznych

artyści: Karolina Breguła, Agnieszka Brzeżańska, Piotr Bujak, contact Gonzo, Tomohiro Higashikage, hysłom, Ryosuke Imamura, Yoshimasa Ishibashi, Satoshi Kawata, Meiro Koizumi, Daniel Koniusz, Robert Kuśmirowski, Maria Loboda, Masanori Matsuda, Mitsuhiro Okamoto, Alicja Rogalska, Yuriko Sasaoka, Łukasz Surowiec, Stachu Szumski, Yusuke Taninaka, Makiko Yamamoto

kuratorzy: Kasuya Akiko, Paweł Pachciarek

(31.05–14.06)

Joanna Concejo, *Concetto*, foto. Tobiasz Jankowiak

Galeria Scena Otwarta

ul. Franciszka Ratajczaka 20, Poznań

www.poznangalleries.com

Luty

Izabella Rybacka — *Scenografia i kostiumy do dramatu Escorial Michela de Ghelderode*

(14–24.02)

Justyna Jędrysek, Grzegorz Myćka — *Obrazki dla dorosłych*

(27.02–10.03)

Marzec

W NOWĄ FORMĘ

uczestnicy: Adam Gorczyński, Anna Maksymowicz, Bartosz Pędziński, Ewelina Komoń, Jakub Garstkiewicz, Jowita Gawron, Małgorzata Maik, Marianna Wasyłyk, Michalina Zadykowicz, Miłosz Adamczyk, Oliwia Ledzińska, Sylwia Wojewoda, Klaudia Sowa

(12–17.03)

Tam i z powrotem, wystawa grafiki

uczestnicy: Magdalena Boffito, Mateusz Dąbrowski, Agnieszka Cieślińska-Kawecka, Piotr Smolnicki, Dorota Optulowicz McQuaid, Aleksandra Owczarek, Andrzej Węclawski, Błażej Ostoję Lniski, Wojciech Tylbor-Kubrakiewicz

koordynacja: Max Skorwider

(29.03)

Kwiecień

NIEMOC

artyści: Colet Binkowska, Maciej Forreiter, Edmund Krempiński, Michalina Pryśko, Marcin Sieczka

muzycznie: julek tarasiuk (BAS) b2b dominik garstecki (VOLVO666) – akt audio–wizualny wraz z niezastopioną Dominiką Hoyle w roli Pani VJ (finisaż 25.04)

Maj

Studenci zagraniczni UAP — *Made in. between 3*,
(24.05–4.06)

Czerwiec

Obrony dyplomów studentów UAP



Justyna Jędrysek, Grzegorz Myćka, *Obrazki dla dorosłych*, foto. archiwum galerii



Tam i z powrotem, wystawa grafiki, foto. Jadwiga Subczyńska

Galeria Curators'LAB

ul. Nowowiejskiego 12, Poznań

www.Poznańgalleries.com

prowadzący galerię:

Mateusz Bieczyński, Maciej Kurak

Październik

Paweł Napierała — *Orbis Terrarum/Pejzaż*

(18–21.10)

Maciej Andrzejczak — *Still life*

(25.10–23.11)

Grudzień

Joanna Concejo — *Concetto*

(6.12.2018–31.01.2019)

Styczeń

Wejścia | Wyjścia #2

artyści: Anett Czimbalmos, Dariusz Fodczuk, Dylan Kerr, Bartosz Ługowski, João Neto, Paulina Pankiewicz, Joanna Pietrowicz, Berenika Pyza, Amelia Rozmanowska, Hanna Shumska, Maria Sikora, Olga Skliarska, Agata Sznurkowska, Lir wAYRA, Natacha Queirós

koordynacja: Marta Bosowska

(17.01)

Joanna Bartosik — *warsztaty plastyczne*

(29.01)

Marzec

COPYLEFT

artyści: Wilhelm Sasnal, Galeria Niewielka (Maciej Kurak & Max Skorwider), Marcel Duchamp, Daniel Koniusz, Urszula Szkudlarek, Grzegorz Myćka

kuratorzy: Mateusz Bieczyński, Maciej Kurak

(1–15.03)

Archeologia. Historie (Nie)Rzeczywiste

artyści: Agata Agatowska, Łukasz Jastrubczak, Jerzy Kosalka, Piotr C. Kowalski, Robert Kuśmirowski, Diana Lelonek, Piotr Macha, Wiesław Michalak, Marcin Mierzicki, Sonia Rammer, Sławomir Sobczak, Anna Tyczyńska, Marta Węglińska i Ewa Zarzycka

kuratorki:

Izabela Kowalczyk, Anna Tyczyńska

(20.03 – 14.04)

Maj

Celebration — wystawa zbiorowa w 100-lecie polsko-japońskich relacji dyplomatycznych

artyści: Karolina Breguła, Agnieszka Brzeżańska, Piotr Bujak, contact Gonzo, Tomohiro Higashikage, hyslom, Ryosuke Imamura, Yoshimasa Ishibashi, Satoshi Kawata, Meiro Koizumi, Daniel Koniusz, Robert Kuśmirowski, Maria Loboda, Masanori Matsuda, Mitsuhiko Okamoto, Alicja Rogalska, Yuriko Sasaoka, Łukasz Surowiec, Stachu Szumski, YusukeTaninaka, Makiko Yamamoto

kuratorzy: Kasuya Akiko, Paweł Pachciarek

(31.05 – 14.06)



COPYLEFT, foto. Jadwiga Subczyńska



Maciej Andrzejczak, *Still life*, foto. Tobiasz Jankowiak



Wejścia / Wyjścia #2, foto. Jadwiga Subczyńska

Galeria Szewska 16

Galeria Wydziału Malarstwa i Rysunku – Szewska 16

ul. Szewska 16, Poznań

Opiekę artystyczną nad Galerią sprawuje Rada Programowa
Wydziału Malarstwa i Rysunku.

Październik

Obrazy Krajobrazy — Wystawa prac 26. Pleneru im. Krystyny
Drażkiewicz dla najzdolniejszych uczniów najstarszych klas liceów
plastycznych Rychwał 2018
(8–14.10)

Ignac Arkadiusz Ignaszak — *Bezkrę*
(22.10–5.11)

Listopad

Wawrzyniec Reichstein — *ONLINE/ OFFLINE*
(14–30.11)

Grudzień

Zbigniew Szot
(3–17.12)

Anna Kołacka — *Stany Rzeczy*
(19.12–31.12)

Styczeń

Andrzej Pepłoński
(18.01–11.02)

Luty

Królikowska, Kołacka, Marszewski, Andrzejczak — *Piekary na Szewskiej*
(12–26.02)

Marcin Salwin — *O mnie i o mojej mamie*
(27.02–02.03)

Marzec

Potykam się o codzienność

uczestnicy: Julita Antonowicz, Rebeka Hathazi, Agata Konarska,
Szymon Marciniak, Olga Mularczyk, Karolina Senejko, Anna Pietkun,
Anna Pilawska, Nikoleta Prymka
kurator: Jerzy Hejnowicz
(6–13.03)

Transsfer

uczestnicy: Martyna Konieczna, Aleksandra Komorowska, Gabriela
Kowaliczek, Aleksandra Kubiak, Alicja Lewicka-Szczegóła, Magdalena
Gryśka, Adam Łucki, Radosław Czarkowski, Cezary Bednarczyk,
Paulina Komorowska–Birger, Karolina Spiak, Olga Przybyszewska,
Jarosław Jeschke, Paweł Jachtoma, Zywia Leszkowicz-Baczyńska
kurator: Radosław Czarkowski
organizatorzy: Jerzy Hejnowicz, Ewa Kulesza
(19–23.03)

Kwiecień

Jagoda Zych
(4–14.04)

Marcin Lorenc — *Znikąd donikąd*
(18–28.04)

Monika Shaded — *Kryjówa*
(30.04–18.05)

Maj

ArtWeek
(31.05–9.06)

czerwiec

Magdalena Hoffmann, Jens Lawrenz
(18.06–5.07)



Anna Kołacka, *Stany Rzeczy*, foto. Tobiasz Jankowiak, na zdjęciu od lewej: prof. Marek Przybył, Anna Kołacka



Transsfer, foto. Sonia Bober

Galeria Nad Schodami

ul. 23 lutego
Poznań

Listopad

Antoni Czapla

kurator: Mateusz Pietrowski

(23.11)

Patrycja Maria Kowal — *TWORZENIE KREACJĄ ISTNIENIA*

kurator: Mateusz Pietrowski

Marzec

Anna Sobczyk — *W PÓŁ**

Galeria Miejska w Mosinie

ul. Niezłomnych 1, 62-050 Mosina

www.galeriamosina.pl

kierownik artystyczny galerii: Dorota Strzelecka

Październik

25–Lecia Galerii Miejskiej w Mosinie (1993–2018), Rzeźba

artyści: Karolina Komasa, Rafał Kotwis, Igor Mikoda, Dawid Szafranski, Jarosław Bogucki, Emilia Bogucka, Anna Sarnecka, Norbert Sarnecki, Marcin Radziejewski, Szymon Zwoliński, Michał Wielopolski.
kurator: Igor Mikoda

(13.10–9.11)

100 lat temu w Wielkopolsce

Współpraca Szkoły Podstawowej Nr 2 w Mosinie z Galerią Sztuki
w Mosinie

(23.10–5.11)

Listopad

Nasza Droga do Niepodległości

(10.11–31.01)

Jacek Jagielski — *Aspekt*

(17.11–5.12)

Grudzień

Lothar Maertins — *Podgórze*

(8.12–4.01)

Styczeń

Tomasz Jędrzejewski — *Gabinet osobliwości*

(12.01–03.02)

Luty

Grzegorz Nowicki — *Druga Próba Porządkowania Szumu*

(9.02–3.03)

Marzec

Wiesław Napierała — *Krucjata dzieci*
(9–31.03)

Martyrologia mieszkańców Mosiny
(30.03–10.05)

Kwiecień

Krzysztof Molenda — *Malarstwo*
(6.04–12.05)

Maj

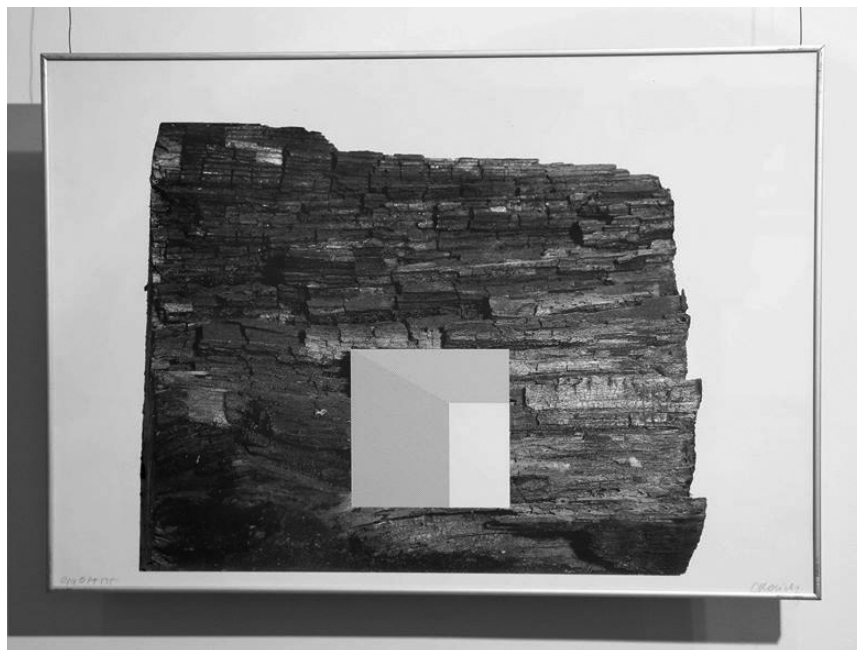
Tadeusz Sobkowiak — *Malarstwo*
(18.05–9.06)

Czerwiec

Joanna Marcinkowska — *Malarstwo*
(15.06–7.07)



Krzysztof Molenda, *Malarstwo*, foto. Archiwum Galerii, na zdjęciu: Krzysztof Molenda



Grzegorz Nowicki, *Druga Próba Porządkowania Szumu*, foto. Archiwum Galerii



Jacek Jagielski, *Aspekt*, foto. Agnieszka Bereta

Galeria UAP / Atrium

Uniwersytet Artystyczny w Poznaniu,
Al. Marcinkowskiego 29, 61-967 Poznań
prowadzący: Piotr Grzywacz
kontakt: piotr.grzywacz@uap.edu.pl

Październik

Masterclass with Tim Allen
(15.10)

Roman Kubicki — *Kultura jako źródło pragnień*
cykl: Otwarte Wykłady Uniwersyteckie
(17.10)

Zygmunt Kalinowski — *Muzeum jako fenomen kulturowy*
wykład otwarty
(24.10)

Listopad

Jacek Kryg — *Współczesne, Europejskie Zastosowanie Chińskiej
Metafizyki w Praktyce*
Wykład otwarty odbywający się w ramach MŚSD i SD
(7.11)

Mayumi Suzuki — *The Restoration Will / The Place To Belong*
spotkanie otwarte
(16.11)

Janusz Bałdygai — *Obecny. Jestem? Postulat obecności / nieobecności
we współczesnych strategiach artystycznych*
(21.11)

Matylda Taszycka — *Czy Paryż wstał z kolan? Najnowsza sztuka Francji*
cykl: Otwarte Wykłady Uniwersyteckie
(22.11)

Tańczyła igła z nitką, czyli odrobina wiedzy o igłach i niciach

– Marek Gajdamowicz — *Tańczyła Igła Z Nitką*

Szef Rynku nici odzieżowych Ariadna S.A. Fabryka Nici w Łodzi

– Paweł Broński — *Kto To Był Leonardo Da Vinci?*

Prezes Firmy STRIMA Sp. z o.o. Swadzim – Strima Technika Szycia

– Monika Sternik, Magdalena Mamińska – ARIADNA S.A. — warsztaty z podstaw haftu florenckiego.

Merytoryczne przygotowanie i koncepcja Seminarium:

dr hab. Sławomira Chorążyczewska, prof. nadzw. UAP

(27.11)

Grudzień

Jacek Rembis — *Tworzenie scenariusza*

wykład otwarty

(1.12)

Anna Sygulska — *Akustyka w architekturze*

wykład otwarty

(6.12)

8. Studenckie Targi Sztuki

(11.12)

Paweł Pachciarek — *Współczesna Sztuka Japońska*

cykl: Otwarte Wykłady Uniwersyteckie

(12.12)

Joanna Lewandowska — *Muzeum XXI wieku — obrona rozprawy doktorskiej*

(17.12)

Styczeń

Mirosław Rogala — *Wirtualność rzeczywistości*

wykład otwarty

(7.01)

Natalia Sielewicz — *Total Body Conditioning: ciało, technologia, abstrakcja*
spotkanie autorskie

(11.01)

Luty

Grzegorz Gwiazda — *Idea i forma*

wykład otwarty

(7.02)

Marzec

Drzwi otwarte

(2.03)

TE BYT II

artyści: Sławomir Brzoska, Ryszard Ługowski, Paulina Sylwestrowicz,
Tomasz Wilmański

(10.03)

Izabella Gustowska — *...małe Dodo / duży wulkan / piękna róża /
sztuczna krew...*

cykl: Otwarte Wykłady Uniwersyteckie

(13.03)

Archeologia. Pamięć. Sztuka.

Organizatorami konferencji są: Wydział Edukacji Artystycznej
i kuratorstwa UAP, Instytut Archeologii UAM, Instytut Wschodni UAM
oraz Instytut Filozofii UAM.

(20–22.03)

Mieszkać w mieście — Koncepcja kształtowania nowych osiedli miesz-
kaniowych w strukturze przestrzennej Poznania. Malta – Wołkowyska.

(26.03–08.04)

Marcin Wicha — *O szukaniu i znajdowaniu w projektowaniu
graficznym, typografii i dizajnie*

Wykład Otwarty odbywający się w ramach Międzywydziałowych
Środowiskowych Studiach Doktoranckich UAP

(27.03)

Michał Nowak — *Niccolo Paganini, 24 Kaprysy op. 1 / skrzypce*

(29.03)

Kwiecień

Konrad Juściński — *Nie wiem dokąd zmierzam, ponieważ nigdy tam
nie byłem*

(2.04)

Jadwiga Sawicka, Tomasz Ciecierski wykłady otwarte

Drzwi otwarte (6.04)

pokaz festiwalowy *O!PLA* (6–7.04)

9. edycja Targów Sztuki Studenckiej (13.04)

Piotr Sonnewend, Obrona pracy doktorskiej (17.04)

Justyna Kowalska, *Warszawska scena galleryjna. Zwycięstwo aktywnych sił intelektu nad stanem irracjonalizmu i chaosu* (24.04)
cykl: Otwarte Wykłady Uniwersyteckie

Artysta – Zawodowiec (25–26.04)

Maj

Muzeów 2019 na UAP (17.05)

Wieczorne zwiedzanie uczelni, specjalna wystawa archiwaliów w jej 100-lecie istnienia, pokazy performatywne, ceramika i wiele więcej
20.00–23.00

Czerwiec

Koncert: Matthias Bartolomey – wiolonczela, Klemens Bittmann – skrzypce, mandolinav (5.06)

Obrony dyplomów studentów UAP



TE BYT II, foto. Jadwiga Subczyńska

Galeria Rotunda

Uniwersytet Artystyczny w Poznaniu,
Al. Marcinkowskiego 29, Poznań
Prowadzący: Mateusz Bieczyński, Maciej Kurak
www.poznangalleries.com

cykl: 100 / 100 sto wystaw na sto lat

Październik

Pięćdziesiąty próg — projekt kuratorsyjno-konserwatorski
projekt wystawy: dr hab. Monika Korona
(8–19.10)

Julia Królikowska — *Postrzeganie*

Filip Wierzbicki–Nowak — *Poza horyzontem*
(22–26.10)

Listopad

Radosław Włodarski — *103-lecie daDa*
(13–16.11)

Michał Tatarkiewicz
(19–22.11)

Jarosław Janas — *2h 54"*
(26–30.11)

Grudzień

Maryna Mazur — *WSCHÓD–ZACHÓD, PÓŁNOC–POŁUDNIE*
(3–8.12)

Grzegorz Nowicki — *Linia ale NIE podziału*
(10–15.12)

Maja Wolna — *flow**
(17.12.2018 – 05.01.2019)

Styczeń

Sławomir Sobczak — *(?!...)*
(14–19.01)

Max Radawski — *Inclusio I*
(21–26.01)

Piotr Bosacki — *990 x 9 x 9*
(28.01–1.02)

Luty

Marzena Wolińska — *QPORCELANIE*
(3–10.02)

Joanna Lisiecka — *W praktyce/manual*
(11–16.02)

Małgorzata Paruch–Piotrowska — *1240°C*
(18–23.02)

Karolina Tylka–Tomczyk — *DETAL.FORMA.FUNKCJA*
(25.02–1.03)

Marzec

Joanna Hoffmann–Dietrich — *Enter[Null]*
(4–7.03)

Magdalena Parnasow–Kujawa — *...mimetyczny*
(11–15.03)

Aleksander Radziszewski — *2237 DNI*
(18–22.03)

Marc Tobias Winterhagen — *Kunst Freie Zone*
(21/100) (25–29.03)

Kwiecień

Wiesław Koronowski — *Przestrzenie prywatne*
(1–6.04)

Michał Wielopolski — *Przestrzeń prywatne*
(4–11.04)

Paweł Kielpiński — *Przestrzeń prywatne*
(11–18.04)

Dawid Szafrąński — *Przestrzeń prywatne*
(18.04–05.05)

Czerwiec

Obrony dyplomów studentów UAP.



Małgorzata Paruch-Piotrowska, *1240°C*, foto. Sonia Bober



Joanna Lisiecka, *W praktyce/manual*, foto. Sonia Bober

Galeria Naprzeciw

www.naprzeciw.net

Kierownik Galerii: Mikołaj Poliński

Listopad

Jarosław Szelest — *Zasady tresury II*
(18–19.11)

Kwiecień

Danuta Haremska — *REKONSTRUKCJA*
(7–8.04)



Danuta Haremska, *REKONSTRUKCJA*, foto. Archiwum Galerii

Galeria AT

ul. Solna 4, 61-735 Poznań
e-mail: galeriaat@wp.pl
www.galeria-at.siteor.pl
dyrektor galerii: Tomasz Wilmański

Październik

Tomasz Drewicz — *Ciepłem*
(15–26.10)

Listopad

Katarzyna Bogusz — *Ugięcie Błękitu*
(12–23.11)

Grudzień

Roland Stratmann — *Dni łaski*
(3–14.12)

Luty

Diana Fiedler — *CIAŁO OBCE / FOREIGN BODY*
(11–22.02)

Marzec

Ryszard Ługowski — *Wysłyszenie*
(11–22.03)

Kwiecień

Joanna Krzysztoń, Grzegorz Rogala — *OBRAZ UKRYTY*
kurator wystawy: Tomasz Wilmański
(01–12.04)



Joanna Krzysztoń, Grzegorz Rogala, *OBRAZ UKRYTY*, foto: Jacek Kasprzycki



Diana Fiedler, *CIAŁO OBCE / FOREIGN BODY*, foto. Archiwum Galerii

Galeria Magiel

Magiel – Galeria Sztuki Współczesnej w Wielichowie

ul. Farna 2a, 64-050 Wielichowo

Prowadzenie: Dawid Szafrąński

Listopad

Dawid Szafrąński — *Obraz kontrolny – Obraz kontrolowany*

(11.11)

Kwiecień

Martyna Pająk — *Do układania*

(13–30.04)

Maj

Małgorzata Fober — *fotografia*

(18.05)



Martyna Pająk, *Do układania*, foto. Archiwum Galerii

:SKALA

ul. Święty Marcin 49a, 61-806 Poznań
kontakt: info@galeriaskala.com

Październik

Krzysztof Wodiczko, Jarosław Kozakiewicz — *Rozbrajanie kultury.*
Projekt Instytutu Rozbrojenia Kultury i Zniesienia Wojen im.
Józefa Rotblata
kurator: Marek Wasilewski
(15.10–14.11)

Grudzień

Tomasz Mróz — *Cale czasy tu obecne*
kurator: Kuba Bąk
(15–20.12)

Luty

Adam Jastrzębski — *Transkultura hominidów + gibbonów*
kurator: Marek Wasilewski
(8–22.02)

Marzec

Margherita Turewicz Lafranchi — *The Shell Collector*
kurator: Piotr Kurka
(1–17.03)

Hubert Czerepok — *PORZĄDEK*
kurator: Marek Wasilewski
(20.03–12.04)

Kwiecień

Konrad Kuzyszyn — *Limited Edition*
(26.04–17.05)

Maj

Celebration — wystawa zbiorowa w 100-lecie polsko-japońskich relacji dyplomatycznych

artyści: Karolina Breguła, Agnieszka Brzeżańska, Piotr Bujak, contact Gonzo, Tomohiro Higashikage, hyslom, Ryosuke Imamura, Yoshimasa Ishibashi, Satoshi Kawata, Meiro Koizumi, Daniel Koniusz, Robert Kuśmirowski, Maria Loboda, Masanori Matsuda, Mitsuhiro Okamoto, Alicja Rogalska, Yuriko Sasaoka, Łukasz Surowiec, Stachu Szumski, YuskeTaninaka, Makiko Yamamoto

kuratorzy: Kasuya Akiko, Paweł Pachciarek

(31.05 – 14.06)



Tomasz Mróz, *Całe czasy tu obecne*, foto. Tomasz Koszewnik



Krzysztof Wodiczko, Jarosław Kozakiewicz, *Rozbrajanie kultury*. Projekt Instytutu Rozbrojenia Kultury i Zniesienia Wojen im. Józefa Rotblata, foto. Tomasz Koszewnik

Galeria Nad-Pod

Uniwersytet Artystyczny w Poznaniu
Budynek B, ul. 23 Lutego 20

Styczeń

Mirosław C. Gugąła — *ASTROPISANIE*
(15.01–04.02)

Luty

Paweł Andrzejewski — *Serce z kamienia*
(26.02)

Marzec

Dominika Włodarka — *Struktura Graficzna*
(12.03–7.04)

Kwiecień

Anna Beata Barańska — *Nietrwałość*
(9.04–04.05)





Zeszyty Artystyczne

#34 /lipiec 2019

Rada programowa Zeszytów Artystycznych

Izabella Gustowska
Marek Krajewski
Mária Orišková
Jörg Scheller
Miško Šuvaković

Redaktor prowadzący

Marcin Szeląg

Redaktor naczelna

Justyna Ryzek

Zastępca redaktor naczelnej

Ewa Wójtowicz

Redaktor graficzny

Grzegorz Myćka

Redaktor tematyczna

Izabela Kowalczyk

Redaktor statystyczna

Alicja Szuman

Redaktor językowa

Agata Rosochacka

Sekretarz redakcji

Magdalena Kleszyńska

Tłumaczenia tekstów angielskich

Marcin Turski

Korekta

Michał Traczyk

Korekta wersji angielskiej:

Michael Timberlake

Kontakt

zeszyty.artystyczne@uap.edu.pl

ISSN 1232-6682

© Copyright by Uniwersytet Artystyczny
w Poznaniu 2019

Wersją pierwotną czasopisma jest wersja
drukowana.

Wydawca

Uniwersytet Artystyczny w Poznaniu
Wydział Edukacji Artystycznej i Kuratorstwa
Aleje Marcinkowskiego 29
60-967 Poznań

tel. +48 61 855 25 21

fax +48 61 852 80 91

e-mail: office@uap.edu.pl

www.uap.edu.pl

Druk

VMG Print Sp. z o.o.
ul. Unii Lubelskiej 1
61-249 Poznań



Ministerstwo
Nauki
i Szkolnictwa
Wyższego

Stworzenie anglojęzycznej wersji publikacji
- zadanie finansowane w ramach umowy
844/P-DUN/2018
ze środków Ministra Nauki i Szkolnictwa
Wyższego przeznaczonych na działalność
upowszechniającą naukę.

UAP | POZNAŃ



100
100-lecie UAP



WYDZIAŁ EDUKACJI
ARTYSTYCZNEJ I KURATORSTWA

