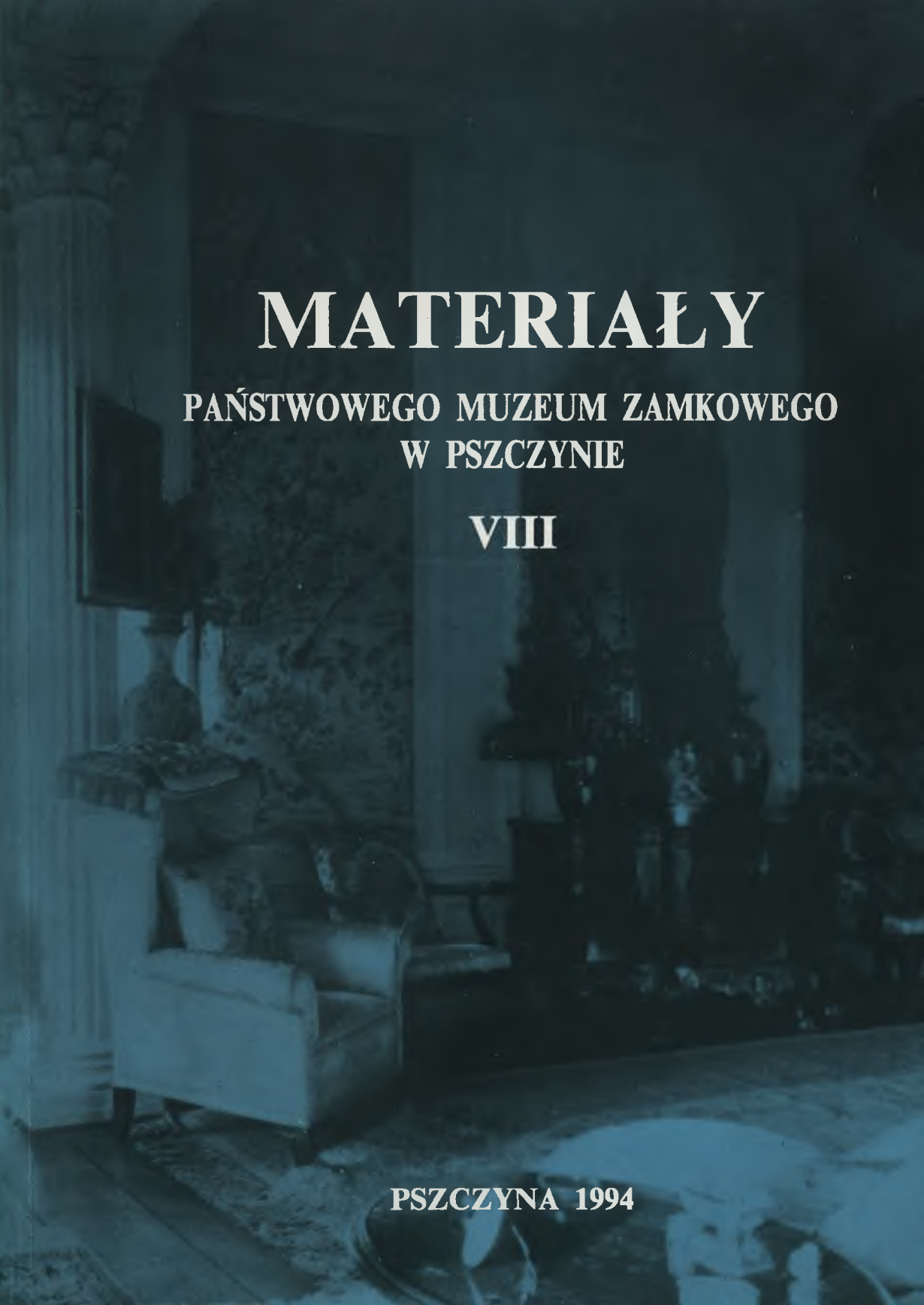




MATERIAŁY

PAŃSTWOWEGO MUZEUM ZAMKOWEGO
W PSZCZYNIE

VIII

PSZCZYNA 1994

MATERIAŁY
PAŃSTWOWEGO
MUZEUM ZAMKOWEGO
W PSZCZYNIE
VIII



PSZCZYNA 1994

Redaktor *Janusz Ziemiński*
Projekt okładki i układ graficzny *Jan Kruczek*

Na okładce wykorzystano reprodukcję fotografii (oryginał wykonany pomiędzy 1907 a 1914 r.) salonu w apartamencie prywatnym ks. Daisy von Pless, ze zbiorów rodzinnych w Monachium.

ISSN 0209-3162

Tytuł stanowi kontynuację wydawnictwa *Materiały Muzeum Wnętrz Zabytkowych w Pszczynie* (t. I wydany w 1982 r. — t. VII wydany w 1992 r.)



7915/
#1-30

Wydawca:



Państwowe Muzeum Zamkowe
PL 43-200 PSZCZYŃA

SPIS TREŚCI

<i>Janusz Ziemiński, Od redaktora</i>	4
<i>Andrzej Król, „Oderwijmy się od tablicy, kredy i...”</i>	5
<i>Janusz Ziemiński, Muzea w okresie przełomu. Próba analizy historyczno-socjologicznej</i>	9
<i>Zbyněk Z. Stránský, Muzea w kryzysie ludzkości</i>	21
<i>Jerzy Mikulowski-Pomorski, Socjologia muzeum — nowe perspektywy</i>	27
<i>Maria Z. Pulinowa, Czy zajęcia w muzeum mogą wspomagać kształtowanie pojęcia czasu?</i>	38
<i>Henryk Chrupała, Planetarium jako muzeum czasu i przestrzeni</i>	44
<i>Tadeusz Golaszewski, Muzeum — Młodzież — Szkoła. Szkic o sytuacji edukacyjnej współczesnego muzeum</i>	48
<i>Janusz Byszewski, „Inne muzea”</i>	60
<i>Bożena Wiórkiwicz, Niektóre formy pracy z dziećmi w Zamku Królewskim w Warszawie</i>	64
<i>Założenia polityki w dziedzinie edukacji kulturalnej dzieci i młodzieży</i>	72
<i>Beata Rymkiewicz, Problemy i perspektywy edukacji muzealnej</i>	77
<i>Rada Konsultacyjna Muzeum</i>	82

OD REDAKTORA

W związku z nadaniem przez Wojewodę Katowickiego nowego statutu (dnia 8 kwietnia 1994 roku) ostatecznie zmieniona została nazwa Muzeum z dotychczasowego Muzeum Wnętrz Zabytkowych na Państwowe Muzeum Zamkowe. Zarówno nowa nazwa jak i statut zostały dostosowane do charakteru stałej ekspozycji jak i innych dziedzin pracy Muzeum mającego swą siedzibę w zamku, którego początki sięgają średniowiecza. Dlatego też, poczynawszy od ósmego tomu pszczyńskich *Materiałów*... zmieniamy tytuł naszego periodyku z *Materiałów Muzeum Wnętrz Zabytkowych w Pszczynie* na *Materiały Państwowego Muzeum Zamkowego w Pszczynie*.

W niniejszym tomie znalazła swe miejsce część referatów, które wygłoszone zostały na organizowanej wspólnie przez Muzeum i Kuratorium Oświaty w Katowicach konferencji *Rola ekspozycji muzealnej w procesie dydaktycznym współczesnej szkoły* w dniach 7—8 marca 1994 roku. Muzeum zamówiło dodatkowo artykuły pracowników Muzeum Narodowego w Poznaniu oraz Zamku Królewskiego w Warszawie.

Konieczność bliższego zainteresowania się publicznością muzeów (zresztą nie tylko jej młodzieżową częścią) piszący te słowa konsekwentnie starał się przypomnieć — wypada mi więc wyrazić nadzieję, że marcowa konferencja i niniejsza publikacja to dopiero początek badań. Muzeum Zamkowe wraz z Akademią Ekonomiczną w Krakowie, w 1995 roku podejmą szeroko zakrojone badania nad naszą publicznością, które pozwolą nam precyzyjniej rozeznaczyć jej zainteresowania i potrzeby.

W tym miejscu pragnąłbym serdecznie podziękować dr Verze Tomolowej, dyrektorce Muzeum Ziemi Cieszyńskiej w Czeskim Cieszynie, która w ramach naszej współpracy zaprosiła na konferencję docenta Z. Stránský'ego, jak również zleciła tłumaczenie jego referatu na język polski. Pragnąłbym także podziękować mgr Cecylii Gałaszek za sprawną organizację konferencji.

Na zakończenie jeszcze parę informacji o najważniejszych wydarzeniach 1994 roku w naszym Muzeum. W dniach 29—31 maja odbyło się IV Międzynarodowe Sympozjum — *Zamki i palace*, które zorganizowane zostało wraz z Komisją Urbanistyki i Architektury Polskiej Akademii Nauk (Oddział w Katowicach) oraz Wydziałem Architektury Politechniki Śląskiej w Gliwicach. Wygłoszono ponad czterdzieści referatów, których część wydana zostanie w IX tomie *Materiałów*... Na zaproszenie Państwowych Zamków i Ogrodów Wörlitz-Oranienbaum-Luisium (kraj Saksonia-Anhalt w RFN), w dniach 10—11 listopada odbyło się tam V Pszczyńskie Seminarium Rezydencjonalne. Temat: *Biblioteki w rezydencjach*. Referaty jak zwykle zostaną opublikowane w X tomie *Materiałów*...

Kontynuując przyjętą przed laty politykę rekonstrukcji autentycznych wnętrz z przełomu wieków XIX/XX dnia 30 maja otwarto zrekonstruowany salon księżnej Daisy, w apartamencie pani domu (autor dr J. Ziemiński), a 24 października pokój myśliwski, w apartamencie pana domu (autor dr J. Kruczek). Także przy współpracy z dr Kruczkiem zorganizowana została w Muzeum w Czeskim Cieszynie wystawa *Arma offensiva* (otwarcie 4 października).

Posiedzeniem dnia 30 maja 1994 roku zainaugurowała swą działalność Rada Konsultacyjna przy Muzeum, w skład której wchodzi zaproszeni przeze mnie wybitni fachowcy z zakresu dyscyplin naukowych reprezentowanych w Muzeum oraz inne osobistości ze środowisk administracyjnych i gospodarczych. Zasadnicze cele Rady i jej skład przedstawiony jest na zakończenie tego tomu.

Dr Janusz Ziemiński
dyrektor Państwowego Muzeum Zamkowego
w Pszczynie

„ODERWIJMY SIĘ OD TABLICY, KREDY I...”

Wśród instytucji, które w różny sposób przez dziesięciolecia służyły społeczeństwu było i jest Kuratorium. Kiedyś Kuratorium Oświaty i Wychowania dzisiaj tylko Oświaty.

Symbol nadzoru i dozoru pedagogicznego. Organ prowadzący, finansujący i decydujący o inwestycjach. Miejsce odwołań słania skarg i domagania się interwencji. Czasami ostatnia deska ratunku dla rodziców i ucznia uwikłanego w szkolny konflikt. Owa instytucja dopracowała się przez całe dziesięciolecia sprawnie funkcjonującego aparatu administracyjnego. Przez lata oddalała się od nauczycieli, młodzieży, autentycznych problemów i zwykłego codziennego życia szkolnego. Załoženiami, perspektywicznymi i ramowymi planami, wytycznymi i z różnych gór spływającymi pomysłami i scenariuszami centralnych uroczystości zasypywana była społeczność szkolna.

Taka odgórna troska w wielu przypadkach zabijała autentyzm i samodzielność działania. Doprowadziła tylko do bardziej lub mniej rzetelnego wykonywania DECYZJI CENTRALI. Na szczęście wśród tej troskliwości i opiekuńczego sterowania znalazły się szkoły, które zaczynały tworzyć własne oblicze, kreować swój styl dostrzegać i promować indywidualizm nauczycieli i młodzieży.

Kolejne wersje reformy szkolnictwa, eksperymenty pedagogiczne przeprowadzone na żywym organizmie jakim jest szkoła, tak naprawdę nigdy nie były doprowadzone do końca. Preferowane w naszym kiedyś wielkim i przemysłowo-twórczym regionie, wykształcenia zawodowego o wąskiej specjalizacji doprowadziło do zbagatelizowania roli i znaczenia edukacji humanistycznej.

Ruchome listy lektur, zmieniające się progi programowe, redukcje zajęć lekcyjnych i pozalekcyjnych sprawiają, że coraz trudniej młodemu człowiekowi jest znaleźć się w świecie współczesnych zjawisk kulturowych.

Pod natłokiem kolorowych i bardzo często przytłaczających znaków dzieci nie zastanawiają się nad różnicą między kiczem a wartościowym dziełem sztuki czy zdarzeniem kulturowym.

Współczesna szkoła musi wykształcić młodego człowieka, który przyswoi sobie symbole i znaki pozwalające mu przeżyć świat treści kulturowych. Nie encyklopedyczna wiedza jest nam potrzebna, ale umiejętność świadomego i wolnego uczestniczenia w kulturze narodowej i światowej.

Młode pokolenie powinno wynieść ze szkoły wprowadzenie i przygotowanie do uczestniczenia w kulturze i własnego tworzenia.

Naszym sukcesem będzie fakt kiedy się przekonamy, że absolwent szkoły zawodowej, technikum i liceum będzie dostrzegał wartości kultury — tej wielkiej i małej jako normalnie funkcjonujące składniki codzienności.

Aby to osiągnąć należy nauczyciela-przewodnika obdarzyć warsztatem, dać mu odpowiednie narzędzia i stworzyć sytuacje kulturowe, w których sam wcześniej będzie musiał zaistnieć. Potem łatwiej może w zmodyfikowanej formie przenieść te działania do swej pracy z dziećmi.

Od 1992 roku na marginesie codziennej pracy i rutynowych zajęć w Kuratorium Oświaty powstał program edukacji humanistycznej składający się z innowacyjnych działań i propozycji nowych zajęć dydaktycznych. Niezwykle cennym elementem programu edukacji humanistycznej jest próba aktywizacji środowiska nauczycieli, łączenie tradycji kulturowych regionu z wielką kulturą narodową i wprowadzenie tych elementów do treści nauczania, wskazanie nowych przestrzeni klasowych w miejscach do tej pory niedostępnych dla klasy i jej opiekuna. Program jest oparty na propozycjach i działaniach wypracowanych przez poszczególne szkoły i grupy młodzieży lub samych pedagogów.

Najstarsza propozycja, która została już zaakceptowana przez środowisko to lekcje w Sali Sejmu Śląskiego: „Rozmowy o ośrodkach kulturotwórczych regionu”. Zabytkowe wnętrza historycznego Gmachu Urzędu Wojewódzkiego są odwiedzane przez młodzież ze szkół podstawowych i średnich. Poznają historię tego obiektu, tragiczne losy Muzeum Śląskiego. Bardzo często sami snują opowieści o bohaterach sali sejmowej. Młodzież z katowickiego „Mickiewicza” inscenizowała obrady Sejmu Śląskiego odkrywając archiwalne wystąpienia posłów.

Zainteresowanie wzbudza symbolika fryzu obiegającego fasadę monumentalnej budowli.

Kolejnymi obiektami, które są ważnym elementem wychowania humanistycznego na trasie polonistycznej wędrówki to katowickie cmentarze. Najczęściej klasy odwiedzają Katowickie Powiązki czyli cmentarz przy ul. Francuskiej. Tutaj powracają słowa wyryte na murze Zakopiańskiej Nekropolii: „Ojczyzna to ziemia i groby, narody tracące pamięć, tracę wolność”.

Mogiły ludzi wpisanych w historię Śląska zmuszają do chwili refleksji. Szara, skromna płyta mogiły Haliny Cieszkowskiej, grób Tadeusza Kalinowskiego, gwiazd Teatru Śląskiego wprowadzają wątek tego Teatru.

Właśnie Teatr im. St. Wyspiańskiego to kolejny, niezwykle ważny element edukacji humanistycznej. Kiedyś „Studium wiedzy o teatrze”, a teraz „lekcje

w teatrze” przyciągają przyszłych teatromanów. Dzięki przychylności i otwartej na współpracę z Kuratorium Oświaty Dyrekcji i Zespołu Artystycznego zrodziły się: *Premiery dla nauczycieli*. Spektakl a potem przy kawie spotkanie z realizatorami nowej propozycji repertuarowej stwarza znakomitą okazję do wymiany opinii lub nawiązania kontaktów, które owocują spotkaniami teatralnymi w szkołach. Pierwsze premiery pojawiły się w sezonie 1991/92 i mają już stałą publiczność.

Pragnąc, aby edukacja humanistyczna była pełną nawiązaliśmy współpracę z Centrum Scenografii i wspólnie rozpoczynamy organizowanie wernisaży dla nauczycieli.

W naszym programie zaczynają pojawiać się kolejne propozycje. Zachęcamy nauczycieli aby w miarę możliwości jak najwięcej lekcji przeprowadzali w naturalnych pracowniach takich jak: obiekt w Skansenie, sale muzealne, galerie, zabytkowe zaułki miast, podwórka, parki.

Lekcje w plenerze, przeniesienie ciekawych tematów lekcyjnych w miejsca gdzie narodziła się literatura, przebywali twórcy, toczyły się dyskusje intelektualistów to sposób na szarość programów. Wspólne przygotowanie takiej historycznej lub polonistycznej wyprawy a potem udział w lekcji w naturalnej pracowni przedmiotowej to przeżycie, przygoda, wspólne tworzenie i ode-
rwanie się od tablicy.

Współczesny nauczyciel coraz częściej musi odchodzić od roli egzekutora wiedzy, represjonisty i wyroczni. W scenerii lekcji w plenerze pojawia się pedagog-przewodnik, mistrz, opiekun, animator twórczych sytuacji.

W zabytkowych wnętrzach pałacowych, w mrocznych nawach kościołów, chatach skansenu, salach muzeum biograficznego jest miejsce i czas na dialog, indywidualne spojrzenie na galerię osobowości klasy, chwilę autentycznego wzruszenia.

Szkoła w kulturze narodowej pełniła i nadal pełni niezwykle ważną rolę. Uczy i wprowadza ucznia w świat symboli, wartości i dokonań przyszłych pokoleń. Ta wiedza pozwala mu poznać historię kultury, zrozumieć tradycję i przygotować się do własnej twórczości. Tak kształtowany młody człowiek utrwalać będzie wartości kultury i przyczyni się w swoim środowisku do zachowania tożsamości narodowej.

Na szkole i na nauczycielu spoczywa obowiązek stwarzania takich sytuacji dydaktycznych, w których dzieła sztuki — te małe i te wielkie — będą przez dzieci i młodzież przyjmowane, zmobilizują do refleksji, chwili zatrzymania i przeżycia. Nauczyciel-przewodnik-wychowawca przygotowuje przez lata szkolnej edukacji swoich wychowanków do świadomego uczestniczenia w działaniach kulturowych.

Od nas właśnie zależy czy treści, wartości, przekonania i poglądy tworzące tradycję narodową przekażemy młodemu pokoleniu.

Dzisiaj nie wystarczy już wiedza encyklopedyczna do zrozumienia dziejącej się rzeczywistości. Współczesna szkoła powinna uczyć sposobu na życie, w którym wartości kultury tworzą codzienność.

Na 7 i 8 dzień marca zaproszono do Państwowego Muzeum Zamkowego w Pszczynie gości specjalnych. W tym szczególnym miejscu, gdzie bogata tradycja łączy się z dorobkiem różnych narodów i uzupełniona jest prężną współczesnością, odbyło się spotkanie nauczycieli twórczych. Reprezentowali różne typy szkół, placówki wiejskie i szkoły dużych miast. Byli obecni dyrektorzy i pracownicy nadzoru pedagogicznego. Ta wybrana grupa pedagogów w codziennej pracy tworzy i kieruje swoją szkołą wrażliwą na wartości kulturowe, szkołą, która jest autentycznym ośrodkiem kulturotwórczym.

Na dwa marcowe dni mury wnętrza pszczyńskiej rezydencji zamieniły się w pracownię przedmiotowe. W tej nowej przestrzeni dydaktycznej rozmawialiśmy o roli ekspozycji muzealnej w procesie dydaktycznym. Atmosfera, oprawa, chęć bycia i działania na — tak, sprawiły, że uleciały gdzieś problemy finansowe szkół, obcięte godziny, trudności i kłopoty. Nie wyczuwało się tak typowej dla wielu współczesnych zgromadzeń atmosfery ogólnego narodowego narzekania.

Przyszło nam żyć i tworzyć w takich a nie innych czasach.

Nauczyciel — twórczy wspomagany przez socjologów, muzealników, psychologów, historyków sztuki odnalazł w Pszczynie słuszość swych dydaktycznych poczynąń. Teoria spotkała się z praktyką.

Sami uczestnicy konferencji świadomie lub nie, stali się autorami i świadkami działań innowacyjnych.

Pierwszy raz na tak dużą skalę w dziejach Kuratorium Oświaty w Katowicach — konferencja metodyczna została wyprowadzona z typowej i rutynowej auli. Jeżeli mamy sami nowocześnie nauczać, to i nowoczesne, a może wreszcie normalne, muszą być takie spotkania.

Oprócz specjalnie przygotowanych referatów, pracownicy Młodzieżowego Centrum Pomocy i Edukacji Psychologicznej poprowadzili warsztaty na temat „Spotkań ze sztuką — twórczą inspirację pracy z dzieckiem”, a nauczyciele i muzealnicy z Chorzowa, Chrzanowa i Gliwic zaproponowali konkretne rozwiązanie metodyczne lekcji muzealnych.

Naukowa i praktyczna część konferencji dopełniona została występowaniem Aleksandra Teligi — solisty Opery Śląskiej i Chóru z I LO im. Powstańców Śląskich z Rybnika.

W takiej scenerii i z takim zapleczem uczestnicy pszczyńskiego spotkania niezwykle łatwo zatrzymali się „w czasie i przestrzeni” i wsłuchali się w motto konferencji:

*Żyjemy dzisiaj tak szybko
i wypełniamy czas tak dokładnie,
że coraz trudniej przychodzi nam
spoglądać w przeszłość.*

MUZEA W OKRESIE PRZEŁOMU. PRÓBA ANALIZY HISTORYCZNO-SOCJOLOGICZNEJ *)

„Muzea i nowa publiczność”¹⁾ — tak zwięźle można by scharakteryzować i określić obecną sytuację, w której z kolejnego przełomowego okresu naszej historii, muzea poddane niezwykle intensywnym przemianom, wydają się wychodzić zwycięsko, między innymi właśnie dzięki swej publiczności. Od razu jednak zastrzec należy, że oczywiście nie wszystkie i też nie wszędzie, ale chyba będę bliski prawdy, gdy stwierdzę, że ta być może jeszcze dziś, zbyt optymistyczna ocena sytuacji, winna się potwierdzić w najbliższych latach. Przypuszczalnie jest to spowodowane, tak negatywnie do tej pory ocenianą, propagandową rolą muzeów, która jednak utrzymała w świadomości społecznej specyficzne znaczenie muzeum jako depozytariusza pozytywnych lub co najmniej interesujących wartości.

Według obowiązującej obecnie ustawowej definicji, muzeum to instytucja, której zadaniem jest gromadzenie, naukowe opracowywanie, konserwowanie i udostępnianie dóbr kultury, nazywanych również ogólnie muzealiami. Wprawdzie owo „udostępnianie” jest dopiero ostatnim członem definicji obowiązującej ustawy z 1962 roku (z późniejszymi zmianami — ostatnia w 1990 roku), ale odgrywa ono zasadniczą rolę w nowoczesnym muzealnictwie, które wprawdzie wywodzi się z renesansowych włoskich „studiolo” i późniejszych „Kunstammer” oraz „Wunderkammer”, nazywanych także „gabinetami sztuki” czy „gabinetami osobliwości”, przy których ze względu chociażby na usytuowanie w budynkach rezydencjonalnych, trudno jeszcze mówić o publicz-

*) Tytuł jak i problematyka artykułu nawiązują do międzynarodowej konferencji „Kultura w okresie przełomu”, która w lutym 1994 roku odbyła się w Poznaniu.

¹⁾ „Muzea i nowa publiczność” to tytuł międzynarodowej konferencji ICOM zorganizowanej w Krakowie we wrześniu 1968 roku. Wydaje się, że wtedy zbyt optymistycznie (zwłaszcza w odniesieniu do polskich muzeów), na podstawie przede wszystkim analizy statystycznej, orzeczono sukces działań muzealnych. W odniesieniu do Polski o takim właśnie sukcesie możemy mówić dopiero teraz. Dla pełnego obiektywizmu należy jednak przypomnieć, że wtedy ze względu na inwazję w Czechosłowacji w konferencji uczestniczyli przede wszystkim referenci z Polski, bloku wschodniego i tzw. krajów III świata. Wszystkie materiały konferencyjne ukazały się też drukiem tylko na Kubie.

ności we współczesnym tego słowa znaczeniu²⁾. Były to jednakże bogate kolekcje, gromadzone celowo w oparciu przede wszystkim o ówczesną wiedzę o makrokosmosie, jak i bezpośredni ogląd otaczającego świata, a sam fakt ich systemowego zgromadzenia w jednym miejscu, stanowił śmiało wyzwanie naturze, jako bezprecedensowa próba utrwalenia jej przemian, czy nawet śmiałość zatrzymania czasu kosmicznego w celu jakby bliższego poznania „szczegółów”. Wynikała ta postawa z alchemicznego rozumienia świata jako materii, która z upływem czasu ulega celowym, systemowym przemianom. Zbierano więc wszystko, niczego nie klasyfikując, a często nawet nie starając się ocenić czy określić. O publiczność martwił się jedynie car Piotr I w Petersburgu, gdy polecił każdego zwiedzającego tamtejszą „kunstkamerę” wynagradzać kieliszkiem wódki, a równocześnie wymagał od urzędników dostarczania z prowincji wszelkich wynaturzonych zwierzątek, a nawet noworodków ludzkich, udostępnianych później, chcącym oglądać, w szklanych słojach ze spirytusem bądź formaliną³⁾. Echa tak właśnie rozumianej „kunstkamery” piszący te słowa jeszcze widział w prowincjonalnym muzeum w Bułgarii w 1965 roku. Otóż muzeum to poświęcone było urodzonemu we Szwajcarii „bułgarskiemu Gogolowi”, jak określano bohatera ekspozycji Aleko Konstantinowa. Oczywiście jako satyryk o odpowiedniej postawie społeczno-patriotycznej, którego wynikiem była bezkompromisowa twórczość, bezlitośnie obnażająca przywary klasy posiadaczy, naraził się, jak to wtedy mówiono „kapitalistom”. Konsekwencją takiego stanu rzeczy oczywiście musiało być morderstwo, opisywane przez przewodnika z detalami. Słuchając tych rutynowych na owe czasy wyjaśnień błędziłem równocześnie wzrokiem po sali, aby na końcu traktu dla zwiedzających zobaczyć nagle wielki słój z przezroczystą cieczą, w której „cos” pływało, pozbawione koloru i zdecydowanego kształtu. Gdy tam wreszcie dotarliśmy, jako do najważniejszego eksponatu w sali, to okazało się, iż jest to po prostu serce bohatera muzeum, a przewodniczka z jeszcze większym zapałem pokazywała wlot i wylot skrytobójczej kuli! Genetycznie to być może bliskie było sentymentalnemu zbieractwu schyłku XVIII wieku, aczkolwiek całkowicie pozbawione europejskiej formy, nie wspominając już o dystansie czasowym! W Bułgarii nie przeżyło jednak racjonalnego Oświecenia, które między innymi przyczyniło się znacznie do rozwoju nowoczesnego muzealnictwa. Historycy⁴⁾ wymieniają tu w pierwszym rzędzie wydany w 1727

²⁾ Tej problematyce poświęcone były referaty i dyskusja na IV Pszczyńskim Seminarium Rezydencjonalnym opublikowane w: *Materiały Muzeum Wnętrz Zabytkowych w Pszczynie*, t. VI, Pszczyna 1990.

³⁾ J. Tynianow, *Woskowa persona*, Warszawa 1966.

⁴⁾ Z. Żygulski jun., *Muzea na świecie*, Warszawa 1982, s. 30. Historii idei muzeologicznej od starożytności po początek XIX wieku poświęcona jest klasyczna już praca — J. v. Schlosse. *Die Kunst- und Wunderkammern der Spät Renaissance. Ein Beitrag zur Geschichte des Sammelwesens*, Leipzig 1908.

roku traktat muzeologiczny, w którym autor Caspar F. Neickel wymienił siedem rodzajów muzeów jakie jego zdaniem ukształtowały się w poprzednich wiekach. Zalicza do nich: 1) skarbcę, gdzie gromadzono drogocenne przedmioty bez obrazów i rzeźb, 2) galerie sztuki — długie, dobrze oświetlone sale, gdzie na ścianach wieszano obrazy (stanowiły jeden z istotnych elementów części recepcyjnej zamków i pałaców), 3) *Kunstkammer* — gabinet sztuki, gdzie gromadzono nade wszystko wytwory rzemiosła artystycznego, drobne brązy, medale i monety, a także ryciny i mapy, 4) *Antiquitätenkammer* czyli gabinet starożytności wypełniony rzeźbami, fragmentami detali architektonicznych czy naczyniami antycznymi (przykładem tego może być galeria rzeźb księżnej marszałkowej w zamku łańcuckim), 5) *Studio* inaczej zwane *studiolo* co określić można jako gabinet studiów, w którym zazwyczaj lokowano wybrane dzieła sztuki, osobliwości natury i kultury, iluminowane rękopisy, popiersia filozofów i autorów starożytnych, a wszystko to razem stworzyć miało osobiste, intymne wnętrze właściciela czy badacza, 6) *Raritätenkammer* inaczej *Wunderkammer*, a więc wspomniane już gabinety osobliwości czyli kolekcja rzeczy rzadkich „...budzących najwyższy podziw, a nawet dreszcz emocji, lęku lub wstrętu...”⁵⁾, 7) *Naturalienkammer* lub *Naturalienkabinett* czyli gabinet przyrodniczy ze zbiorami fauny, flory i minerałów. Było to niezmiernie popularne prawie we wszystkich rezydencjach arystokratycznych, gdzie zbiory takie stanowiły przeważnie naturalne wyposażenie wielu wnętrz jak np. zamku w Pszczynie czy korytarzy II piętra zamku w Łańcucie, gdzie miały swe miejsce szklane gabloty z wypchanymi zwierzętami.

Zauważalne ślady tej klasyfikacji, świadczące o sile tradycji, można i dziś spotkać w muzeach, szczególnie w ich nazwach czy zachowanym profilu zbiorów (np. dwa muzea w Wiedniu czy w podzielonym British Museum).

Powołanie jednakże pierwszych nowoczesnych muzeów wiązać należy z przełomowymi momentami w historii Europy takimi jak rewolucja przemysłowa w Anglii (Muzeum Brytyjskie w 1753 roku) czy rewolucja francuska (Muzeum Francuskie założone w 1793 roku). Przemiany te ostatecznie doprowadziły do powstania w XIX wieku tzw. klasy średniej, od tej pory stanowiącej gros nowoczesnej publiczności muzealnej.

W tym samym czasie bujny rozwój nauk, a przede wszystkim ukształtowanie nowych dyscyplin naukowych takich jak historia sztuki, dały pracownikom muzeów coraz to doskonalsze narzędzia badawcze niezbędne do poprawnej klasyfikacji i opracowywania zbiorów muzealnych. Doprowadziło to ostatecznego podziału muzeów na dwie główne kategorie, w zależności od dyscypliny wiedzy, którą ma ilustrować:

a) muzea przyrodnicze (historii naturalnej jak zoologiczne, botaniczne, antropologiczne, matematyczne czy krajoznawcze),

⁵⁾ Z. Żygulski jun., Dom Gotycki w Puławach jako gabinet osobliwości, w: *Materiały Muzeum Wnętrz Zabytkowych w Pszczynie*, Pszczyna 1990, t. VI, s. 82.

b) muzea historyczne (rozumieć przez nie należy przede wszystkim muzea artystyczne, historyczne czy inne o szeroko rozumianej problematyce kulturowej).

Taki też podział przedstawiony został między innymi na elewacjach postawionego przez Niemców w początku XX wieku obecnego gmachu Muzeum Narodowego w Poznaniu⁶⁾. W zasadzie odpowiada on kosmogonicznemu dualizmowi czy wcześniejszym podziałom kolekcji na naturalia i artefakta (dzieła rąk ludzkich), czyli inaczej — naturze i kulturze.

Historia muzeów polskich, liczona także od końca XVIII wieku, zasadniczo nie odbiega od podziałów wyżej przedstawionych (patrz przypis 2) i dopiero utrata niepodległości, klęski kolejnych powstań narodowych nie pozwalają na dalszy harmonijny ich rozwój. Brak Państwa i popieranego przez nie mecenatu prywatnego, zagrożenie bytu narodowego i niejednokrotnie ekonomicznego, przeniesienie ośrodków dyspozycyjnych do stolic zaborców, powodują, że szczególnie w Polsce szeroko rozumiane dobra kultury narodowej, zamiast przemieszczać się (jak gdzie indziej to się odbywało) do panteonów przeszłości narodu i państwa, jakim niewątpliwie stawały się muzea, podążają drogą wprost odwrotną sprzedawane za granicę, bezmyślnie niszczone, nader często rekwirowane przez zaborców. Taką drogę przebyło wiele wybitnych dzieł sztuki notowanych ongiś w inwentarzach polskiego dworu królewskiego (galeria króla Stanisława Augusta⁷⁾) lub innych polskich rezydencji. Ze względu na brak precyzyjnego opisu w dawnych inwentarzach katalogu znajdujących się ongiś w Polsce dzieł sztuki nigdy nie uda się stworzyć⁸⁾,

⁶⁾ Z. Pałat, *Ikonografia gmachu byłego Muzeum im. Cesarza Fryderyka III w Poznaniu*, w: *Sztuka XIX wieku w Polsce*, Warszawa 1979, s. 111.

⁷⁾ Bliżej omawia te zagadnienia K. Malinowski, *Prekursorzy muzeologii polskiej*, Poznań 1970.

⁸⁾ Za charakterystyczną znać można relację z epoki Fr. Kleina, Notatnik krakowski, Kraków 1965, s. 162—167. Otóż kilka lat przed I wojną do na wpoły zrujnowanego pałacu we wschodniej Małopolsce przybywa agent antykwariusza z Paryża, który w archiwum królewskim znalazł informację, że do tegoż właśnie pałacu królewski ebenista Riesener dostarczył wykonany przez siebie buduar. W pałacu zamieszkanym przez parę staruszków, którzy oczywiście o niczym nie wiedzieli, przypadek dopiero sprawił, że natrętny agent w pomieszczeniu służącym za magazyn rupieci, odkrył zarówno wymienioną w dokumencie boazerię jak i resztki mebli — wszystkie sygnowane i wprowadzone w stan do konserwacji, ale i tak stanowiące nieprawdopodobny rarytas na ówczesnym rynku antykwarskim. Kompletny brak rozeznania oraz resztki magnackiej dumy „My nic nie sprzedajemy” sprawiły, że staruszkowie przez przypadek otrzymali stosunkowo wysoką sumę. Warto jeszcze zacytować opis zakończenia transakcji. Staruszkowie „...W swoim pojęciu uważali się za ludzi skromnych i niezasobnych, nie rozporządzających ani gotówką, ani klejnotami. Mieli w kredensie dwa serwisy — większy i mniejszy. Więc ten mniejszy przeznaczili dla niego i ofiarowali mu. Był to serwis na 24 osób z serwskiej porcelany, z początku XIX w., który był wart tyle, co cena kupna tych mebli lub znacznie więcej.

Oto mały obrazek tego, co kryły niegdyś mury dworów i pałaców wiejskich, a czego często ich właściciele — nie znając wartości przedmiotów sztuki — pozbywali się lekkomyślnie za bezcen. W parę lat później dowiedziałem się, że jeden z największych antykwariatów w Paryżu, Dawid Seligman, sprzedał atół i komódkę, pochodzącą z wspomnianego garnituru za przeszło pół miliona franków, a nabywcą był słynny wówczas utracjusz markiz Boni de Castelane” (jw., s. 167).

a dodać do tego należy jeszcze dwie światowe! Pozostałością kolekcjonerskich planów Stanisława Augusta jest koneserska galeria malarstwa: zamówiona i z braku środków oraz upadku Rzeczypospolitej niewykupiona przez króla — Dulwich Picture Gallery pod Londynem — z obrazami m.in. Rembrandta, van Dyck'a czy Poussin'a. Była to zresztą pierwsza publiczna galeria sztuki w Wielkiej Brytanii otwarta w 1814 roku⁹⁾. Mówiąc o wyprzedaży dzieł sztuki znajdujących się ongiś w Polsce warto przypomnieć przykład tzw. „dywanów polskich”. Tradycyjnie nazywane tak są dywany jedwabne, przetykane złotem, które wykonane były w XVI lub XVII wieku w Persji, a zamawiane przez Polaków. Nazwę nadano im w XIX wieku, gdy pojawiły się na międzynarodowym rynku handlu dziełami sztuki właśnie ze względu na miejsce zakupu! W ogóle historii wędrówek kolekcji zbieranych przez Polaków są interesujące. I tak np. galeria malarstwa europejskiego, przede wszystkim hiszpańskiego, zebrana przez Atanazego Raczyńskiego, odbyła drogę do obecnego Muzeum Narodowego w Poznaniu poprzez całą Europę i Berlin, gdzie pierwotnie miała być wystawiana¹⁰⁾.

Należy także wymienić inicjatywy podejmowane przez różne środowiska na terenie Polski w drugiej połowie XIX wieku. Na plan pierwszy wysunęły się wtedy ośrodki miejskie i choć wprawdzie pierwsze polskie muzeum powołało Poznańskie Towarzystwo Przyjaciół Nauki w 1857 roku, jednak bezwzględnie największe osiągnięcia posiadała wtedy Galicja cieszącą się względną autonomią, a szczególnie Kraków (powołanie Muzeum Książąt Czartoryskich¹¹⁾; Muzeum Narodowego¹²⁾;) i Lwów z Ossolineum i Muzeum Książąt Lubomirskich. Wymienić także należy Muzeum Narodowe Polskie w Rapperswilu (Szwajcaria)¹³⁾, które zawdzięcza swoje powstanie usilnym zabiegom

⁹⁾ Katalog: *Kolekcja dla króla. Obrazy dawnych mistrzów ze zbiorów Dulwich Picture Gallery w Londynie*, Zamek Królewski w Warszawie, 5 maja — 2 sierpnia 1992. Także o przemianach w aranżacji ekspozycji galerii w Dulwich jak i powrocie do pierwotnej wyglądu (co jest zbieżne z polityką wystawienniczą ostatnich lat Muzeum w Pszczynie) pisze A. Rottermund, *Obraz i rama we wnętrzach europejskich rezydencji nowożytnych*, w: *Materiały Muzeum Wnętrz Zabytkowych w Pszczynie*, Pszczyna 1990, t. VI, s. 41.

¹⁰⁾ *Galeria Atanazego Raczyńskiego. Katalog wystawy*, Poznań 1981, s. 9—11.

¹¹⁾ S. S. Komornicki, *Muzeum Książąt Czartoryskich w Krakowie*, Kraków 1929. Powstało w 1876 roku.

¹²⁾ Założone w 1879 roku. A. Kopff, *Muzeum Narodowe w Krakowie. Historia i zbiory*, Kraków 1962. Bogatą historię części kolekcji tegoż Muzeum interesująco opisuje M. Kocójowa, „Pamiętkom oczyszczonym z burzy dziejowej”. *Muzeum Emeryka Hutten Czapskiego*, Kraków 1978.

¹³⁾ Otwarte 23.X.1870 r. K. Malinowski, *iw.*, s. 59—70; *Muzeum Narodowe Polskie w Rapperswilu*, Kraków nakładem Dyrekcji Muzeum, 1906 (tam przede wszystkim ilustracje). Muzeum ponownie otwarto w 1975 roku, a nowa stała ekspozycja powstała w 1990 roku „jako wynik naszego współdziałania (tzn. Muzeum — JZ) z przyjaciółmi i instytucjami krajowymi”. J. S. Morkowski, *Muzeum Polskie Rapperswil. Przewodnik po ekspozycji, Rapperswil 1994*. Praca ta, w trzech językach, jest także bogato ilustrowana, bez paginacji.

Władysława hrabiego Broel-Platera — otwarte w październiku 1870 roku miało być „...obrazem Polski pod względem historycznym, naukowym, literackim i artystycznym”. Zresztą pierwotne zbiory tego muzeum spłonęły we wrześniu 1939 roku w pożarze Zamku Królewskiego w Warszawie, a ponowne otwarcie nowej ekspozycji miało miejsce w czerwcu 1993 roku.

Dlatego też w okresie I wojny światowej, znaczenie prawidłowo rozmieszczonej sieci muzeów i ich przyszłej działalności mogącej mieć ważki wkład w przewidywane procesy integracji i edukacji społeczeństwa w odbudowującym się państwie polskim, budziła ogromne zainteresowanie, co znalazło między innymi swój wyraz w teoretycznej pracy doktora Mieczysława Tretera pt. *Muzea współczesne. Studium muzeologiczne*¹⁴⁾. Zamiast charakteryzować pracę wystarczyłoby tylko przytoczenie podtytułu: „Początki, rodzaje, istota i organizacja muzeów. Publiczne zbiory muzealne w Polsce i przyszły ich rozwój”. Cenne to studium, zapoznanego szczególnie po II wojnie autora, zwraca uwagę na to, że „Kwestia żywotności instytucji muzealnych jest w naszych zwłaszcza warunkach rzeczą nader doniosłą. Wskutek niezależnych od nas stosunków, kultura polska — w odniesieniu do szerszych warstw ludności — jest dziedziną wielce zaniedbaną; po wojnie otworzy się ogromne wdzięczne pole do pracy w tym kierunku — istniejące muzea polskie będą mogły rozwinąć swą działalność wszechstronnie”¹⁵⁾. Przykładem podjętej już w 1913 roku pracy z młodzieżą, są także znane w literaturze przedmiotu „warsztaty krakowskie” prowadzone przez Muzeum Przemysłowe¹⁶⁾.

Zagadnieniem pierwszorzędnym, które łączyło wszystkich w dyskusjach i projektach (Wyspiański) było zagospodarowanie wzgórza wawelskiego, jako rezydencji przyszłego władcy, ale nade wszystko przestrzeni i budowli symbolizujących tradycję Państwa i Narodu, które najlepiej pielęgnować mogłaby instytucja muzealna¹⁷⁾.

Ten twórczy zaczyn myśli teoretycznej znalazł swe najlepsze odbicie, i apogeum w błyskotliwej w okresie międzywojennym działalności dra Tadeusza Dobrowolskiego na Górnym Śląsku, który, według koncepcji wojewody Michała Grażyńskiego, zgromadził zbiory i nadzorował wzniesienie specjalnego budynku dla jednego z czterech wówczas muzeów państwowych — Muzeum Śląskiego w Katowicach¹⁸⁾. Muzeum to w sposób przystępny i racjo-

¹⁴⁾ Wydane w Kijowie w 1917 roku.

¹⁵⁾ Jw., s. 97.

¹⁶⁾ I. Huml, „Warsztaty krakowskie” a idea „żywego muzeum”, w: *Materiały Muzeum Wętrzą Zabytkowych w Pszczynie*, Pszczyna 1992, t. VII, s. 158—168.

¹⁷⁾ K. Malinowski, jw. s. 71; W. Terlecki, Zamek królewski na Wawelu i jego restauracja, Kraków 1933; także — H. Kotkowska-Bareja; Wacława Szymanowskiego Pochód na Wawel, w: *Przed Wielkim Jutrem. Sztuka 1905—1918*, Warszawa 1993, s. 261—262.

¹⁸⁾ Podstawowe informacje w artykułach zebranych w: *Muzeum Śląskie. Szkice z przeszłości*, Katowice 1984.

nalny miało zaprezentować integrującemu się z Polską po wiekach społeczeństwu górnośląskiemu, narodową i kulturalną historię tej ziemi i jej związki z innymi częściami Polski. Synteza ta miała być wynikiem badań wielu dyscyplin naukowych od archeologii począwszy (na wyniki badań wykopaliskowych przeznaczono najniższą kondygnację Muzeum) po galerię malarstwa polskiego, zgromadzoną z najwyższym znanstwem i gustem przez samego Dobrowolskiego w latach trzydziestych (mieścić się miała jako twór najbardziej duchowy na najwyższej kondygnacji Muzeum). Instytucja ta była także poważnym argumentem w kulturowej dyskusji odrodzonego Państwa Polskiego z niemieckim, która na podzielonym Śląsku była prowadzona również poprzez realizacje architektoniczne. Strona polska, w przeciwieństwie do Niemców, preferowała architekturę awangardową, której właśnie szczytowym osiągnięciem konstrukcyjnym i formalnym był zniszczony przez hitlerowców budynek Muzeum postawiony naprzeciwko Urzędu Wojewódzkiego w Katowicach. Popieranie wtedy przez Grażyńskiego skrajnie awangardowej w formie, mitologizującej historię Polski, twórczości Stanisława Szukałskiego — „Stacha z Warty”, było także reakcją na eklektyzującą twórczość niemiecką tego okresu. Tak więc dynamiczna i ideologiczna rola muzeum i sztuki w tym okresie na tych przykładach jest szczególnie dobrze widoczna. Pamiętać przy tym należy, że był to tylko jeden fragment świadomie prowadzonej polityki propagandowo-kulturalnej, która kreowała znaczenie powstania Gdyni, COP-u¹⁹⁾, kolonii urzędniczej Ligota pod Katowicami²⁰⁾, znajdującej swój wyraz w dekoracji wnętrz transatlantyków, a uwieńczonej nagrodami na międzynarodowych wystawach²¹⁾.

Sytuacja muzeów, a więc i ich publiczności, była po drugiej wojnie światowej diametralnie różna. Przede wszystkim cele popieranej przez państwo polityki kulturalnej, w tym pracy muzeów, nie były tak jasno określone, a przede wszystkim ich komunistyczny propagandowy ton nie był w pełni akceptowany przez społeczeństwo. Sądzę jednak, że zaryzykować można hipotezę, że specyficznie odmienne cechy łączyły działalność muzeów w latach czterdziestych, inne w latach pięćdziesiątych, sześćdziesiątych, siedemdziesiątych czy osiemdziesiątych i dziewięćdziesiątych naszego stulecia. Granice tych okresów — wyznaczały powszechnie znane, przełomowe wydarzenia społeczne, które znajdowały swe odbicie, swoisty rezonans, w pracy muzeów.

¹⁹⁾ M. Wańkowicz, *Sztafeta*, Warszawa 1939 (II wydanie). Nawiasem mówiąc książka ta w założeniu swoim będąca apoteozą osiągnięć gospodarczych II Rzeczypospolitej, niewątpliwie stanowić mogła stylistyczny wzór dla wielu apologetów powojennej „rzeczywistości”.

²⁰⁾ J. Ziemiński, *Kartka z dziejów nowoczesnych Katowic — powstanie tzw. „Wojewódzkiej Parceli w Panewnikach”* (Nowa Ligota), w: *Kronika Katowic '83*, Katowice 1984, t. I; J. Ziemiński, *Kolonia urzędnicza w Ligocie pod Katowicami*, w: *Kwartalnik Architektury i Urbanistyki*, nr 3 z 1983 r.

²¹⁾ *Polskie życie artystyczne w latach 1915—1939*, redakcja A. Wojciechowskiego, Wydawnictwo Ossolineum 1974.

I tak lata czterdzieste to gigantyczna, mrówcza praca nielicznej kadry przy zabezpieczaniu ogromnej ilości mienia podworskiego i poniemieckiego, powstawanie i organizacja wielu nowych muzeów i intensywne prace rewidykacyjne nad odzyskaniem zagrabionych dzieł sztuki²²⁾. Lata pięćdziesiąte, rozpoczęte słynnym przemówieniem ministra Sikorskiego, to inwazja taniej propagandy, niezliczonych sztampowych wystaw czasowych, wspomaganych schematyczną propagandą działów naukowo-oświatowych, które rozmyślały i przysłały właściwie zasadniczą pracę muzeum jako instytucji par excellence naukowo-oświatowej.

Okres ten przerwany przez zmiany polityczne 1956 roku, poprzedza epokę gomułkowskiej „małej stabilizacji” lat sześćdziesiątych. Sądzę, że tu warto zwrócić uwagę na dwa wydarzenia: mające swe miejsce w Krakowie i Poznaniu. Otóż Muzeum Narodowe w Krakowie zainicjowało i było niekwestionowanym liderem badań socjologicznych nad publicznością muzealną²³⁾. Inicjatywa ta, podjęta później przez wiele polskich muzeów, jeszcze teraz godna jest bliższego poznania²⁴⁾, a wówczas z przyczyn których tu bliżej nie będę omawiać, została wtedy kompletnie zignorowana przez tzw. decydentów, ale praktyka dowodziła, że nie była także popularna wśród pracowników muzeów. Wydaje się więc, że dopiero teraz nadeszły lata, kiedy to uaktualnione wyniki badań winny zostać wykorzystane w praktyce²⁵⁾. W nawiązaniu do publikacji, które się wtedy ukazały i przedstawianej w niniejszym tekście przeglądzie historycznym znaczenia muzealnictwa, warto jeszcze przypomnieć o istotnym i praktycznym dla codziennej pracy muzealnej, typologii zaproponowanej przez Jerzego Mikułowskiego-Pomorskiego. Otóż biorąc pod uwagę kryteria stałości ekspozycji i związanej z tym struktury publiczności, zaproponował on podział muzeów na tradycyjne i turystyczne. Podział ten godny uwagi i pomagający rozwiązać szereg problemów jak np. marketingu muzealnego, właściwie przeszedł niezauważony w praktyce muzealnej²⁶⁾.

Drugim godnym uwagi wydarzeniem tego okresu była wystawa malarstwa Jacka Malczewskiego w Muzeum Narodowym w Poznaniu otwarta pod

²²⁾ S. Lorentz, *Przewodnik po muzeach i zbiorach w Polsce*, Warszawa 1971, s. 33–36.

²³⁾ *Badania socjologiczne w muzealnictwie*, Kraków 1964.

²⁴⁾ J. Ziemiński, Stan badań socjologicznych nad społeczną percepcją zbiorów muzealnych w Polsce, w: *Materiały Muzeum Wnętrz Zabytkowych w Pszczynie*, Pszczyna 1990, t. VI. Jest to poszerzona wersja referatu wygłoszonego w Muzeum Narodowym w Krakowie w listopadzie 1989 roku.

²⁵⁾ W 1995 roku Państwowe Muzeum Zamkowe w Pszczynie wraz z Akademią Ekonomiczną w Krakowie pragnie przeprowadzić badania nad publicznością muzealną.

²⁶⁾ J. Mikułowski-Pomorski, Społeczne funkcje muzeów we współczesnym świecie (wybrane zagadnienia), w: *Materiały Zachodniopomorskie*, Szczecin 1968, t. XIV, s. 481 i nn. Warto tu przytoczyć zasadnicze kryterium podziału na te dwa typy muzeów: „Jesteśmy skłonni twierdzić, że właśnie sam typ ekspozycji muzealnej staje się czynnikiem istotnym dlatego, ... (że) ... Chodzi tutaj o zainteresowanie ekspozycją, której zadaniem jest odtworzenie pewnej rzeczywistości na niekorzyść muzeów, w których widz spotyka się z relacją o rzeczywistości” (s. 485).

koniec burzliwego 1968 roku. Wtedy to właśnie uniwersalne i patriotyczne wartości tkwiące w tym malarstwie, niejednokrotnie oceniane do tamtej pory krytycznie i często poprzez pryzmat szopki Zielonego Balonika i tekstu Boya („wszędzie goli swe symbole”) zostały z aplauzem przyjęte przez publiczność szukającą potwierdzenia w sztuce swej tożsamości narodowej i społecznej, tak jak wywołał to spektakl „Dziadów” Kazimierza Dejmka w warszawskim Teatrze Narodowym. Pisałem o tym obszernie w Monografiach Muzeum Narodowego w Poznaniu²⁷⁾. Bezwzględnie ta wystawa, która także swą niepowtarzalną atmosferą artystyczną wywołała burzliwą i długą dyskusję prasową, a także edycję czterech nowych książkowych monografii artysty²⁸⁾, zdecydowanie przewyższała takie, wydawać się mogło, epokowe wydarzenie jakim winna być wystawa tak modnego i popularnego artysty jakim był Vincent van Gogh (Muzeum Narodowe w Warszawie, 1962 rok). I to właśnie jest jeden z tych „przełomowych” elementów uwypuklających rolę muзалnictwa w kontekście historii.

Lata siedemdziesiąte to okres wielu dużych wystaw, a zwłaszcza rozwinęcia współpracy międzynarodowej skierowanej w zachodnią stronę naszego kontynentu²⁹⁾. Jednakże dla naszej analizy i obserwacji udziału muzeów w przełomowych momentach najnowszej historii przypomnieć należy przygotowywaną z niezwykłą intuicją na uroczystości stulecia krakowskiego Muzeum Narodowego wystawę „Polaków portret własny” (październik 1979 rok³⁰⁾). Fenomen tej autorskiej wystawy Marka Rostworowskiego, jednego z najwybitniejszych muzeologów polskich, polegał na genialnie prostym zabiegu — połączeniu prawdziwej i mitologizowanej polskiej historii z aktualnymi drążącymi polskie społeczeństwo problemami. Wystawa wzbudziła ogromne zainteresowanie szkoda jednak, iż w Muzeum Narodowym w Krakowie zabrakło Pracowni Badań Socjologicznych profesora Gołaszewskiego. Wiedzielibyśmy obecnie o wiele więcej nie tylko o publiczności tej wystawy, ale i społeczeństwie polskim tuż przed okresem Solidarności.

Jako pewnego rodzaju kontrapunkt wymienić tu można prowadzoną latem 1976 roku dyskusję prasową w warszawskiej *Kulturze* pod ogólnym tytułem

²⁷⁾ J. Ziemiński, Sukces wystawy Jacka Malczewskiego, w: *Monografie Muzeum Narodowego w Poznaniu*, t. IV, Poznań 1970.

²⁸⁾ Wystawie towarzyszył starannie wydany katalog: Jacek Malczewski Katalog wystawy monograficznej, Poznań 1968, redakcja Agnieszka Ławniczakowa, stron 477, 339 ilustracji; A. Jakimowicz, Jacek Malczewski i jego epoka, Warszawa 1970; K. Wyka, Thanatos i Polska, Kraków 1971; A. Jakimowicz, Jacek Malczewski, Wydawnictwo Auriga, Warszawa 1974.

²⁹⁾ Znakomitym przykładem jest tu wzorcowa współpraca Muzeum Narodowego w Warszawie z Herzog Anton Ulrich Museum w Brunshwiku. *Kunst des Barock in Polen*, Braunschweig 1974; *Sztuka baroku w Niemczech*, Warszawa 1974 (katalogi wystaw). Muzeum brunshwickie, pod dyktando dra Rüdigera Klessmanna odgrywało w latach siedemdziesiątych czołową rolę we współpracy kulturalnej polsko-niemieckiej.

³⁰⁾ Polaków portret własny, część I ilustracje, Warszawa 1983; część II opisanie ilustracji, Warszawa 1986. Praca zbiorowa pod redakcją Marka Rostworowskiego.

„Nie dotykać!” — z obecnej perspektywy czasowej wyraźniej widać, że argumenty tam przedstawiane bliskie były zarówno futurystycznym hasłom „muzea cmentarzami sztuki” jak i purytańskiemu traktowaniu ich jako trudno dostępnych „świątyń”, dostępnych tylko nielicznym. A może nawet o to chodziło animatorom zarówno artykułów jak i dyskusji? Taki stosunek do dzieł sztuki uzasadniał ich prawną „izolację” w muzeach, po powojennych konfiskatach prywatnych kolekcji.

Autor miał już raz okazję sceptycznie ocenić osiągnięcia tamtego okresu, pytaniem tytułowym referatu „Widz muzealny czy odbiorca sztuki?” na ogólnopolskiej sesji naukowej Stowarzyszenia Historyków Sztuki w Katowicach (listopad 1981 roku)³¹⁾.

Otóż oceniano publiczność, bez zresztą większego analizowania jej struktury, przede wszystkim jako wartość statystyczną, pozytywnie bądź negatywnie personifikującą osiągnięcia danej placówki muzealnej. Wszelkie próby jej zróżnicowania traktowano jako zbyt cenny luksus — i tak np. w Muzeum–Zamku w Łańcucie w latach 60-tych stawiano w trakcie egzaminu na przewodnika muzealnego różnorodne wymagania: zależne od poziomu i składu grupy wycieczkowej, której oprowadzanie miał zaliczyć. Próby wymagania takiego zróżnicowania informacji dla widzów w okresie późniejszym były nie do przeprowadzenia. Do muzeów przybywało wielu widzów przypadkowych, w większości jako uczestnicy wycieczek szkolnych, dlatego też pozwoliłem sobie zwrócić uwagę na fakt, że muzea winny bardziej zdecydowanie wychodzić na spotkanie realnym zainteresowaniom publiczności stwarzając właściwe warunki percepcji zbiorów muzealnych. Właściwe tzn. takie, które pozwalają widzowi na maksymalne atrakcyjne przyswojenie oferowanego przekazu. Jednym z kardynalnych warunków jest tu prezentacja prawdy historycznej, która nawet gorzka, jest bardziej atrakcyjna niż powszechnie wtedy stosowane złudne transparenty taniej propagandy.

Kontynuując próbę charakterystyki polskiego muzealnictwa z uwzględnieniem związków z publicznością, stwierdzić można, że lata osiemdziesiąte to typowy okres przejściowy, kiedy to często niewiele pracując, oczekiwano zmian — jak manny z nieba. Spojrzenie na społeczną stronę muzeów uwidacznia duże wahania frekwencji — spadek ilości widzów na początku lat osiemdziesiątych, aby około połowy dekadę znowu wzrosnąć i ponownie zmniejszyć się szczególnie w latach 1989–91.

I tu znowu zanotować należy historyczny przełom 1989 roku, który zadecydował, jak i wszystkie wcześniejsze, o aktualnym kształcie polskiego muzealnictwa. Przede wszystkim reforma samorządowa 1990 roku przywróciła

³¹⁾ J. Ziemiński, Widz muzealny czy odbiorca sztuki? w: Mecenasy, kolekcjoner, odbiorca. Materiały Sesji Stowarzyszenia Historyków Sztuki. Katowice, listopad 1981, Warszawa 1984, s. 257–266. Los zetknął ów tekst w tym tomie z artykułem Profesora Żygulskiego jun.: Przestrzeń muzealna. Tekst Profesora mówił o *sacrum* muzeum, natomiast ja pragnęłam opisać sferę *profanum* muzeum!

tradycyjny podział na muzea państwowe i samorządowe. Z prawie pięciuset muzeów państwowych w czerwcu 1990 roku pozostało tylko 167, dwóch szczebli zarządzania — narodowego (pod bezpośrednim zarządem Ministerstwa Kultury i Sztuki) oraz wojewódzkiego.

Ta zupełnie nowa sytuacja, dla nie zawsze dobrze zorientowanego w szczegółach, bo wychowanego bez specyficznych tradycji „małych samorządowych ojczyzn”, społeczeństwa i władz, z początku była być może szokująca. Przypuszczam jednak (a są na to dowody), że znaczna część muzeów polskich w tej przełomowej epoce prędzej czy później znajdzie swe właściwe miejsce w budowanych z wysiłkiem strukturach społeczności samorządowych. Muzea mają szansę stać się jednym z trwałych wyznaczników sukcesu społeczności lokalnych. Poprzeć je powinna nowa klasa średnia, zainteresowana również w zapewnieniu sobie kulturowych oznak prestiżu społecznego, wyróżniających ją widocznie w obecnych czasach. Zaobserwować to już można w działalności różnych fundacji, galerii artystycznych sponsorowanych jak np. w Poznaniu przez firmę Kulczyk-Tradex. Także tłumy „bywalców” na otwarciach wystaw w niektórych muzeach, czy na koncertach w zamku pszczyńskim też to potwierdzają. Zapotrzebowanie na wartościowe inicjatywy kulturalne ciągle rośnie, co wykazały również badania Akademii Ekonomicznej w Krakowie³²⁾, jak i codzienna praktyka w ostatnich trzech latach pracy Państwowego Muzeum Zamkowego w Pszczynie³³⁾.

Działalność muzeum pszczyńskiego w tych przełomowych latach nabiera jakby coraz większego rozmachu. Zamek, w którym aranżacja wewnątrz nabierała w okresie muzealnym różnego charakteru, przykrawanego niestety do doraźnych potrzeb dydaktycznych oraz gustów i ocen subiektywnych historyków sztuki, zatraciła kompletnie walor prawdy historycznej, którą mozolnie i z wielkimi kosztami odtwarzamy począwszy od roku 1986. Prace te, w połączeniu z umiejętnie wykorzystywanymi kontaktami ze środkami masowego przekazu, owocują w postaci stopniowej przemiany struktury naszej publiczności, która staje się jakby coraz bardziej dojrzała, świadomie decydując się na wizytę w naszym Muzeum, w grupach, które określam jako „towarzyskie” bądź „rodzinne”. Właśnie te niewielkie grupy coraz liczniej przybywające do Muzeum zatrzymały w 1993 roku zmniejszającą się ilość widzów w naszej placówce, a przyjeżdżając do Pszczyny często na cały dzień, gotowe są zostawić w Muzeum i mieście znaczną ilość gotówki. Obecnie aktywnie walczymy o dochody, w całości przeznaczając je na nową aranżację

³²⁾ A. Karwińska, M. Marszycka, Socjologiczne i ekonomiczne aspekty europejskiego miesiąca kultury, Kraków 1993.

³³⁾ Ilość widzów Państwowego Muzeum Zamkowego w Pszczynie, po przejściowym załamaniu na początku lat dziewięćdziesiątych, systematycznie wzrasta. I tak wynosiła w 1990 roku 110 804, w 1991 — 105 311, w 1992 — 95 255, w 1993 — 100 844, a prognozujemy na 1994 rok aż 120 000 widzów!

ekspozycji i remonty bieżące zamku oraz Bramy Wybrańców³⁴⁾. Warto wspomnieć, że w 1993 roku powiększyliśmy dotację budżetową o 60%!

Niezależnie od działań statutowych (ekspozycja, wydawnictwa naukowe i popularne, konserwacja muzealiów) staramy się rozszerzyć naszą ofertę o organizowanie koncertów (m.in. słynnych już Wieczorów u Telemanna), uroczystych spotkań jak np. środowisk gospodarczych, czy współorganizację konferencji naukowych (w samym 1994 roku takich konferencji i to międzynarodowych współorganizowaliśmy aż trzy). Chcąc odpowiedzieć na rosnące zapotrzebowanie i rozszerzyć naszą ofertę w remontowanej obecnie XVII-wiecznej Bramie Wybrańców przewidujemy zarówno miejsce na bogato zaopatrzonego sklep muzealny, uniwersalną salę konferencyjną jak i mały pensjonat, a w średniowiecznych piwnicach zamku urządzona zostanie restauracja. Właśnie w tym kierunku, wszechstronnego przyjęcia widza w muzeum, zdążają obecnie i inne placówki.

Cechą charakterystyczną tych przełomowych czasów jest zmniejszająca się ilość wycieczek szkolnych, które odwiedzają muzea. Te zorganizowane grupy młodzieży, które do niedawna dominowały wśród publiczności muzealnej, niejednokrotnie stanowiąc więcej niż 60%, wykazują tendencję spadkową. Młodzież szkolna jednak zauważana jest w grupach, o których powyżej wspominałem. My pracownicy muzeów cieszymy się, gdyż percepcja zbiorów w takich grupach wydaje się być zdecydowanie lepsza niż podczas wycieczek szkolnych, które w znacznej części są nieprzygotowane do wizyty w muzeach³⁵⁾. Ale problem wymaga obecnie precyzyjnego przebadania bo przecież kiedy wytworzył się nawyk bywania w muzeach, uczestnictwa w wydarzeniach kulturalnych obecnej publiczności?

Być może więc ta masowa edukacja muzealna w zmienionych warunkach społecznych i gospodarczych trafiła na właściwe warunki rozwoju, a muzea z kolejnego przełomowego momentu wyjdą zwycięsko wzmocnione o rzeczywistość nową publiczność? Dlatego też obecnie uzasadnioną wydaje się być zawarta w artykule refleksja historyczna, która może wzbogacić obraz czasów współczesnych oraz prognozę przyszłości.

Nowe badania nad publicznością muzealną, w tym przełomowym okresie znacząco powiększą naszą wiedzę, aby ta rzeczywistość „nowa publiczność”, znalazła poparcie, zwłaszcza w swej młodzieżowej części, zarówno muzeów jak i szkół!

³⁴⁾ Muzeum wprowadziło do sprzedaży w 1992 roku tzw. bilet rodzinny którego celem jest sprowadzenie do naszej placówki grup rodzinnych. Trudno tu precyzyjnie opisać zmiany w strukturze publiczności, jak również ich przyczyny. Ograniczę się do stwierdzenia faktu, iż wzrasta ilość widzów przybywających do Muzeum indywidualnie, przy równoczesnym zmniejszeniu się ilości wycieczek szkolnych. Ze względu na lepszą percepcję zbiorów muzealnych określiam ten proces jako pozytywny.

³⁵⁾ Właściwe przygotowanie szkolnych grup wycieczkowych do zwiedzania muzeum opisywała C. Gałaszek, Z badań nad młodzieżą szkolną w pszczyńskim Muzeum, w: *Materiały Muzeum Wnętrz Zabytkowych w Pszczynie*, Pszczyna 1982, t. I.

MUZEA W KRYZYSIE LUDZKOŚCI

Lata wkroczenia do nowego tysiąclecia będziemy już jutro liczyć na palcach jednej ręki.

Wielu z nas było przekonanych, że ludzkość w tym upływającym stuleciu wprost historycznie rozwiąże swoje najważniejsze problemy. Mieliliśmy do dyspozycji niezwykle rozwiniętą naukę, chcieliśmy urzeczywistnić te niby to najbardziej humanistyczne rewolucje, operowaliśmy bajkową techniką i byliśmy przekonani, że czego może jeszcze nie wiemy dziś, będziemy na pewno wiedzieć już jutro i że jesteśmy już zdolni zmienić całe jestestwo według naszych potrzeb i marzeń.

Naraz widzimy, że ta władza ROZUMU, TOTALITARNOŚCI, TECHNIKI I MATERIALIZMU doprowadziła nas, prawie pod koniec wieku XX, do głębokiego kryzysu. Nie chodzi tylko o to, że runęły reżimy komunistyczne, że wybuchły walki narodowościowe nie unikające przed jakimkolwiek bestialstwem, że miernikiem wszystkiego są tylko pieniądze i w pragnieniu ich zdobywania jesteśmy chętni usprawiedliwiać i te najwstrętniejsze zbrodnie. Nie chodzi w końcu ani o to, że niszczymy środowisko naturalne i zagrażamy przez to nie tylko własnemu życiu ale i samemu istnieniu naszej planety.

To wszystko tylko symptomy kryzysu, który dotyczy samej podstawy naszej egzystencji: runęły mianowicie te domniemane gwarancje, na których opieraliśmy sens naszego życia.

Rozwój fizyki atomowej w naszym stuleciu rozbił bazę newtonowską i jak dowodzi Fritjof CAPRA, likwiduje opozycję materii i ducha.

Nowa orientacja psychologii, inspirowana odkryciami C. G. JUNGA, przekracza poziomy naszego EGO i odkrywa rolę świadomości transpersonalnej.

Wielowarstwowy front krytyków modernizmu, zakorzeniony jeszcze w oświeceniu, odkrywa w pracach J. F. LYOTARDA albo P. SLOTERDIJKA negatywne konsekwencje dogmatycznie przyjmowanego racjonalizmu i zwraca uwagę na konieczność alternatywnych podejść we wszystkich sferach.

Te wszystkie fakty sygnalizują, że o ile mamy uchronić życie i naszą ziemię, musimy radykalnie zmienić nie tylko nasze myślenie lecz przemienić się całkiem, wprost holistycznie.

Kiedy konfrontujemy opisywaną sytuację ludzkości z pozycją i zadaniami muzeów, wtedy nie możemy się dziwić premierowi Republiki Czeskiej Václavovi Klausowi, że ustosunkowuje się niechętnie wobec żądania nowej ustawy o muzeach. Przecież, kiedy ktoś chce sobie „robić muzeum”, niech go sobie robi!

Nasze kraje postkomunistyczne przechodzą na gospodarkę rynkową. Nikt nikomu niczego nie tylko nie zabrania, wszyscy mają „zielone światło” do podejmowania jakiejkolwiek inicjatywy — nawet niekiedy i tej przeciwprawnej (o ile przeciw temu jakiejkolwiek ustawy już w ogóle istnieją).

Wydaje się, że w kontekście gospodarki rynkowej — dokładniej mówiąc neoliberalizmu — liczni widzą w kulturze wyłącznie coś zupełnie prywatnego, coś dodatkowego, co możemy sobie zażyczyć, kiedy nas na to stać. Ten fakt dokumentuje nie tylko uprzemysłowienie kultury, lecz również jej globalną komercjalizację. Z tym faktem łączy się i eksplozja informacyjna i lawinowe wejście masmediów audiowizualnych, które wprowadziły się nie tylko do każdego domu na całym świecie, ale „zatruwają duszę” każdego z nas jest to coś jakby „AIDS kultury”. Wynikiem tego jest, iż według słów Jeana BAUDRILLARDA dochodzi do „realnej agoni” i władzę przejmuje hiperrealizm, który nie zna nie tylko różnicy pomiędzy rzeczywistością i nierzeczywistością, lecz w swych konsekwencjach także różnicy pomiędzy PRAWDĄ i NIEPRAWDĄ.

W tej sytuacji możemy się nie dziwić, że liczne muzea zaczynają prowadzić przeróżną — domniemanie atrakcyjną — działalność, tylko po to żeby przebić się w rozbijającej konkurencji masmediów i uratować tym samym swe istnienie.

Jedni myślą, że muzea przebiją się, kiedy przemienią się w urządzenia audiowizualne — jak ma to miejsce, do pewnego stopnia, już w Paryżu w areale La Villette, albo jak dokumentują to projekty nowych muzeów na przykład w Linzu czy w St. Pöltnie.

Inni widzą możliwość ratowania się poprzez własną działalność gospodarczą: jak chociażby badania wykonywane na zamówienie jakiejś firmy, czy produkcję urządzeń, do placów zabaw dla dzieci, w warsztatach konserwacyjnych muzeów, czy o sprzedaż choinek świątecznych w ramach aktualnej przedświątecznej wystawy szopek.

Bardzo powszechną jest opinia, że muzea nie tylko „uratuja się”, wręcz, że jest ich specyficznym posłannictwem, żeby brały udział w procesie wychowawczym. W tej silnej fali pogładowej — co ma odbicie w liczebności wielu narodowych i międzynarodowych sympozjów i konferencji poświęcanych pro-

blematyce pedagogiki muzealnej i temu odpowiadającemu nagłośnieniu — odgrywają podstawową rolę zwłaszcza kobiety — nauczycielki. W niektórych krajach to zaangażowanie pedagogów w muzeach ma bezpośredni związek z ich bezrobociem podyktowanych sytuacją w szkolnictwie właściwym.

Ta „lawina pedagogiczna” przynosi z sobą do muzeów nie tylko pozytyw ale i negatywy.

Club of Rome — na swych licznych posiedzeniach — uzasadniał zadanie i posłanie właśnie wychowania w stosunku do kryzysowej sytuacji ludzkości. Tę preferencję wszak liczni łączą z żądaniami zasadniczej zmiany podejścia i metodyki oddziaływania wychowawczego. W reżimach komunistycznych funkcjonowały przemyślane systemy wychowawczo-kształceniowe, ukierunkowane na przeprofilowanie wiedzy ludzkiej w intencjach rządzącej ideologii. W końcu jednak okazało się, że ani w ten sposób zamierzone wychowanie nie zdoła przekonać ludzi o prawdziwości ideologii komunistycznej, ani zmienić ich psychiki — chociaż wielu zawróciło w głowach.

W dniu dzisiejszym nadal liczni pedagodowie sądzą, iż czym więcej przyswoi sobie ktoś informacji, tym większe będzie nie tylko jego wykształcenie ale i edukacja. Według mego sądu jest to pojęcie skrajnie konserwatywne, w którym przetrwały pozytywistyczne i ściśle racjonalistyczne podejścia. W ten sposób możemy wprowadzić osiągnąć, że nasze pociechy będą mogły współzawodniczyć z pamięcią informacyjną komputerów, co jednak nie zapobiegnie temu, żeby te same pociechy nie rozwały budek telefonicznych, nie niszczyły przyrody, nie używały narkotyków i nie popełniały przestępstw. Tym mniej można zaliczyć do „metod wychowawczych”, na przykład do zwalczania narastającej przestępczości — jak jesteśmy tego świadkami — podnoszenie ilości policjantów. Jakakolwiek przemoc — motywowana, na przykład w szkole, dobrą intencją aby kogoś czegoś nauczyć — prowadzi do jedynej możliwej reakcji: do nowej przemocy.

Albert EINSTEIN pewnego razu powiedział: „Nie wierzę w wychowanie. Swym jedynym wzorem musisz być sam sobie ty, i chociażby był to wzór przerażający”.

Dlatego jestem przekonany, że wychować możemy tylko tego, kto chce się wychować, kto otworzy się w stronę poznawania, dlatego że czuje, że to jest droga do wzbogacenia się, egzystencjonalnie powiedziane: zrealizowania.

Mają w tej sytuacji muzea jakakolwiek możliwość oddziaływania na wiedzę i niewiedzę ludzką i wywierania wpływu na nią w sensie pozytywnym?

Mogą w jakikolwiek budujący sposób uczestniczyć w rozwiązaniu wskazanego tu kryzysu ludzkości i mieć wpływ na jej przyszłość?

Z historycznego punktu widzenia możemy poświadczyć, że wprowadzić muzea, takie jak je znamy w czasach dzisiejszych, mają swe początki w czasach nowożytnych (Oxford XVII wiek), lecz to, czego są i czego były wyrazem, to jest owego osobliwego muzealnego przyswajania sobie rzeczywistości, jest tak stare

jak kultura. Wyrazy tego stosunku można dowieść tak na przykładzie prehistorii, jak antyku i średniowiecza, a zwłaszcza renesansu. Pomimo tego, że motywacja i sens tych wyrazów mieni się w kontekstach historycznych, jest tu stale obecna zachowawcza intencja pamięciowa, i to nie tylko wyłącznie w znaczeniu informacyjnym — o ile wykorzystamy terminologię współczesną — lecz przede wszystkim kulturotwórczym. Nigdy nie chodziło i nie chodzi wyłącznie o poznanie, lecz przede wszystkim o ocenę, związaną z ontologicznie autentycznymi reprezentantami wartości kulturowych. Zachowywane ma inne znaczenie od tej samej rzeczy w pierwotnej rzeczywistości. Rzeczywistość muzealizowana jest dlatego nie tylko rzeczywistością kulturową, lecz jednocześnie jest i środkiem do podnoszenia poziomu kultury naszej świadomości, podświadomości i nieświadomości (C. G. JUNG).

We współczesnej sytuacji kryzysowej zwycięża ekonomika nad kulturą. Kultura jest niezauważana i odsuwana na boczny tor. Rola ekonomiki jest pewnie bezsporna: jak mówią łacinnicy — *primum vivere deinde philosophari*, lecz z biblii powinniśmy sobie przypomnieć, iż *nie tylko chlebem żyje człowiek*.

O ile mamy opanować współczesny kryzys ludzkości, nie opanujemy go wyłącznie ekonomicznie, o ile przede wszystkim nie opanujemy go za pomocą kultury. Kultura nie jest sprawą tylko prywatną, lecz sprawą ogólnoludzką. W kulturze jest zobiektywizowany świat duchowy, za jej pośrednictwem rzeczywistość nabiera ludzkiej miary i osobliwego znaczenia. Człowiek nie przeżyłby sam siebie, gdyby jego egzystencja nie miała, albo utraciła znaczenie.

Jak już napomknąłem, historyczne posłannictwo muzeów spoczywa w współdziałaniu przy tworzeniu kultury i jej szerzeniu, i to specyficznym sposobem: muzealizacją rzeczywistości. To pojęcie zakorzenia się dzisiaj w świecie muzealnym, chociaż jest również wąsko związane ze współczesną nauką historyczną (H. LÜBBE) i łączy się również z pojęciem „miejsca pamięci”, jak operują nim historycy francuscy. Właściwym jest wszak to pojęcie muzealnictwu, i to również z historycznego punktu widzenia (G. FLIEDL, W. ZACHARIAS, E. STURM, K. WESCHENFELDER), i łączy się z pojęciem muzealności, wprowadzonym dziś do muzeologii (Z. STRÁNSKÝ, F. WAIDACHER, I. MAROJEVIC).

W muzealizacji chodzi — jak już wspomniałem — o specyficzne przyswajanie sobie rzeczywistości, o poznawczy i dowartościowujący proces, związany z ontologiczną stroną istnienia. Stosunki gałęzi nauk, które angażują się w muzeach, widzą w przedmiotach muzealnych wyłącznie źródła informacji, utrwalanych w intencjach ich celów poznawczych. Te gałęzie nie uświadamiają sobie znaczeniowych, kulturotwórczych przesunięć pomiędzy rzeczą jako taką a przedmiotem muzealnym — muzealium. Z odwołaniem do teorii trzech światów K. R. POPPERA, muzealizacją z pierwszego świata, fizycznego, wytwarzamy za pośrednictwem mentalnego, drugiego świata, nowy, trzeci

świat, świat rzeczywistości kulturowej. I to jest właśnie określający moment i podstawowe posłannictwo muzeów i pracy muzealnej w ogóle.

Ów muzealizacyjny dostęp do rzeczywistości nie znajdował się w intencjach poznawczych tradycyjnie stosowanych w muzeach gałęzi nauki. Jest posłannictwem muzeologii — jako nauki *sui generis* — żeby eksplikowała tę muzealizacyjną rzeczywistość. Wyłącznie za jej pośrednictwem możemy przeniknąć zmysłowo konkretną stronę rzeczywistości i dojść do jej podstaw. W muzealizacji — w odróżnieniu od podejścia źródłowo-heurystycznie orientowanych nauk — nie chodzi o rzecz, źródło jako takie, lecz o jego kulturowe i kulturotwórcze znaczenie, dokładniej powiedziane: o jego świadectwo i posłannictwo duchowe.

Posłannictwem muzeów nie jest przeto wyłącznie szerzenie informacji — i podkreślam tu to wyłącznie — lecz oddziaływanie i formowanie za pośrednictwem świadków ontologicznych pamięci kulturowej ludzkości.

Dlatego również, według mego rozeznania, nie jest przedmiotem muzeologii wyłącznie muzeum jako instytucja, albo przedmioty muzealne, lecz muzealizacja rzeczywistości dążąca do formowania ontologicznej pamięci kulturowej ludzkości i jej oddziaływaniu, w duchowym indywidualnym i transpersonalnym rozmiarze (C. G. JUNG, S. GROF). Wyłącznie na tym poziomie mogą muzea oddziaływać na naszą świadomość, mieć wpływ na nasz ludzki, a zwłaszcza na moralny profil.

Muzea muszą się przeto uwolnić od tradycyjnej przedmiotocentrycznej orientacji i uświadomić sobie swą, nie do zastąpienia centralno ludzką rolę. Tym samym nie jest powiedziane, że miałyby wyeksmitować gałęzie nauki tradycyjnie angażujące się w muzeach. Na odwrót, jest potrzebne, żeby w muzeach był nadal eksponowany kompleksowo proces integracji i dyferencjacji współczesnej nauki, lecz na równi z tym jest konieczne dążenie za pośrednictwem muzeologii do poznania owego osobliwego przyswajania sobie rzeczywistości, które jest już historycznie związane z muzealnym fenomenem.

I właśnie z tego punktu widzenia jest konieczne wyzwolenie pedagogiki muzealnej od czysto szkolnych form i metod pracy wychowawczej i budowanie oddziaływania na świadomość społeczną, na specyficznie muzealizacyjnym przyswajaniu sobie rzeczywistości.

To wymaga od pedagogów, którzy chcą działać w muzeach, lub przychodzących do muzeów ze swymi uczniami, żeby zrozumieli, że muzea nie są jedynie instytucjami dla wizualnej komunikacji informacji, wręcz przeciwnie: są to instytucje, które nie tylko zachowują jak najbardziej autentyczną pamięć kulturową ludzkości i za pośrednictwem jej nosicieli — muzealiów, oddziałują swym potencjałem — możemy go określić jako aurę — niepośrednio na naszą świadomość i nieświadomość.

O ile mają muzea w tym celu spełniać swą specjalną rolę społeczną, to znaczy oddziaływać wychowawczo w szerokim znaczeniu tego słowa, to

mogą to osiągnąć tylko wtedy, kiedy wybiorą takie formy i metody komunikacji prezentacyjnej, które umożliwiają nie tylko zrozumienie, lecz wprost utożsamianie się z rozmiarem i posłaniem duchowym nosicieli ontologicznej pamięci kulturowej — muzealiami.

To jest jedyna możliwa, lecz równocześnie specyficznie muzealna, droga do tego, żeby muzea mogły pozytywnie uczestniczyć w pokonywaniu kryzysowej sytuacji ludzkości pod koniec drugiego tysiąclecia i współtworzyć nową platformę kulturową dla nowej przyszłości w zbliżającym się trzecim tysiącleciu.

(tłumaczenie Franciszek Bałon)

SOCJOLOGIA MUZEUM — NOWE PERSPEKTYWY

Druga połowa lat 60-tych i lata 70-te były w Polsce czasem intensyfikacji badań socjologicznych w muzeach. Intensyfikacją, bo wcześniej, nawet w latach 50-tych prowadzono takie badania, wykorzystując potencjał muzealnej kadry oświatowej, spragnionej bardziej urozmaiconej pracy. Intensyfikacja była procesem spontanicznym wymykający się popularnym wówczas wysokokoordynowanym projektom badawczym. Badaniom sprzyjał mecenat zamożniejszych muzeów, potrafiących znaleźć na nie skromne, ale wystarczające środki finansowe i aspiracje socjologii, nauki wówczas ekspansywnej; trafiały one w muzeach na ludzi gotowych bezinteresownie się tym badaniom poświęcić, ich pomysłowość organizacyjną, by badania te, trudne pod względem metodycznym prowadzić.

Było to zjawisko, jakby tu rzec zdecentralizowane, badaniom bowiem wychodziły na przeciw jednostki wojewódzkie, miejskie, czy nawet lokalne, że wymienię Kraków, Poznań, Łańcut, Malbork, Przemyśl, Oblęgorek, Żelazową Wolę, Białą Dunajec, ale nie znalazły w Warszawie odpowiedniego partnera. To w końcu zaniepokoiło władze. W rezultacie powołano jednostkę centralną koordynacyjną, która ruch ten miała opanować i uśpić, co jej się zresztą udało. Nastąpiło to wówczas, gdy nasze badania zaczęły wywoływać międzynarodowe zainteresowanie.

Wykonane wówczas, jednorazowe, pokazowe badania, nazwijmy je centralne, stanowiły regres wobec wielu poprzednich, zrezygnowano w nich bowiem z losowego doboru próby. Zakończyło to owe polskie przyśpieszenie badawcze i niechlubnie tym epizodem zamknęło ten historycznie ważny okres.

Zanim to jednak nastąpiło, wyniki jakie te badania zaczęły dostarczać zwróciły na nie uwagę tzw. oficjalnych czynników kulturalnych.

Badania odkryły, co zresztą można było odczytać z muzealnych statystyk, gdyby do ich rzetelności miano zaufanie, że od połowy lat 60-tych do muzeów zaczął napływać licznie nowy widz. Statystyki te, rzucone na europejskie tło porównawcze, dowodziły, że kulturalne instytucje państwa socjalistycznego odniosły poważny sukces wprowadzając przedstawicieli tzw. mas do przybytków sztuki i skarbnic przeszłości.

To co wówczas się dokonywało z polską publicznością muzealną zasługuje po latach na interpretację.

Patrząc na to z oddalenia widzimy zapowiedź wielu głębszych procesów społecznych, które później dały o sobie znać w bardziej spektakularnej postaci.

Jest to więc dowód poprawy warunków życia Polaków, wyrażającej się w bardziej urozmaiconych sposobach spędzania czasu wolnego, a w tym uprawiania turystyki.

Jest zapowiedź dążenia do samodzielnego, indywidualnego, lecz częściej zamkniętego w małej grupie rodziny, czy przyjaciół, poznawania kraju, a przez to uniezależnienia się od medialnej spłaszczonej wizji kultury i narodowej przeszłości.

Jest w końcu wyraz dążenia do odkrywania narodowych wartości, wolnego od dydaktycznego przymusu przeżywania piękna — tych form korzystania z intelektualnej i emocjonalnej swobody.

Nurty te znalazły swe kontynuacje w latach późniejszych w aktach o politycznym i symbolicznym przesłaniu.

Można powiedzieć, że odkrywając autentyczną publiczność muzeów miejsc zabytków i kultu, a także wolnych i nieskalanych agresywną cywilizacją krajobrazów ocieraliśmy się o zjawiska istotne dla narodowych transformacji.

Badania w muzeach miały w owych czasach pewne konceptualne ograniczenia. Tworzący swe założenia badawcze socjolog musiał znaleźć paradygmat, mieszczący się w pedagogice i socjologii kultury. Musiał wyjaśnić jaki jest charakter stwierdzanych przez niego zjawisk.

Prowadziło ku temu różne drogi.

Trop pierwszy, nawiązujący do aktualnych zainteresowań socjologii, nakazywał poszukiwać zależności między muzeami, a kształtującą się wówczas kulturą masową. Na wzór badań nad mediami, poszukiwano analogii pomiędzy medialnym przekazem masowym, jego społecznym odbiorem, a zjawiskami odbioru muzealnej ekspozycji. Ekspozycję tę należało traktować jako jednoznaczny przekaz treści za pomocą muzealnych środków. Prowadziło to badacza ku doktrynalnym ujęciom zadań instytucji kulturalnych, w tym również muzeów. Mam na myśli doktryny zarówno polityczne, co i pedagogiczne, wówczas wzajemnie przeplatające się.

Ekspozycja muzealna, to połączenie autentyku ze staranną konstrukcją przekazu, miała dawać, według obowiązującej politycznej doktryny, świadectwo założonym ideologicznym tezom. Pedagorzy muzealni mieli w jej świetle rozstrzygać, jak używać muzeum dla przekazywania słusznej politycznie wizji przeszłości, dowodzić założonych tez o socjalistycznym postępie, przekonywać, że słuszne dziś jest lepsze od zacoфанego wczoraj. Było to, z punktu widzenia natury muzealnych zabytków, zadaniem karkołomnym. Można to było osiągnąć poprzez zubożenie posiadanych wartości, przewrotną argumentację, która przeczyła potocznym odczuciom i historycznym przekazom. Bowiem piękne

sale pałacowe trudno było zmienić w świadectwa wyzysku feudalnego chłopu, kościoły w pamiątki życia świeckiego, czy muzea ateizmu, choć wzory takie nam nachalnie proponowano.

Rozwiązywano trudne algorytmy, łączące najbardziej zasłużonych dla zabytku twórców i mecenasów z tzw. społecznie postępowym nurtem narodowych dziejów. Podejście to przegrywało w kontakcie z muzealną widownią.

Takie próby publiczność odrzucała, a wystawy z polityczną tezą świeciły pustkami.

Nie znaczy to jednak, że widz muzealny nie był zainteresowany aktualnymi analogiami. Rozumował jednak inaczej i w tym rozumowaniu ponosił porażkę. Muzealny gość z okresu małej stabilizacji opuszczał wreszcie własne, subkomfortowe mieszkanko w bloku by porównać swe, jakże w swym mniemaniu, luksusowe warunki życia z tym co musieli znosić jego, jak twierdził, przodkowie i trafiał np. do zamku w Łańcucie. Gdy nawet gabinety paradne i sale balowe wydawały mu się nie praktyczne i godne odrzucenia przez współczesność, docierał w końcu do pałacowych łazienek, gdzie na widok olbrzymich wanien, miedzianych rur i srebrzystych armatur jego przekonanie o przebytym awansie rozsypywało się w gruzy. Wracał do swego M4 w smutnym przekonaniu, że dawniej było jednak lepiej.

Koncepcja socjologii muzeum, jako badania skuteczności wystaw z tezą, musiała być odrzucona; mimo podejmowanych prób.

Oczywiście nie wyczerpywało to analogii z mediami niosącymi kulturę masową. W dalszym ciągu statystyki, a także i badania potwierdzały, że miejsca, które zostały rozślawione przez film, popularną nowelę, czy program telewizyjny wzbudzały szczególne zainteresowanie widzów. Przybywali oni do zabytkowego miejsca, by poszukiwać tam swoich Ordynatów Michorowskich, Hrabin Cosel, czy Janów Sobieskich. Już wówczas było jasne, że muzea i media wspomagają się, zyskując przez to na atrakcyjności.

Dziennikarze dopisywali zabytkom wymyślone legendy, nagminnie nocując tam bardziej romantycznych monarchów (Napoleon), goszcząc awanturników (Janosik), czy nawet wodzów rewolucji (w Poroninie i Białym Dunajcu znaleziono rozmaite podania o Leninie tworzone przez miejscową ludność, od wizji nieuczciwego izreality, który nie płacił długów, aż po postać swoistego Janosika, który jako parobek najął się u gospodarza, a nocami rabował na gościńcu bogatych i rozdawał pieniądze ubogim). Posiadanie wśród historycznych właścicieli, lub choćby okresowych rezydentów zabytku osoby sławnej swymi zasługami dla ojczyzny, lub awanturniczym życiem było atutem i zapewniało popularność. Osobną zasługą mediów było snucie legend, kreowanie duchów, które zjawiały się z wybiciem północy, sugerowaniem istnienia nieodkrytych jeszcze tajemnych przejsć, które łączyły odległe budowle i lochów, gdzie ukryto skarby. Media i muzea żyły z siebie i wzajemnie się wspomagały. Lecz działo się to ponieważ muzea i miejsca zabytkowe nie były

medialnymi komunikatami zapośredniczonymi, lecz nadające tamtym charakter prawdy autentykami.

W owych jednak czasach ten związek zabytków z mediami uważano za nie pożądany. Media przeczyły rzetelnej wiedzy historycznej, którą muzea miały dokumentować.

Nie znaczy to jednak, że twórcy muzealnych ekspozycji nie zdawali sobie sprawy jak dalece ważnym jest dla atrakcyjności muzeum możliwość związania go z określoną historyczną postacią. Atrakcyjne muzeum, a zwłaszcza to pomieszczone w historycznym budynku musiało mieć swego wirtualnego właściciela, czy rezydenta, którego życie mogło dokumentować, a cechy charakteru ukazywać.

Trop drugi kierował uwagę ku dydaktycznym walorom muzealnej ekspozycji. Zwracano uwagę na rolę tak zwanej tradycyjnej instytucji kulturalnej, gdzie kontakt z autentycznym w dobrze zorganizowanym otoczeniu miał większą nośność dydaktyczną, niż szkoła, media, a także specjalne wystawy oświatowe stanowiące jakby przełożenie przekazu medialnego na język ekspozycji. To już nie ulotny przekaz, na wzór telewizyjnego, który miał zostawić po sobie jednoznaczny poprawny ideologicznie ślad, lecz dobrze działająca tradycyjna instytucja kulturalna, dająca możliwość pogłębionego kontaktu z wartościami. Muzea miały jednak realizować swoimi środkami programy, tyle że programy dydaktyczne. Miały przestać być polityczną mozaiką, lecz stać się ożywionym podręcznikiem uczącym publiczność określonej wiedzy. Według tego podejścia muzeum miało uczyć, stać się narzędziem wspomagającym oświatę, czy to szkolną, czy tą adresowaną do dorosłych. Obowiązująca doktryna takie podejście akceptowała. Na salach muzealnych ludzie mieli się czegoś dowiedzieć, poznać nie znane sobie fakty, wzbogacić słownik swoich pojęć, zostać pobudzonymi do wertowania encyklopedii i podręczników. Wizyty w nich były swoistymi lekcjami szkolnymi i jako takie były i są nadal zalecane przez władze szkolne.

Taki punkt widzenia bliski był tzw. liberalnej doktrynie muzealnej, tyle, że w zmienionej, popularnej formie. Bowiem według doktryny liberalnej to widz miał być przygotowanym, by samodzielnie studiować zbiory i zabytki, na swój sposób prowadzić badania. Na widza takiego czekała z utęsknieniem muzealna służba oświatowa i to nie tylko w Polsce.

Pamiętam, jak w Muzeum Lenina w Moskwie prowadzony, jak w kościele, od jednego obrazu przedstawiającego zaktualizowaną wersję wydarzeń rewolucji do drugiego, wyraziłem chęć bliższego poznania treści autentycznego materiału fotograficznego. Jako niesforny widz zostałem, po przepędzeniu po obowiązującej ikonografii, dodatkowo oprowadzony po autentycznych zabytkach i materiale fotograficznym z epoki, na tyle długo i gruntownie, tak że reszta grupy zaczęła wydawać pod moim adresem złowrogie okrzyki.

Ponieważ tego wykształconego i zdolnego do samodzielnej percepcji widza muzealnego nie było, nowa liberalna doktryna dydaktyczna zakładała kontakt z widzem nieprzygotowanym, którego należało poprzez celową organizację ekspozycji wprowadzić do jakiejś dziedziny wiedzy. Dać mu wiedzę encyklopedyczną, lecz zarazem pobudzić do przyszłego samodzielnego uczenia się. Miała uczyć i motywować do nauki.

Takie podejście dydaktyczne nie znalazło swego właściwego zastosowania do ówczesnej publiczności muzealnej. Testowane było ono w wielu próbach badawczych, które dowodziły, że widz muzealny poznaje podczas swego kontaktu z ekspozycją stosunkowo mało faktów, które potrafi zapamiętać, tak by mógł je zwerbalizować. Koncepcja muzeum jako ilustrowanego podręcznika historii nie sprawdzała się.

Mimo to nasz widz muzealny lat 60-tych i 70-tych wychodził z muzeum nie tylko zmęczony, ale i zadowolony. Chociaż jego poruszanie się po salach było ograniczone, przewalające się tłumy zwiedzających uniemożliwiały samodzielne zwiedzanie i do niego nie zachęcały, a właściwy kontakt z zabytkiem był poważnie ograniczony, w swej znakomitej większości pisał w ankiecie, że

- z kontaktu z muzeum jest zadowolony,
- był on dla niego ważnym przeżyciem,
- chce tam jeszcze powrócić,

a były to wypowiedzi szczere.

Jak wytłumaczyć owe pozytywne efekty zwiedzania? Socjologowie francuscy P. Bourdieu, i A. Darbel z właściwą sobie przesadą, twierdzili, że muzea współczesne przejęły rolę kościołów, stały się świątyniami sztuki i zabytku, gdzie laicki widz doznaje tych samych wzniosłych przeżyć, których kiedyś dawało mu nabożeństwo w gotyckiej katedrze.

W warunkach polskich można znaleźć sporo argumentów przemawiających za ową sakralną wyjątkowością kontaktu z muzeum. Dobrze i fachowo zorganizowane piękne przestrzenie, pełne wyjątkowych sprzętów o tajemniczym przeznaczeniu, dawały poczucie kontaktu z niepowtarzalnym i odświeżającym. Było to tym bardziej wyjątkowe i wspaniałe im bardziej szara i bez charakteru była przestrzeń, w której wiódł on swe życie codzienne. Monotonia szarych bloków, zdegradowany krajobraz, zaniedbana zielen stanowiąły ponure tło, na którym obiekt muzealny jaśniał ze zwielokrotnioną siłą. Prawda też, że w tym wnętrzu widz muzealny czuł się pomniejszony i rzucony na kolana jak w gotyckiej katedrze. Ale, czy naprawdę przychodził się tu modlić do sztuki i przeszłości, które zastąpić mu miały dawnego Boga? Czy był to widz laicki? Z pewnością nie. Pod tym względem polski widz muzealny miał swoje świątynie, gdzie doznawał metafizycznych przeżyć i wzmacniał się by podołać codziennym troskom.

Czy nowe czasy mogą zmienić naszą perspektywę oceny miejsca muzeum w społeczeństwie? Wydaje się, że tak, a zmiany jakie następują obserwować należy na początek daleko poza jego salami.

Po pierwsze więc ekonomiczne i co za tym idzie społeczne różnicowanie się społeczeństwa. Jest procesem dokonującym się. Muzea zajmą wobec niego wcale nie jednoznaczną postawę. Z jednej bowiem strony wszelki elitaryzm był w ciągu ostatnich dekad ich ideologicznym wrogiem. Z drugiej zaś strony kultura pozostawała ze swej natury elitarną. Muzealny organizator był nagradzany i chwalony za to, gdy potrafił z równą siłą przemówić do każdego. Lecz jeżeli mu się to udawało, pozostawał na ogół w przekonaniu, jak wiele ze swego przekazu musiał ograniczyć, jak bardzo go zubożyć, jak mało swojej wiedzy w ekspozycję włożyć, by zadowolić powiatowego sekretarza i szkolną dżiatwę i jakich forteli musiał użyć, by to co zrobił zainteresowało konesera i intelektualistę. Dla tych ostatnich miał zazwyczaj coś jeszcze w zanadrzu, jakąś sekretnym kluczykiem otwieraną salkę, której nie pokazuje zwykłej publiczności. Misja popularnego dydaktyka ciągnęła go ku muzeom dla ludu, służba kulturze ku elitom.

To on musiał ograniczać się, by nie wydać się zbyt mądry, fachowy i trudny, choć wolałby to na widza nałożyć obowiązek i przywilej starania się o własny swój awans. A on dawał by jedynie przykłady tego co awansujący winien zrozumieć, czego dokonać, by osiągnięcia swe potwierdzić. Pozostałby wówczas w zgodzie z prawdziwą liberalną doktryną muzealną.

Różnicujące się społeczeństwo stanowi dziś wyzwanie dla muzealnego elitaryzmu. Powiedzmy kompromisowo — dla przygotowania awansującego społeczeństwa do elitaryzmu.

Ten kompromis jest konieczny ze względu choćby na to, że awansujące kręgi społeczne zaczynają same, bez właściwej pomocy organizować swoje codzienne i odświętne przestrzenie.

Stare miasteczko Łańcut, podobnie zresztą jak i Pszczyna ma szereg prywatnych budowli, willi, zamożniejszych domów, które stanowią mniej lub bardziej udane naśladownictwa zamkowych konstrukcji i dekoracji. Są to zwykle budowle przedwojenne.

Równocześnie dziś awansujące kręgi budują w Polsce brzydkie mauretańskie pałacyki, wizje pijanych cukierników. Dawanie przykładu staje się zadaniem tych, którzy dobry przykład mogą dawać.

Po drugie. Awansujące społeczeństwo potrzebuje publicznych miejsc, gdzie może swój awans potwierdzać. Dodajmy, że dawny awans płynął od góry, był zwieńczeniem w postaci stołecznego wyniesienia, tam zatem można było pozwolić sobie na ten luksusowy kontakt z pięknymi miejscami, które awans ten potwierdzały. Elitom lokalnym miał wystarczyć orbisowski hotel i pawilon domu kultury. Dziś inny jest rozwój przestrzenny kraju, gdzie widoczne i silne okazują się miejscowe centra i miejscowe elity. One potrzebują swych publicznych i prywatnych przestrzeni. Muzeum o takiej lokalizacji stanowić może zarówno miejsce spotkań i jak dobry wzór dla własnych działań elit.

Nie jest to zadanie obce socjologii muzeum. Hans L. Zetterberg jeszcze w latach 60-tych podkreślał te tendencje w społeczeństwie amerykańskim ukazując rosnącą rolę muzeum tam, gdzie społeczeństwo lokalne potrzebuje trwałych kryteriów przebywanego awansu. Ten proces dokonuje się dziś w Polsce w tempie przyspieszonym. Wystarczy powiedzieć, że jeszcze w roku 1991 trudno było w Krakowie znaleźć osoby i instytucje, które gotowe byłyby inwestować w takie zabytkowe wnętrza przy krakowskim Rynku, dziś o dostęp do takich lokali prowadzone są walki.

Czy widza muzealnego w Polsce ma dziś motywować snobizm? Taki zarzut jest najczęściej czyniony, gdy przedstawia się argumenty, że powrót do gospodarki rynkowej otwiera nowe atrakcyjne możliwości dla instytucji kulturalnych.

By odpowiedzieć na to pytanie powróćmy do nie do końca wyjaśnionego pytania: dlaczego badany przez nas w latach 60-tych widz muzealny był zadowolony z kontaktu z muzeum i dlaczego tak zdecydowanie twierdził, że chce do muzeum powrócić?

Co sprawiało mu satysfakcję podczas zwiedzania i czego chciał doznać powracając do muzeum? Zdecydowanie odrzucał polityczne tezy, nie chciał, a może nie potrafił przyswoić sobie nazw i znaczeń tajemniczych przedmiotów, które oglądał przez szybę gabloty, a jednak widział pożytek z tej wizyty. Cóż odpowiedź jest złożona tak jak i problemy, które za tym stoją.

Z pewnością jego pozytywny obraz powstał pod wpływem bardzo przyjemnego przeżycia jakiego doświadczał w muzealnych salach.

Znów tu warto powrócić do muzealnych doktryn i przypomnieć, że od samego powstania instytucji muzealnych doznawanie przyjemności jest uważane za jeden z podstawowych walorów obcowania z muzeum (Dawid Murray pisał w swej pracy *Museums, their History and Use*, Glasgow 1904: „...każdy widz odnosi korzyści lub doznaje przyjemności przez obcowanie z jego (muzeum) eksponatami” s. 259).

To odczucie przyjemności dominowało, pozwalało nie dostrzegać błędów ekspozycji, a nawet zamierzonej brzydoty.

Daje to sposobność przypomnienia interesującego testu badawczego, jaki zastosowaliśmy podczas badania publiczności Łańcuta w latach 60-tych. Otóż celowo zorganizowaliśmy brzydko i zarazem nie funkcjonalnie sypialnię damską w paradnych apartamentach Zamku. Tylko niewielka ilość zwiedzających na specjalne pytanie ankiety tę brzydotę i niefunkcjonalność pomieszczenia dostrzegło. Sądzę, że nie chcieli widzieć brzydoty tam, gdzie dostrzegali wnętrza piękne, wiedzeni wybiórczością postrzegania. Z funkcjonalnością sprawa jest bardziej złożona. Historyczne wnętrza zabytkowe, nawet te z początku tego wieku, nie korespondują z doświadczeniem życia w przestrzeni jakie ma zwiedzająca współczesna, polska publiczność. W krajach bogatszych gdzie redukcja przestrzeni życia codziennego ludzi nie jest tak zaawansowana



owa trudność zrozumienia nie występuje tak wyraźnie. Na przykład użytkownik mieszczańskiego mieszkania w centrum Paryża spotyka w salach muzeum wewnątrz zwierciadła, stiuki, marmury i draperie podobne do tych jakie od lat zdobią jego salon. Dla współczesnego Polaka są to elementy nieobecne w jego życiu codziennym. Zapewne jednak jest Paryżanin w sytuacji uprzywilejowanej.

Problem ten ma swój bardziej uniwersalny charakter i jest dostrzegany przez pewne europejskie muzea wewnątrz, gdzie by owe poczucie praktycznej obcości przełamać organizuje się wewnątrz nie pod kątem oświatowej ekspozycji przedmiotu, lecz jako otoczenie nastawione na jego pierwotnego użytkownika, mieszkańca zabytkowego wnętrza. Widz dzięki właściwej organizacji zwiedzania zostaje wprowadzony do wnętrza, w którym choć przez chwile dane jest mu zamieszkać. Wówczas krzesło służy do siedzenia, stół do postawienia przedmiotu, czy oparcia, okno do wyglądania. Funkcje przedmiotów wracają do swych pierwotnych zadań. Pobyt we wnętrzu to nie zawrotny trucht po salach, lecz przebywanie w otoczeniu, dla którego daje się pretekst w postaci na przykład koncertu, innym razem spotkania, czy konferencji. Jest to praktyka, która wkroczyła w pewnej mierze i do naszych muzeów, lecz zawsze traktowana jako wyjątkowa i chwilowa.

Jest to oczywiście pewne pozorowanie funkcjonalności, jakże jednak ważne również z dydaktycznego punktu widzenia. Pamiętam jak dalece było to nagradzające, gdy widzów Łańcuta podczas badań zapraszaliśmy by dla wypełnienia kwestionariuszy siedli wygodnie przy stole w Białej Jadalni.

Czy nowe ekonomiczne i społeczne otoczenie muzeów zmienia ich dotychczasową sytuację? Z pewnością tak i to pod wieloma względami. Po pierwsze, z przyczyn tak oczywistych, że tutaj nie wyłożonych ich sytuacja materialna się pogarsza. Nawet socjalistyczne państwo opiekuńcze zapewniało muzeum bezpieczny byt. Nie znaczy to, że mogły się one dynamicznie rozwijać, że fundusze na zakupy pozwalały na wzbogacanie kolekcji i właściwe chronienie substancji zabytkowej, że płace były godziwe, a prawa muzealnika chronione. Sytuacja odległa była od ideału, a rozpadająca się gospodarka socjalistyczna coraz poważniej oszczędzała na kulturze. A jednak nikogo nie zwalniano z pracy, pensje były wypłacane, prace w ograniczonym zakresie kontynuowane.

Upadek państwa opiekuńczego zagroził istnieniu wielu instytucji kulturalnych. Wśród nich muzea zaczęły odczuwać trudności i stanęły wobec konieczności własnych starań o zapewnienie swego bytu. Jak to robią wiecie Państwo lepiej ode mnie.

Pszcznińska konferencja, jak sądzę, podjął ma problem dostosowania się muzeów do warunków zmieniającej się teraźniejszości.

Rozumiem, że zapraszając do wspólnej dyskusji przedstawicieli władz oświatowych chcecie państwo ustalić warunki dla obu stron owocnej współpracy; dwu typów instytucji cierpiących dziś poważne trudności ekonomiczne.

Nie chcę wypowiadać się o rzeczywistych możliwościach i efektach tej współpracy. Chcę jednak z perspektywy wiedzy socjologa zaproponować jej możliwą płaszczyznę.

Władze edukacyjne pragnęłyby znaleźć w muzeach partnera w ich pracy oświatowej. Pierwszy przychodzący na myśl cel takiej współpracy to oczekiwanie, że muzea przejmą pewne funkcje szkoły, będą uczyć ważnej dla wychowania społeczeństwa wiedzy.

W swych pracach nad funkcją oświatową muzeów instytucje te dokonały wiele. Wiadomo jednak, że chodzi tu nie tylko o pobyt w muzeum, lecz o działania mające ten kontakt uczynić edukacyjnie płodnym: wymaga to wyposażenia młodych widzów, którzy opuszczają te sale w różnego rodzaju narzędzia dydaktyczne sprzyjając utrwaleniu, pogłębieniu i rozwinięciu wyniesionej stamtąd wiedzy. Zadaniom tym służą coraz bogatsze muzealne sklepy, dysponujące wydawnictwami, reprodukcjami, dydaktycznymi zestawami, czy pamiątkami z epoki, które młodzi widzowie, a może i kierownictwa szkolnych wizyt zabiorą ze sobą i będą używać. Nie studyjny, lecz edukacyjny, do granic zabawy, charakter tych materiałów wymaga od muzeów odpowiedniej do tego działalności produkcyjnej i handlowej. Trudno mi orzekać na ile nasze muzea są do tego przygotowane. Pewne jest jednak, że gdy szkoła i muzea zaczną ze sobą na tym polu współpracować materiały takie i przedmioty muszą powstawać.

Efekt tej współpracy będzie edukacyjny w znaczeniu takim jakie nadaje im dzisiejsza szkoła, a więc przyroście wiedzy i wzbudzaniu zainteresowania.

Zachęcałbym jednak by ta współpraca nie ograniczała się do wzbogacania prostej wiedzy. Widz, który opuści muzeum, w tym także widz młody, powinien korzystać szerzej z owego efektu kontaktu z muzeum, jakim jest poczucie przyjemności jakie daje kontakt z rzeczami pięknymi i wartościowymi. Dzisiejszy młody Polak, stykający się z tak rozległą ofertą estetyczną często tyle nachalną, co wątpliwą winien w muzeum znaleźć pewne niekwestionowane przykłady piękna i funkcjonalności.

Stoi przed nami trudne zadanie: przekonanie wychowanych w substandardowych mieszkaniach i zdegradowanym krajobrazie młodych Polaków, że z tej brzydoty trzeba się wyrwać i że jest to zadanie na miarę społecznego i osobistego awansu. Powinno to stworzyć wrażenie, że muzea są tym miejscem, gdzie piękne i funkcjonalne przedmioty nie są zamknięte tam dla ich zapomnienia, lecz po to by ich wzory zaczęto używać.

Ten na pozór utopijny program wymaga odpowiedniej strategii. Dotyczy ona samej pracy muzeum ze swoimi widzami. Gdyby przyszło ją wdrażać wiele z organizacji wizyty muzealnej należałoby zmienić.

Tak więc odejść od formuły ilościowej. Nie chodzi o to by muzeum było nawiedzane tłumnie, lecz by wizyta muzealna była tak zorganizowana by nie utrudniało tam kontaktu z ekspozycją.

Nie chodzi o to by podczas dwu godzinnej wizyty zobaczyć tam w sposób powierzchowny wszystko, lecz by w wyniku powtarzalnych wizyt zobaczyć tyle by mieć poczucie nagradzającego kontaktu. Kontakt z eksponatem musi dać poczucie jego znaczenia dla człowieka, tym jest nie podziwiający gap, lecz użytkownik. Siadanie na zabytkowych meblach jest muzealnym przestępstwem, a jednak nikt nie przekona mnie o funkcjonalności fotela póki na nim nie siądem.



Te rozważania należy zamknąć uwagę ogólną, która pozwoli zrozumieć rolę socjologii w jej zastosowaniu do problematyki muzealnej.

Otóż znaczenie tej dyscypliny jest bardziej ogólne niż wymienianej tu często pedagogiki. Znaczy to, że socjologia stawia pytania wcześniej, nim pedagogika zaczyna odpowiadać na właściwe sobie.

Owo pytanie kierowane do socjologa zaczyna się przy przyjęciu socjologicznego punktu widzenia. Ten zaś w odniesieniu do muzeum nakazuje widzieć w instytucji kulturalnej człowieka i jego proces komunikowania się z innym człowiekiem. Muzeum, podobnie jak inne instytucje kulturalne, służy pewnym ludziom. Mimo, że gromadzi przedmioty czyni to ze względu na określonego człowieka. Oczywiście można ogólnie stwierdzić, że ci ludzie najczęściej będą reprezentować dwie strony kryjące się za muzealną ekspozycją: tych, którzy eksponują i tych, którzy oglądają. Właśnie stosunek tych dwu kategorii ludzi do muzeum wart jest zainteresowania socjologa. Socjologia zazwyczaj więcej uwagi poświęca widzowi. Mówiąc, że zmiany jakie zaszły w Polsce spowodowały pojawianie się nowego widza stawiamy hipotezę, której zasadności dopiero później trzeba będzie dowieść. Dużo zależy jednak od samych muzealników. Bowiem tego widza pojawienie się mogą przyspieszyć właśnie muzealnicy. Uczynią to, gdy będą starali się go rozpoznać, a nawet sobie wyobrazić, jego potrzeby zdefiniować i kierując się taką wiedzą wychodzić mu na przeciw. Widz, o którym tutaj wspominaliśmy istnieje jako kategoria ludzka. Chodzi o to, by znalazł się on w salach muzealnych.

Robiąc takie sugestie wypowiadamy coś ogólnego o tym pierwszym ludzkim partnerze komunikacji muzealnej, o samym muzealniku. Zakładamy, że jest on osobą twórczą, której siła wyobraźni i talent tworzenia muzealnego przesłania przyspieszą proces znalezienia się w muzeum widza zrodzonego przez dokonujące się transformacje.

LITERATURA

Badania socjologiczne w muzealnictwie, Muzeum Narodowe, Kraków, 1964.

P. Bourdieu, A. Darbel: *L'amour de l'art. Les Musees et leur public*. Le Edition de Minuit, Paris, 1966.

W. Cichocki: Praca oświatowa w Muzeum Sztuki w Łodzi, w: *Rocznik Muzeum Sztuki w Łodzi 1930—1962*. Wydawnictwo Łódzkie, 1965,

A. Dobrzycka, K. Malinowski: Muzeum Narodowe w Poznaniu w latach 1945—1952 w: *Studia Muzealne*, Wyd. Muzeum Narodowe w Poznaniu, Poznań 1953, t. I.

J. Mikułowski Pomorski: Muzeum — Zamek w Łańcut. Studium Socjologiczne, Łańcut 1971.

D. Murray: *Museums, their History and Use*, Glasgow 1964.

H.L. Zetterberg: *Social Theory and Social Practices*. Bedminster Press, New York, 1962.

J. Ziemiński, Stan badań socjologicznych nad społeczną percepcją zbiorów muzealnych w Polsce, w: *Materiały Muzeum Wnętrz Zabytkowych w Pszczynie*, Pszczyna 1990, t. VI.

CZY ZAJĘCIA W MUZEUM MOGĄ WSPOMAGAĆ KSZTAŁTOWANIE POJĘCIA CZASU?

Wprowadzenie

Uczestnicząc w konferencji „Rola ekspozycji muzealnej w procesie dydaktycznym współczesnej szkoły”, przysłuchiwałam się licznyim dyskusjom. Rozmówcy bardzo często odwoływali się do czasu minionego, zapewne pod wpływem bogatych i tajemnych wnętrz pałacu pszczyńskiego. Ale tak w codziennosci to bywa inaczej. Wiktor Gomułicki określił ten stan:

„Żyjemy dzisiaj tak szybko i wypełniamy czas
tak dokładnie, że coraz trudniej przychodzi
nam spoglądać w przeszłość”.

Nie popełnię błędu, jeśli powiem: jesteśmy zanurzeni w codzienności. Liczą się głównie sprawy dzisiejsze; wczorajsze odchodzą w zapomnienie, a o jutrze lepiej nie myśleć. „Jutro” często napawa nas lękiem — niepokój o sprawy rodziny, domu, kraju; niepokój o losy świata...

Powyższe refleksje odnoszą się do potocznego, tak na codzień, po ludzku pojmowanego czasu. Mając na względzie proces kształtowania człowieka, warto dla celów studyjnych wyjść poza to wąskie ujęcie i rozważyć czas wspólnie z równorzędną kategorią — przestrzenią w odniesieniu do materiału nauczania w szkołach. Ramy tego referatu pozwalają tylko wstępnie zasygnalizować problem, który można szerzej poznać w oparciu o zamieszczoną literaturę.

O przestrzeni i czasie

Pojęcia przestrzeni i czasu należą do fundamentalnych, najogólniejszych form doświadczenia ludzkiego. Sposoby ich rozumienia łączą się z tworzonymi w różnych kręgach kulturowych modelami świata¹⁾. Początek współczesnego ich rozumienia sięga doby odrodzenia. Wówczas to przewrót kopernikański

¹⁾ A. Gurielwicz: Kategorie kultury średniowiecznej. Warszawa 1976.

zrewolucjonizował wyobrażenie o przestrzeni, a ulepszone techniki mierzenia czasu (zegary mechaniczne) zmieniły sens jego pojmowania²⁾. Przestrzeń i czas można rozpatrywać w nawiązaniu do skal ludzkiego poznania: makro- mezo- i mikroświata.

Skala makro zajmuje się tymi kategoriami w sensie astronomicznym (wielkie przestrzenie, wielkie przedziały czasowe); skala mikro wchodzi w głąb materii, jest zatem niedostępna dla sfery doznań zmysłowych człowieka. W obu tych skalach rozpatrywane pojęcia są odmiennie definiowane niż w skali mezo, co wynika z tak zwanych sił uniwersalnych, działających różnie w różnych miejscach makro- i mikroświatów³⁾. W tym przekazie zajmiemy się skalą mezo, gdzie pojęcia przestrzeni i czasu wynikają z bezpośredniego postrzegania rzeczywistości.

Tak są one pojmowane w szkolnej geografii, której wybitną cechą są ujęcia przestrzeni ziemskiej oraz w przedmiocie historii, której wybitną cechą są ujęcia czasowe. Dla obu przedmiotów kategorie te spełniają rolę porządkującą wiedzę: porządek przestrzenny — różnorodne mapy i atlasy globu ziemskiego; porządek czasowy — tabele chronologiczne różnych zdarzeń, drzewa genealogiczne, spirale czasu.

W geografii przestrzeń traktowana jest w ujęciu tradycyjnej fizyki Newtona. Jest ona trójwymiarowa, dana naszym zmysłom — dostępna bezpośredniemu postrzeganiu. Przestrzeń obserwujemy dzięki występowaniu w niej obiektów. Pojęcie przestrzeni w stosunku do pojęcia czasu jest bardziej konkretne.

Czas jest kategorią, która istnieje dzięki zmienności przedmiotów. Możemy o nim wnioskować obserwując przemiany, jakie zachodzą w tych przedmiotach. Jest to więc kategoria bardziej ukryta, trudno postrzegalna, abstrakcyjna, wymagająca myślenia refleksyjnego, poprzez analogie itp.⁴⁾

Badania, jakie prowadziłam nad sposobami ujęcia czasu w podręcznikach różnych przedmiotów szkolnych skłaniają do wniosku, iż kategoria ta nie zajmuje właściwego miejsca — występuje w rozproszeniu, brak syntetyzujących ujęć graficznych. W takiej postaci pojęcie czasu nie może mieć dostatecznej mocy kształcącej.

Nadanie właściwej rangi obu pojęciom przestrzeni i czasu w nauczaniu nie tylko geografii i historii, ale też biologii, języka polskiego, przedmiotów artystycznych itp., może odegrać podstawową rolę w kształtowaniu światopoglądu holistycznego, który pozwoli na szersze niż dotychczas postrzeganie

²⁾ J. Le Gooff: Od czasu średniowiecznego do czasu nowożytnego, w: *Czas w kulturze*. Pr. zbior. red. A. Zajączkowski, Warszawa 1988, s. 357—374.

³⁾ F. Capra: *Punkt zwrotny*. Warszawa 1987.

⁴⁾ Godne polecenia są prace polskiego geografa Gustawa Wuttkego, który przedstawił cały program kształcenia pojęcia czasu, przypisując mu dużą rolę wychowawczą; G. Wuttke: *Ćwiczenia i wycieczki w nauczaniu geografii*. Warszawa 1957; G. Wuttke: *O początkach nauczania geografii*. Warszawa 1965.

i rozumienie otaczającej rzeczywistości. W dalszej części tej pracy skupimy się na kategorii czasu.

Czas w doświadczeniu ludzkim

Czas przez człowieka pozostaje znacznie trudniej poznawalny. Zmienność przedmiotów nie da się zmysłowo określić. Wnioskujemy o niej na podstawie zaobserwowanych symptomów w określonych przedziałach czasowych. Jest to już związane z myśleniem na poziomie abstrakcyjnym, gdzie zachodzi cały szereg procesów myślowych jak — analizowanie, porównywanie, syntetyzowanie, redukcja i in. Rozumienie zmienności przedmiotów mieści się w stale jeszcze mało poznanej sferze intuicji.

Trudności w pojmowaniu czasu przez człowieka wynikają jeszcze z wewnętrznych uwarunkowań natury emocjonalnej. To właśnie czas narzuca nam różne ograniczenia i wyznacza granice ludzkiej egzystencji. Ankiety, w których badałam stosunek studentów do przyszłości wykazały, że wielu spośród nich „lęka się przyszłości”, motywując to różnymi niewiadomymi.

W dalszej części pracy zostaną omówione zagadnienia językowe związane z rozumieniem przez człowieka czasu. Zmienność jest cechą wewnętrzną przedmiotów, ukrytą dla bezpośrednich doznań. Dostrzeżenie jej wymaga posiadania świadomości upływu czasu. Świadomość ta wzbogaca się z wiekiem w miarę rozszerzania się doznań zmysłowych oraz wzrostu wiedzy teoretycznej. Człowiek wcześniej zaczyna rozumieć zmienność w ramach tych skal czasowych, które może doświadczyć: małe dziecko — dobową, dziecko starsze — roczną, a kilkunastoletnie — skalę życia ludzkiego. W zasadzie nie ma ono trudności w operowaniu takimi pojęciami jak: godzina, dzień, noc, doba, rok, kilkanaście a nawet kilkadziesiąt lat⁵⁾. W zrozumieniu skali czasu historycznego, geologicznego i kosmicznego, na duże trudności napotyka nie tylko dziecko ale i człowiek dorosły. Wykraczają one bowiem poza doświadczenie czasu w ludzkim wymiarze. Skale te nie mieszczą się w wyobrazeniowej sferze naszego umysłu. Mamy więc duże trudności w przełożeniu ich na język zrozumiały.

J. Chłopecki⁶⁾ przytacza: „Husserl w swych wykładach o wewnętrznej świadomości czasu zwrócił uwagę na fakt, że dla opisu czasu brakuje nam nazw i konieczna okazuje się metaforyczność”. Dziś wiemy, że czas dostępny doświadczeniu nie sprawia nam trudności w rozumieniu go. Identyfikowany jest bowiem z miarami, jakie wyznaczają zegary, kalendarze: „czas w świado-

⁵⁾ Człowiek wspólnoty pierwotnej posiada pojęcie czasu cyklicznego, związanego z rytмами przyrodniczymi oraz ze skalą życia ludzkiego; *Czas w kulturze*: pr. zbior. red. A. Zajackowski.

⁶⁾ J. Chłopecki: *Czas świadomość historia*. Warszawa 1989, s. 20; E. Husserl (1859—1938) — filozof niemiecki, twórca fenomenologii.

mości ludzi był tym, co mierzyły przyrządy do pomiaru czasu”⁷⁾. Natomiast wszędzie tam, gdzie nie rozumiemy pojęć abstracyjnych dotyczących czasu, dokonujemy przełożenia ich na pojęcia, które ukształtowaliśmy sobie na podstawie obserwacji i doświadczenia ze sfery pojęć przestrzennych. Jako przykłady mogą posłużyć:

- „na przestrzeni wieków”;
- „obszar działania”;
- „na peryferiach wielkich wydarzeń”;
- „odcinek czasu”;
- „w wędrówce naszej przez czas dochodzimy do punktu”;
- „Czas może człowiek pojmować (...) jako ruch po prostej prowadzącej w przyszłość”⁸⁾.

Są to wyrażenia zastępcze, zapożyczone, lecz nie ma innego sposobu na ujęcie tak abstrakcyjnej kategorii. Trzy ostatnie przykłady wskazują, jak często w naszych wyobrażeniach czas utożsamiany jest z linią prostą ukierunkowaną. Jest to przedstawienie czasu linearnego, który związany jest z systemem pojęciowym światopoglądu kartezjańsko-newtonowskiego. Warto postawić pytanie — czy w obecnej dobie kształtowania się światopoglądu holistycznego, takie wyobrażenie czasu jest wystarczające?

Krótko jeszcze wypada napisać o percepcji czasu przez dziecko. Ponieważ czas łączy się ze zmiennością obiektów pod wpływem oddziaływania różnorodnych czynników, możliwości poznawcze dziecka są ograniczone. Czas jest bowiem postrzegalny przy dłuższym obcowaniu z przedmiotem, wymaga różnorodnych umiejętności myślowych. Wraz z rozwojem tych umiejętności zmienia się stosunek ucznia do czasu.

„Doświadczenie czasu małego dziecka różni się od doświadczenia dorosłego człowieka. Dla dziecka czas nie płynie — stoi, jak gdyby był na zewnątrz dziecka (...)”⁹⁾. Jest to bardzo ważne stwierdzenie dla nauczyciela, który ma wpływ na sferę wyobrażeń ucznia o czasie. Zagadnienie to było też w centrum uwagi G. Wuttkego:

„Nie łatwo wyjaśnić dziecku kl. III nieustannie zmienny prąd zdarzeń dziejących się wokół niego. Nie łatwo jest przekonać je, że każda rzecz jaka istnieje, nieustannie ulega przemianom. Choć woda w rzece płynie, to rzeka dla dziecka jest wciąż ta sama. Tak nieporadnie odczuwa dziecko zmiany wszelkie, a choć spostrzega ruch, to ruch ten uważa za coś odrębnego, jakby rzecz. Dziecko wzrastające w przeświadczeniu niezmienności świata nieufnie odnosi się do twierdzenia nauczyciela że każda rzecz ulega przemianom. Nauczyciel musi więc systematycznie od kl. III wpajać właściwe przekonania”¹⁰⁾.

⁷⁾ P. Bogdanowicz: *Człowiek i czas*. Warszawa 1989.

⁸⁾ J. J. Chłopecki: *Czas świadomość...*, jw., s. 7.

⁹⁾ Y. F. Tuan: *Przestrzeń i miejsce*. Warszawa 1987, s. 231.

¹⁰⁾ G. Wuttke: *O początkach...* s. 51—52.

W ramach swoich możliwości poznawczych uczeń dostrzeże czas dobowy i roczny, ale z pojęciem szerszych skal czasowych ma wielkie trudności. Stąd istnieje pilna potrzeba dostarczenia mu takich środków poglądowych, które stałyby się podstawą tych trudnych, wysoce abstrakcyjnych zagadnień.

Co oznacza holistyczne pojmowanie czasu?

Jeśli rozpatrujemy czas w skali życia codziennego, to obejmuje on: wczoraj, dziś, jutro, ale warto sięgnąć do pojęć szerszych: przeszłość, teraźniejszość, przyszłość. Dla ucznia holistyczne pojmowanie czasu, to umiejętność zrównoważonego, harmonijnego rozumienia tych trzech elementów czasu. To również świadomość, że czas „nie płynie” tylko jednokierunkowo, do czego tak bardzo przyzwyczaił nas Izaak Newton. Często w podręcznikach symbolicznie przedstawiany jest on na osi z zaznaczoną strzałką czasu (czas liniowy). Dzisiaj powracamy do szerszego pojęcia — czasu cyklicznego, obserwowalnego na różnych poziomach organizacji świata od skali mikro poprzez skalę mezo do makro (ryc. 1)¹¹⁾.

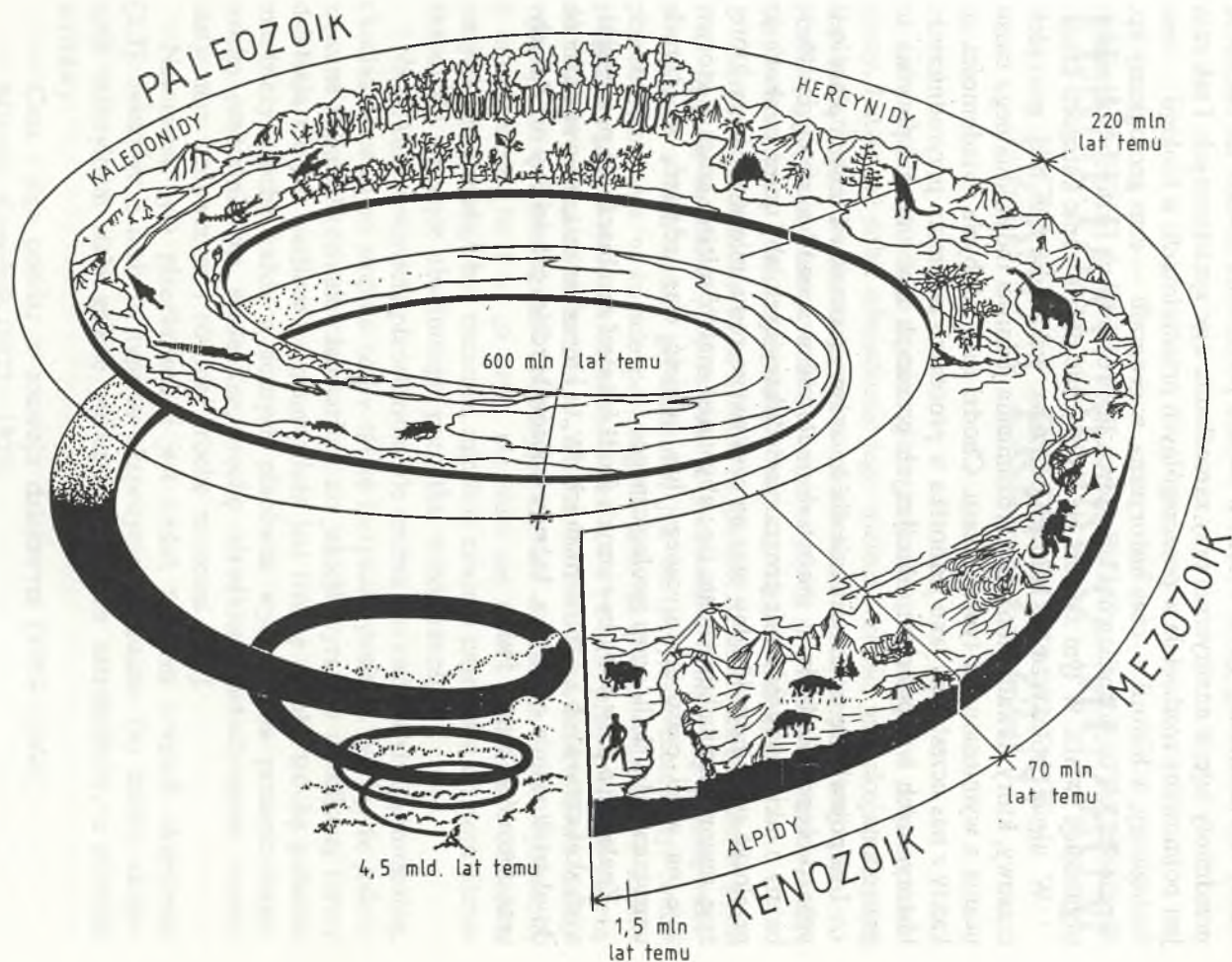
Gdybyśmy dokonali analizy informacji dopływających do ucznia ze szkolnych i pozaszkolnych źródeł odnośnie przeszłości, teraźniejszości i przyszłości to okaże się, że bezsprzecznie dominują wiadomości o dniu dzisiejszym. Ich nadmiar nie stwarza warunków do nadania zdarzeniom określonego porządku; odzwierciedla się w umyśle w postaci chaotycznej. Wiadomości o przeszłości dotyczą pojedynczych zdarzeń, niekiedy ułożonych w ciąg chronologiczny. Im głębiej sięgamy w przeszłość, tym są one bardziej fragmentaryczne, niespójne — tym mniej pamiętamy dat, tym zdarzenia są bardziej abstrakcyjne. Najmniej czasu w naszych programach kształcenia poświęcamy projekcjom przyszłości. Na przykład w podręcznikach geografii nie ma pytań o przyszłość.

Jak zajęcia w muzeach mogą wspomagać kształtowanie pojęcia czasu?

Wiedza, którą uczeń zdobywa w szkolnej ławie na drodze tradycyjnego studiowania podręczników, atlasów, lektur uzupełniających oraz telewizyjnych programów edukacyjnych jest wiedzą o zdarzeniach i procesach (przyrodniczych, społecznych, i kulturowych), z którą bardzo często on sam się nie utożsamia. I tak powstaje w jego świadomości dwoistość światów:

1. Wiedza o zdarzeniach i procesach „poza nim”, w których on nie uczestniczy ani w żaden sposób nie jest związany; czuje się biernym obserwatorem świata poza nim, wobec którego pozostaje obojętny.
2. Wiedza o świecie jemu bliskim, przeżywanym na codzień, którą nie próbuje zlokalizować w całościowym toku zdarzeń na Ziemi.

¹¹⁾ M. Jakubowski: Kształtowanie się nowego obrazu świata. Zagadnienia powszechnych rytmów naturalnych i procesów cyklicznych. *Przegląd Geograficzny* z. 2, 1981, s. 228—249.



Ta wyraźna podzielność wynika ze sposobu ujęcia kategorii czasu w dotychczasowych programach szkolnych. Ma ono swe korzenie w koncepcji szkoły oświeceniowej, gdzie wiedza o świecie podzielona została na oddzielne przedmioty (ujęcie analityczne) przy zaniedbaniu ujęć syntetycznych. I tak czas jest pojmowany rozdzielnie w poszczególnych przedmiotach: w biologii — czas biologiczny, w historii — czas historyczny, w geografii — czas geologiczny itp. A przecież jest to jeden ciąg nakładających się procesów na różnych poziomach organizacji świata. W tym zawiera się holistyczne pojmowanie kategorii czasu.

W ujęciu holistycznym istnieje potrzeba wskazania na taki porządek czasowy, który dawałby możliwość zrozumienia jedności indywidualnego czasu ucznia z wymienionymi typami czasu. Chodzi tu o zdobycie świadomości, że każdy z nas uczestniczy jako jednostka w procesach przemian przyrodniczych, historycznych i w pewnych, określonych granicach może mieć wpływ na te przemiany.

I tu pojawia się ważne zadanie dla muzeów, skansenów i innych placówek pozaszkolnych. Zadanie to można sformułować w sposób następujący. Zadbajmy o takie przygotowanie programów edukacyjnych, aby uczeń miał okazję przełożyć swój indywidualny czas na czas swego rodu, miejscowości w której żyje, regionu, kraju, kontynentu itp.; aby umiał znaleźć miejsce czasu w którym żyje na skali czasu historycznego lub odnieść ciąg zdarzeń, w których uczestniczy do skali czasu geologicznego.

Znalezienie przy pomocy różnych środków stref zazębiania się poszczególnych skal czasowych z odniesieniem ich do „tu i teraz” ucznia, prowadzić może do ukształtowania człowieka, który w sposób bardziej całościowy niż dotychczas rozumieć będzie świat.

PLANETARIUM JAKO MUZEUM CZASU I PRZESTRZENI

Górnolotny tytuł tego opracowania jest, moim zdaniem, w pełni uzasadniony. Łatwo też sobie uświadomić jego wieloznaczność, jeśli skojarzymy go z planetarium. Już pierwszy wyraz „Muzeum” nie oznacza tutaj tego, co powszechnie się pod nim rozumie, a więc instytucję gromadzącą, przechowującą, konserwującą i udostępniającą zbiory z różnych dziedzin.

Ekspozyty kosmiczne są za wielkie, za gorące, za zimne, za rzadkie, za gęste i na ogół są za daleko, by można je gromadzić. Jednak są pokazywane, a nieliczne z nich nawet gromadzone, jak na przykład meteoryty. Samo planetarium bywa w świecie postrzegane jako eksponat muzealny i często podlega organizacyjnie jakiemuś muzeum. Dwa polskie planetaria też należą do muzeów. Są nimi planetaria w Warszawie i we Fromborku. Dwa dalsze wyrazy: „czas i przestrzeń” obejmują wszystko co można sobie wyobrazić, a nawet więcej, bo i to „o czym nie śniło się nawet filozofom”. Muzeum wszystkiego przestaje być muzeum, mimo iż zawiera najstarsze do pomyślenia ekspozyty sięgające absolutnego początku wszechrzeczy.

Nie. Z całą pewnością planetarium nie można nazwać instytucją muzealną, chociaż w pewnym stopniu cechy takiej instytucji posiada. Myślę, że jednoznaczne zakwalifikowanie planetarium do jakiejś wyraźnie określonej formy działania nie jest możliwe — planetarium jest trochę szkołą, trochę pałacem młodzieży, trochę każdą z licznych placówek wychowania pozaszkolnego, trochę pracownią dla studentów, trochę ośrodkiem metodycznym, trochę instytutem badawczym i również trochę muzeum [1,2].

Natomiast było planetarium, i jest nadal, terenem licznych ekspozycji [2,3]. Niektóre z nich to typowe ekspozycje muzealne. Do takich ekspozycji zaliczyłbym stałą galerię portretów polskich astronomów, a również wystawy:

- Czas i jego pomiar w rozwoju dziejowym (1963—1964),
- Mikołaj Kopernik (1972—1975),
- Wybitni polscy astronomowie (1989—1991),
- Planetarium 1955—1975 (1976—1977).

Pewne cechy ekspozycji muzealnych miały też wystawy:

- Ziemia w kosmosie (wyst. UNESCO 1960),
- Księżyc dawniej i dziś (1970),
- Człowiek poznaje Wszechświat (1977—1981),
- Dzieje Wszechświata (1983—1988).

Wystawa eksponowana od 1992 roku nie ma cech ekspozycji muzealnej. Dotyczy tematyki na wskroś współczesnej — promieniowania elektromagnetycznego, głównego źródła informacji astronomicznej.

Prezentowane w planetarium wystawy tworzone są głównie z myślą o młodzieży szkolnej, a o zapotrzebowaniu środowiska szkolnego na ten rodzaj działalności świadczy zawsze wysoka na nich frekwencja. Dlatego też planetaryjne wystawy trwają wyjątkowo długo — od roku do kilku lat. Każda wystawa jest elementem uzupełniającym program zajęć grup młodzieży szkolnej w planetarium.

Lekcja szkolna przeprowadzona na wystawie, mimo iż często trwa krócej od czasu trwania lekcji przeprowadzonej w szkole, może dać, i wierzę, że daje, dużo lepsze, bo trwalsze efekty. Do takiego wniosku skłaniają powracające echa dawnych wystaw. Wielokrotnie spotykałem osoby dorosłe, które wspominają wystawy oglądane w przeszłości w planetarium podczas szkolnej wycieczki. Głównie dotyczy to wystaw o dużej liczbie autentycznych przyrządów i przedmiotów, ciekawych, przemawiających do wyobraźni modeli, i innych oryginalnych eksponatów.

Taka z całą pewnością była wystawa dotycząca pomiaru i rachuby czasu. Głównie dotyczyła czasu jako pojęcia fizycznego — jego definicji i sposobu pomiaru.

Dla fizyka zegarem może być każde regularne zjawisko periodyczne. Ruch wahadła, balansu, obrót Ziemi, ruch obiegowy Ziemi, drgania w kryształach, w atomie to przykłady takich zjawisk. Ale to, co przemawia do wyobraźni, co jest przyjazne i przyjemne w bezpośrednim kontakcie, a przede wszystkim zrozumiałe to piękny zegar kominkowy, zdumiewające zegary wodne, ogniowe, zadziwiająca konstrukcja zegara wieżowego bez wskazówek czy kolorowe i zapachowe zegary kwiatowe. Naturalna emocja w kontakcie z tą zaskakującą pomysłowością człowieka w budowaniu czasomierzy i możliwość bezpośredniego ich oglądania na trwale wpisywała do pamięci obraz tej pięknej i wartościowej wystawy.

Na wystawie o czasie zgromadzono typowe eksponaty muzealne. Nieziemskie pochodzenie miały już eksponaty zgromadzone na wystawie poświęconej materii meteorytowej w Układzie Słonecznym. Meteoryty to odłamki materii, którymi zaśmiecony jest cały nasz System Słoneczny. Czasami spadają one na Ziemię i stanowią ważne źródło informacji o Układzie Planetarnym. Są to mało masywne bryłki, nie wyrządzające podczas upadku większych szkód. Duże odłamy, nazywane planetoidami, są w naszym Układzie Planetarnym

mniej liczne, a katastrofalna kolizja z nimi jest mało prawdopodobna, chociaż możliwa. Tomasz Kwiatkowski [4] tak charakteryzuje te ciała niebieskie: „...przetrwały w praktycznie niezmienionej postaci, jako pozostałość tych zamierzchłych czasów gdy powstawał nasz Układ Słoneczny. Możemy je więc traktować jako swoiste „wykopaliska archeologiczne”. Zbierając skorupy naczyń z dawnych czasów archeolog może dowiedzieć się wielu ciekawych rzeczy o ludziach, którzy je pozostawili. Podobnie astronom, badając planetoidy, będące stosunkowo mało przetworzonymi bryłami minerałów z odległej przeszłości Układu Planetarnego, może uzyskać cenne informacje o mechanizmach powstawania planet, a więc i Ziemi”.

Wspomniana wystawa meteorytowa prezentowała bogatą kolekcję tych kamiennych i żelaznych brył „nie z tej Ziemi”. To co wydaje się tak nieuchwytnie w pojęciu przestrzeni kosmicznej, na tej wystawie można było niemal dotknąć, a wiek eksponatów, sięgający miliardów lat, budził respekt. I ta wystawa, licznie odwiedzana przez młodzież szkolną, długo pozostawała w ich pamięci.

Jest wreszcie trzeci rodzaj „eksponatów i ekspozycji” wykorzystywanych w planetarium. Nie zawsze można je oglądać, bo wymaga to bezchmurnej pogody. Oczywiście myślę o eksponatach, którymi są ciała niebieskie, a ekspozycją — całe niebo. Do tych najstarszych, w porównaniu z ziemskimi, eksponatów można się zbliżyć jedynie przy pomocy silnych teleskopów. I jeszcze raz chcę zwrócić uwagę na temat tego wystąpienia — planetarium jako miejsca oryginalnej prezentacji czasu i przestrzeni.

W 1987 roku, w Wielkim Obłoku Magellana, odległym od nas o sto kilkadziesiąt lat świetlnych zauważono obiekt nazywany przez astronomów supernową (SN 1987A). Periodyki naukowe i popularno-naukowe donosiły wtedy: „W Wielkim Obłoku Magellana wybuchła pierwsza zauważona w tym roku supernowa”. Tymczasem wybuch tej supernowej, tak naprawdę, nastąpił sto kilkadziesiąt tysięcy lat temu i, być może, dzisiaj nie ma już śladu po tej rozerwanej gwiazdzie. Jednak informacja o tym wybuchu dotarła do Ziemi dopiero w 1987 roku. 28 marca ubiegłego roku odkryto podobny obiekt (ZN1983 J), tym razem w Wielkiej Niedźwiedzicy, a ściślej w położonej tam galaktyce M 81, odległej od nas o kilkanaście milionów lat świetlnych. Gwiazda wybuchła więc kilkanaście milionów lat temu, a my Ziemianie dopiero dzisiaj jesteśmy świadkami tego wydarzenia. Czyż nie stanowi to oryginalnego eksponatu?

Z powodu skończonej prędkości światła, astronom spoglądając w niebo widzi historię. Poza Układem Planetarnym, gdzie opóźnienia w przekazywaniu informacji (np. obrazu) nie przekraczają kilku godzin, co można uznać za informację aktualną (współczesną), każdy inny obraz obiektu niebieskiego dochodzi do nas z co najmniej kilkuletnim opóźnieniem, a to już historia — nie współczesność. Im bardziej odległe są od nas obserwowane ciała niebieskie,

tym odleglejszych epok dotyczy odbierany przekaz. Obiekty położone na krańcach obserwowanego przez nas Wszechświata widzimy tak, jak wyglądały kilkanaście... miliardów lat temu. Żadne muzeum nigdy nie będzie dysponować fotografią starszego eksponatu! Chyba, że będzie to muzeum historii świata i Wszechświata. W tym właśnie sensie planetarium jako placówka astronomiczna zajmuje się również bardzo szeroko rozumianym muzealnictwem.

LITERATURA

- [1] Henryk Chrupała, Planetarium Śląskie, w: *Postępy Astronomii*, 2/1992.
- [2] Jan Desselberger, „Planetarium Śląskie po trzydziestu latach”, w: *Urania*, 6/1986.
- [3] Henryk Chrupała, Jan Palowski, Wystawy Problemowe, w: *Urania* 8/1975.
- [4] Tomasz Kwiatkowski, Początek nowej ery w badaniach planetoid, w: *Postępy Astronomii*, 1/1993.

MUZEUM – MŁODZIEŻ – SZKOŁA. SZKIC O SYTUACJI EDUKACYJNEJ WSPÓŁCZESNEGO MUZEUM

Poznanie obiektywnej rzeczywistości zaczyna się od wrażeń i spostrzeżeń. Wrażenia i spostrzeżenia odzwierciedlają poszczególne strony zjawisk, momentów rzeczywistości w ich mniej lub bardziej przypadkowych związkach. Myślenie zestawia ze sobą dane wrażeniowe i spostrzeżeniowe, porównuje je ze sobą, różnicuje, wykrywa wzajemne stosunki i ogniwa pośrednie, a przez stosunki między cechami rzeczy i zjawisk dane bezpośrednio zmysłowo, wykrywa nowe ich właściwości, a mianowicie cechy abstrakcyjne. Odkrywając wzajemne związki i ujmując rzeczywistość w tych związkach, myślenie poznaje głębiej jej istotę.

Proces trwałego nabywania wiadomości jest centralną częścią procesu nauczania. Nie da się on sprowadzić do pamięci lub do trwałości pamiętania. Obejmuje on spostrzeżenie materiału, jego zrozumienie, zapamiętanie i takie przyswojenie, które umożliwia swobodne posługiwanie się nim w rozmaitych sytuacjach.

S. L. Rubinstein

Wprowadzenie

Psychologiczna nauka o poznawaniu świata zwraca uwagę na rolę jaką w tym procesie pełnią bezpośrednie wrażenia i spostrzeżenia, a także jak ważne jest nabycie umiejętności porządkowania i strukturyzowania owych wrażeń i spostrzeżeń. Z kolei poznawanie sprowadzić można do nabywania wiadomości zaś w tym procesie dominującą rolę pełni system szkolny wraz z całą obudową instytucjonalną i teoretyczną jaka ukształtowała się we współczesności wokół szkoły. Szkoła nie chce i nie może być osamotniona, odizolowana w swych edukacyjnych wysiłkach — zaś jednym z naturalnych jej sprzymierzeńców na tej drodze jest dziś muzeum. W Polsce ów sojusz szkoły z muzeum ma swe tradycje jeszcze z czasów Komisji Edukacji Narodowej, w czasach nowszych współpraca nie ustaje, lecz ma swe lepsze i gorsze okresy; wydaje się, że obecnie intensywność tego współdziałania osłabła, ma charakter spora-

dyczny. Nie będziemy wnikać w przyczyny tego stanu rzeczy, zajmiemy się natomiast samym meritem sprawy, by w ten sposób może przyczynić się do poprawienia sytuacji edukacyjnej współczesnego muzeum — a jej punktem ciężkości jest pełna świadomość szkoły jaką funkcję może pełnić muzealnictwo w procesach edukacyjnych.

Wokół definicji muzeum

Zacznijmy od powszechnie dziś przyjętego określenia czym jest muzeum: „jest to instytucja trwała, przechowująca i udostępniająca dla celów studiowania, wychowywania i doznań emocjonalnych zbiory przedmiotów o wartości kulturalnej. W zakres ten wchodzi również wystawy biblioteczne i archiwalne, zabytki historyczne, skarbcze kościelne i klasztorne, stanowiska archeologiczne, ogrody botaniczne, wiewiary i parki narodowe”¹⁾.

Widzimy zatem, że zakres pojęcia „muzeum” został znacznie rozszerzony w stosunku do potocznego rozumienia i tradycyjnego, starożytnego — greckie *mouseion* to świątynia muz. My zajmiemy się zasadniczo muzeami znajdującymi swą siedzibę w specjalnie do tego celu przeznaczonych budowlach czy salach. Lecz i wówczas spotkamy się z wielką liczbą rodzajów, tak że zająć może pytanie, czy te tak różnorodne instytucje można sprowadzić do jednego mianownika, czy można je jednakowo traktować w zastosowaniu do działalności edukacyjnej.

Przeprowadźmy dla uzyskania wstępnej orientacji w bogactwie muzealnictwa próbę typologii muzeów.

I. Muzea jednodziałowe: artystyczne, archeologiczne, etnograficzne, historyczne, przyrodnicze, techniczne, wojskowe.

II. Muzea wielodziałowe: pamiątek, regionalne (nastawione na kulturę określonego regionu), tradycyjne (w jednym gmachu różnego rodzaju ekspozycje działowe).

Tak przedstawiają się typy uogólnione gdy za kryterium podziału przyjęty zostaje rodzaj eksponowanych przedmiotów czy dział kultury, który eksponują ekspozycje. Bardziej szczegółowy choć mniej uporządkowany przegląd ukazuje dalsze zróżnicowanie. Muzea sztuki dzielą się na: ogólne (wszystkie rodzaje sztuk plastycznych ze wszystkich epok; sztuka stosowana); wyspecjalizowane (sztuki dawnej, sztuki współczesnej); rzeźby — w tym halowe, plenerowe, unikatowe jak np. rzeźby socrealistycznej; plakatu; grafiki; monograficzne — poświęcone jednemu artyście. Inne rodzaje muzeów: instrumentów muzycznych, skansen czyli terenowe muzeum etnograficzne, powozów, militariów, wnętrz, biograficzne, uniwersyteckie, ceramiki, zegarów, aptekarskie, geologiczne, ewolucji, paleontologiczne, sztuki sakralnej, ateizmu, higieny, awiacji, samochodów, kolejnictwa.

¹⁾ Statut ICOM, „Nouvelles de l'ICOM”, Paris 1963, Juin, vol. 16, nr 3.

Zapewne, nie jest to zestawienie pełne, pozwala ono jednak dostatecznie zorientować się w bogactwie możliwości, jakie stwarza szkole muzealnictwo. A jednak i tutaj czasem zachodzi potrzeba czy może chęć uzupełnienia tego zasobu o szkolne kolekcje muzealne. Píše o tym jeden z muzealników, działający na terenie Rzeszowszczyzny. Otóż powstało tam zadziwiająco dużo takich przyszkolnych placówek, przeważnie z inicjatywy nauczycieli historii zaś pierwsza z nich datuje się na rok 1923. Było to Muzeum Szkolne w I Państwowym Gimnazjum w Rzeszowie²⁾.

Zadać sobie możemy pytanie, jakie szczególne cechy wspólne pozwalają nam traktować wszelkie rodzaje muzeów jako interesujące nas z punktu widzenia edukacyjnego. Wymienimy trzy takie właściwości:

— muzeum stanowi skuteczny środek uatrakcyjnienia procesów edukacyjnych;

— muzeum pozwala na wszechstronne realizowanie dydaktycznej zasady poglądowości;

— muzeum usprawnia procesy myślenia w kierunku porządkowania, strukturyzowania rozległego i skomplikowanego świata kultury bowiem obiekty muzealne są logicznie zestawiane i we właściwy sposób nazywane czy opisywane.

Mówiliśmy o typologii muzeów ze względu na charakter obiektów znajdujących się w nich; inny podział bierze pod uwagę momenty organizacyjne. Tutaj wymienić można: muzeum narodowe, regionalne, miejskie, szkolne, prywatne. Dla nas jednak najbardziej istotne są tu czynniki odnoszące się do społeczno-edukacyjnych funkcji muzealnictwa czy, ogólniej, kolekcjonerstwa. Tutaj wyróżnimy cztery typy: 1) muzeum autoteliczne; 2) muzeum wyobraźni; 3) muzeum — warsztat edukacyjny; 4) muzeum turystyczne.

1) Muzeum autoteliczne, nastawione na własne cele, zamykające się w obrębie działalności kolekcjonersko-naukowej. Niejako modelowym przykładem może tu być grobowiec egipski. Jest to muzeum doskonałe. Każdy obiekt znajdujący się w nim ma wysoką wartość kulturową, poznawczą czy artystyczną. Nawet ziarna pszenicy urastają do rangi czegoś jedyne w swoim rodzaju (ich wiek i przeznaczenie), lecz nie wolno tu niczego zmieniać, dotykać, niemal nie wolno oglądać, bo zwiedzający zmieniają warunki hydrotermiczne, co szkodzi przedmiotom zgromadzonym tu. Na dobrą sprawę ludzie nie powinni w ogóle tu wchodzić. Zatem grobowiec jest muzeum doskonałym, lecz społecznie martwym. Coś podobnego ma miejsce w Bułgarii, w Kazanlyku, gdzie znajduje się słynny grobowiec tracki, na zwiedzanie którego konieczne jest pozwolenie z Ministerstwa Kultury.

²⁾ A. Kunysz, *Badania nad szkolnymi kolekcjami muzealnymi i ich publicznością*, w: „*Studia nad młodocianym widzem muzealnym*”, praca zbiorowa pod red. Z. J. Mikołajtisa, bez miejsca wydania, bez daty, s. 68.

Na problematykę muzeów od strony ich autotelicznej doskonałości nstawiona jest np. książka J. Świecimskiego *Wystawy muzealne. Studium z estetyki wystaw*, gdzie we wstępie czytamy o założeniach autora: „1. Stworzenie konsekwentnej filozoficznej teorii ekspozycji, stanowiącej dla muzealniczej praktyki fundament równie zaniedbywany, co konieczny. 2. Odkrycie autonomii ekspozycji względem funkcji prezentacji (pokazywanie eksponatów, przekazywanie wiedzy), aż do granic autonomii zupełnej: ekspozycja może być dziełem sztuki plastycznej, jako taka całkowicie niezależnym od tego co jest w niej prezentowane, co stanowi tylko jej tworzywo”³⁾.

2) Muzeum wyobraźni to koncepcja A. Malraux, francuskiego archeologa, powieściopisarza, filozofa i polityka. O swej koncepcji pisał on głównie w dwu dziełach: *Les voix du silence* (Głosy milczenia, 1951) oraz *La musée imaginaire de sculpture mondiale* (3 tomy, 1952—1955, Muzeum wyobraźni światowej rzeźby). Na czym polega muzeum wyobraźni? Otóż jest to twór odbiorcy, tego kto interesuje się określonym zagadnieniem, opierając się przy realizacji swych zainteresowań głównie na zbiorach muzealnych a w rezultacie tworzy własne muzeum częściowo „wewnętrzne”, częściowo gromadząc własną kolekcję, np. reprodukcji dzieł sztuki. W wyobraźni takiego człowieka, w jego pamięci powstaje swoista struktura obrazowo-pojęciowa obejmująca zarówno zawartość treściową działu kultury interesującego posiadacza takiego „muzeum” jak też swoiste ilustracje: wspomnienia z odwiedzin muzealnych oraz własne zbiory obiektów autentycznych i reprodukcji czy kopii (niekiedy wykonanych przez samego zainteresowanego).

3) Muzeum — warsztat edukacyjny prowadzi na dużą skalę działalność wychowawczo-kształcącą, zazwyczaj we współpracy ze szkołami. Optymalny model takiego muzeum zakłada posiadanie nie tylko zbiorów lecz także urządzeń dodatkowych, towarzyszących, takich jak: sale wykładowe, pracownię do zajęć praktycznych, salę projekcyjną dla wyświetlania filmów, zbiory slajdów wraz z aparaturą do ich wyświetlania, bibliotekę popularno-naukową, place na wolnym powietrzu dla prowadzenia dydaktycznych zabaw jak np. fechtunek, strzelanie z kuszy (oczywiście kopii). Lecz nie posiadając tego rodzaju zaplecza dydaktycznego, muzeum może przybrać charakter pracowni, gdy zbiory swe zbliży możliwie wszechstronnie do widzów, niekiedy pozwoli dotknąć obiektu, obejrzeć go pod lupą i wywołać dyskusję wokół eksponatu. Istotna jest tu systematyczność działania dydaktycznego oraz fachowość personelu muzealnego — nie tylko profesjonalizm czysto muzealny lecz nadto umiejętność nawiązania żywego kontaktu z młodzieżą. Stąd postulat, by pracownicy muzealni nabywali swe umiejętności pedagogiczne poprzez samo-kształcenie, uczestniczenie w kursach specjalistycznych lub uzupełnienie wykształcenia przez systematyczne studiowanie na właściwej uczelni (np. w systemie zaocznym).

³⁾ J. Świecimski, *Wystawy muzealne*, tom I. *Studium z estetyki wystaw*, Kraków 1992, s. 9.

4) Muzeum turystyczne — pojęcie to wprowadził J. Mikułowski-Pomorski, socjolog interesujący się muzealnictwem. Zagadnienie polega na tym, że wiele muzeów znajduje się zdaleka od dużych ośrodków miejskich a dotarcie do nich łączy się z koniecznością dojechania; po drugie zaś jest w Polsce wiele muzeów i miejsc godnych odwiedzenia, o wielkim znaczeniu kulturowym i słuszne jest dążenie, żeby każdy Polak poznał nasze wielkie muzea narodowe a także np. Wawel, starówkę Warszawy, czy kompleks starej zabudowy we Wrocławiu.

W tej sytuacji rzeczywiście muzealnictwo łączy się ze służbą turystyczną i obyczajem odbywania wycieczek.

Tradycja i innowacja w edukacji muzealnej

Przypomnijmy teorię, która leży u podstaw działalności edukacyjnej muzeów i w związku z muzeami — jest to zasada poglądowości w nauczaniu. Pionierami zwalczania werbalizmu dydaktycznego czyli zwolennikami stosowania poglądowości byli J. A. Komenski, J. H. Pestalozzi a u nas J. P. W. Dawid. Zasada ta postuluje wychodzenie w nauczaniu od spostrzeżeń uczniów, i na ich podstawie dochodzenie przez uogólnienie i abstrakcję do tworzenia pojęć. Przy czym nie jest wystarczające by wychowanek poznawał wzrokiem przedmioty lub zjawiska, lecz powinien on nimi manipulować, eksperymentować. W ten sposób wyobraźnia staje się wielozmysłowa, wiedza ukonkretniona a postawa wobec życia aktywizuje się, następuje wszechstronne zaangażowanie w rzeczywistość. Pomni na zasadę poglądowości nauczyciele i pracownicy muzeum podejmują systematyczne współdziałanie natury edukacyjnej. Współdziałanie to przyjmuje różne formy organizacyjne. Podzielić je można na tradycyjne i innowacyjne.

Tradycyjne, dawne formy organizacyjne współpracy muzeum ze szkołą:

— zbiorowe zwiedzanie muzeum; jest to najprostsza i niejako wyjściowa metoda wprowadzenia muzeum w obieg edukacyjny; przy czym skuteczność jest tu uwarunkowana liczebnością grupy uczniów (optimum 20 osób), uprzednim przygotowaniem owego spotkania z salą muzealną oraz fachowością przewodnika; ważne jest, by młodzież była zaciekawiona a nie traktowała zwiedzania muzeum jako jeszcze jednego standardowego zajęcia szkolnego;

— lekcja muzealna; odbywa się ona w muzeum, jest ściśle związana z realizacją programu szkolnego, wymaga wcześniejszego rozpoznania muzeum przez nauczyciela; przykładem może tu być lekcja historii na temat wolnej elekcji — gdy uczniowie zobaczyli obraz przedstawiający w sposób wierny pole elekcyjne, zrozumieli sam przebieg elekcji;

— dyskusja po zwiedzeniu muzeum; celem sprawdzenia w jakim stopniu zwiedzenie muzeum spełniło założony cel dydaktyczny, nauczyciel przeprowadza rozmowę o tym, co uczniowie widzieli w muzeum; służy to również pamięciowemu utrwaleniu zdobytej wiedzy;

— wykonywanie przez uczniów rysunków jako wspomnień o pobycie w muzeum, pisanie wypracowań—sprawozdań, wspólne projektowanie dalszej współpracy z muzeum;

— indywidualne zwiedzanie muzeum przez młodzież; uczniowie zainspirowani wspólnym zwiedzaniem muzeum, spontanicznie powracają tam, żeby swobodnie móc obcować z eksponowanymi obiektami; ma to znaczenie zwłaszcza w przypadku muzeów sztuki, bowiem ważny jest tu częsty, bezpośredni kontakt z dziełami sztuki, ponieważ dopiero wówczas powstają autentyczne, głębokie przeżycia estetyczne.

Innowacyjne formy organizacyjne współpracy muzeum ze szkołą:

— film-video o muzeum; może on być specjalistycznie przygotowaną relacją o historii, zbiorach i działalności określonego muzeum; rozpowszechnienie takich filmów, stosunkowo tanich i łatwych w eksploatacji byłoby cennym uzupełnieniem bezpośrednich kontaktów młodzieży z muzeami; zwłaszcza ważne jest to dla miejscowości znacznie oddalonych od dużych centrów kulturowych; inną formą jest nakręcanie filmów w czasie odwiedzin w muzeum — służy to ożywieniu, pogłębieniu zaangażowania młodzieży w rozpoznanie naocznie zjawisk kulturowych a nadto może wytworzyć szkolną tradycję zwiedzania muzeów;

— kolekcjonowanie przez młodzież zbiorów para-muzealnych; mamy tu na myśli kolekcje indywidualne np. reprodukcji dzieł znajdujących się w danym muzeum a także wszelkich wydawnictw muzealnych jak katalogi, monografie, foldery; mogą to też być kolekcje klasowe, szkolne, uzupełniające bibliotekę szkolną, lecz gromadzić eksponaty ma sama młodzież;

— kompleksowa wycieczka do muzeum; tego rodzaju wycieczka winna być starannie przygotowana — gdy np. będzie to wyjazd do zamku w Malborku, należy podjąć wiele tematów związanych z kulturą średniowiecza, zakonem krzyżaków ale także np. obyczajem posiadania własnego exlibrisu i kolekcjonowania exlibrisów jako dzieł sztuki, ponieważ muzeum zamku w Malborku i taką działalność kolekcjonersko-wydawniczą prowadzi; podobnie zorganizować można taką wycieczkę naukową młodzieży na Wawel, do Biskupina, nad jezioro Gopło;

— konkurs o tematyce muzealnej; może to być konkurs o charakterze wstępnego rozpoznania (muzea w Polsce i na świecie) lub po zwiedzeniu muzeum (np. „Militaria w Muzeum w Pszczynie”); przestrzegać jednak należy zasady, że każdy konkurs przewiduje nagrody a nie chodzi tu o stopnie z danego przedmiotu;

— krytyczna ocena muzealnictwa; młodzież najbardziej nawet zachęcana do korzystania z muzeów nie powinna jednak utracić postawy krytycznej wobec muzealnictwa; jak wiadomo istnieje pogląd o dysfunkcjonalnej roli muzeów a nawet młodzież francuska w swoim czasie rzuciła hasło „spalmy muzea” — chodzi o niebezpieczeństwo nadmiernego kultu przeszłości, tego,

co już było ze szkodą dla dynamizowania postawy progresywnej, ku przyszłości, ku tworzeniu nowych wartości a nie konserwowaniu dawnych.

Aby wszelka współpraca muzeów ze szkołą była skuteczna i dawała satysfakcję zarówno pracownikom muzeów jak też młodzieży szkolnej i nauczycielom, musi to być współpraca systematyczna, trwała, ze stałą tendencją do rozbudowy, poszerzania i doskonalenia metod; jednorazowa, sporadyczna wycieczka uczniów do muzeów zyska co najwyżej walor odprężenia psychicznego, stanie się momentem rozrywkowym, w minimalnym stopniu wspomagającym działalność edukacyjną szkoły. Systematyczna współpraca z muzealnictwem daje rezultaty nie tylko doraźno-dydaktyczne, lecz nadto wpływa na trwałe ukształtowanie osobowości wychowanka, wytwarzając w nim potrzebę obcowania z dobrami i wartościami kultury, ze sztuką, postępem technicznym, wiedzą przyrodniczą itp.

Istnieją w Ameryce i Europie zachodniej specjalne muzea dla dzieci i młodzieży. Są to zamknięte muzea edukacyjne, których pracownicy posiadają wykształcenie zawodowe pedagogiczne a zbiory dostosowane są ściśle do potrzeb szkoły. Zapewne, takie rozwiązanie ma swoje zalety, jest jednak kosztowne a nadto wątpliwość budzić może izolacja uczącej się młodzieży od tego, co powszechne; już szkoła jest instytucją zamkniętą a wobec tego należy młodzieży zapewnić możliwość kontaktu z autentycznym, nie-szkolnym życiem społeczno-kulturalnym. Być może, iż także w Polsce przydatne byłyby na początek nieliczne tego rodzaju eksperymentalne placówki, by można ocenić ich zalety i wady oraz tam właśnie doskonalic metodykę współpracy muzeum ze szkołą.

Młodzież w muzeum

Czego oczekują uczniowie od muzeum? Jakie mają domniemania, kiedy dowiedzą się, że oto czeka ich zwiedzenie muzeum, lekcja muzealna czy wycieczka do Pszczyny? Otóż przede wszystkim sądzą, że czeka ich „przygoda intelektualna”, że zetkną się z czymś niecodziennym, wiele różnym od codzienności szkolnej, że zostaną zaskoczeni czymś niezwykłym, całkiem nowym, wspaniałym a w każdym razie wielce interesującym.

Zapewne późniejsze, zwłaszcza systematyczne spotkania z muzeum zmieniają tę postawę ale zazwyczaj w podświadomości pozostanie moment przygodowości, wyrwania się z potoczności szkolnej. Wydaje się zatem, iż bardzo tu ważne jest pierwsze spotkanie z muzeum, skoro ma ono pozostawić w psychice trwały ślad, ma być wspomnieniem krzepiącym, radosnym. Zdarza się i tak, że już dorośli absolwenci jako najbardziej frapujące wspomnienia szkolne wymieniają lekcje i wycieczki muzealne. Przyjrzyjmy się nieco bliżej tej szczególnej sytuacji,

jaką jest zajęcie szkolne należące do edukacji muzealnej. Zwróćmy mianowicie uwagę na moment atrakcyjności⁴⁾.

Atrakcyjność to cecha zjawisk lub przedmiotów a także zachowań, działalności ludzkiej, polegająca na budzeniu uwagi dowolnej, sprawiająca silną koncentrację na danym zjawisku, polegająca dalej na powodowaniu zainteresowania, w którym pojawiają się momenty intelektualne oraz uczuciowe. W zastosowaniu do muzealnictwa i edukacji muzealnej atrakcyjne są obiekty wyróżniające się od otoczenia — a więc obrazy o wyjątkowo dużych rozmiarach, dzieła szczególnie piękne czy podobające się z powodów pozartystycznych — np. historyczne obrazy patriotyczne, dzieła nasuwające wspomnienia czy skojarzenia osobiste widza.

Jak wiadomo, dzieci i młodzież mają trudności z koncentracją uwagi. Oczywiście wychowawca stara się uwagę pobudzić, i utrzymać przez zwykłą perswazję („uważajcie!”) lecz jest to środek niezbyt skuteczny, dlatego dobrze staje się, gdy wywołana jest uwaga mimowolna, bez stosowania osobnych aktów woli — a taką właśnie koncentrację uwagi budzi to, co jest atrakcyjne.

Gdy nastąpi koncentracja uwagi, wówczas obiekt zostaje poznany szczegółowo i we właściwy sposób. W ostatecznym rozrachunku ważne jest w jakim stopniu uczniowie zrozumieli treści, które są im przekazywane zgodnie z programem nauczania. Zaś o rozumieniu pisze psycholog: „Każdy przedmiot, każde zjawisko rozumiemy w takim zakresie, w jakim zdobyliśmy poprzednio ich poznanie. Wskaźnikiem rozumienia jest w każdym przypadku ilość i jakość wyodrębnionych składników oraz ich wzajemnych stosunków. Na tej drodze można ustalić następujące stopnie rozumienia: luźne człony bez przynależności treściowej do jakiejś całości — luźne człony z jakąś dominantą treściową — nie powiązane grupy członów — częściowo powiązane grupy członów — zarysowująca się struktura treściowa całości — wyraźnie uczłonowana całość — całość rozwinięta w oparciu o szczegóły drugo- i dalszorzędne”⁵⁾.

Problem przebiegu i rezultatów, pytanie o skuteczność zabiegów dydaktycznych stosowanych w edukacji muzealnej stanowić powinien przedmiot zainteresowania zarówno ze strony pracowników muzeów jak też nauczycieli, zaś oczywiście jest on przedmiotem badań naukowych socjologii, psychologii oraz pedagogiki. Przedstawimy w skrócie rezultaty tego rodzaju badań specjalistycznych.

Rozprawa *Z badań nad recepcją obrazu* jest sprawozdaniem z przeprowadzenia eksperymentu psychologicznego w Muzeum Narodowym w Kra-

⁴⁾ Zob. na ten temat: T. Gołaszewski, *Zasada atrakcyjności w andragogice*, w: *Rozprawy i Sprawozdania Muzeum Narodowego w Krakowie*. t. VIII, 1964.

⁵⁾ W. Szewczuk, *Psychologia. Zarys podręcznikowy*, Warszawa 1962, s. 290.

kowie⁶⁾. Wprawdzie nie były to badania nastawione szczególnie na młodzież, lecz wiele wniosków ma na tyle ogólny charakter, że stosują się one również do młodzieży. Badani byli widzowie muzealni spontaniczni. Badane było, co widz muzealny zapamiętuje z tego co oglądał. Zapamiętywanie nie jest procesem mechanicznym. Lepiej zostaje utrwalone to, co przemyślane i zrozumiane; najlepiej pamiętane jest to, co wzbudziło zainteresowanie swą atrakcyjnością. Chcąc zbadać, co zostało zapamiętane, badająca uzyskiwała od badanych wyobrażeniową reprodukcję kilku obrazów z galerii oraz ich interpretację. Posługując się metodami psychologii behavioralnej badająca wyliczyła statystycznie ile elementów poszczególnych obrazów zapamiętano z obrazu Rembrandta *Krajobraz z miłosiernym Samarytaninem* (Zbiory Czartoryskich Muzeum Narodowego Krakowie). Obraz ten budził największe zainteresowanie i był najszerzej interpretowany (zaskoczenie, że w Polsce jest dzieło wielkiego mistrza Rembrandta, fascynujący krajobraz bohaterski o silnych kontrastach, scena ewangeliczna powszechnie znana).

Nieco inny charakter miały badania socjologa J. Mikułowskiego-Pomorskiego nad postawami krakowskiej młodzieży licealnej wobec plastyki przeprowadzone w roku 1961 dla uzyskania danych o świadomości plastycznej młodzieży⁷⁾. Tematy szczegółowe badań były następujące: zainteresowania twórcze i kolekcjonerskie, wiedza i upodobania plastyczne, stosunek do sztuki współczesnej, stosunek do upowszechniania plastyki, czynniki kształtujące postawy wobec plastyki. Autor wyróżnił następujące typy postaw młodzieżowych odbiorców wobec plastyki: 1) postawa twórcza; 2) aktywny odbiór; 3) odbiór bierny; 4) ignorancja. Wśród młodzieży istnieje grupa specjalna, miłośników i znawców sztuki, są to np. uczestnicy konkursów, olimpiad, członkowie zespołów twórczości amatorskiej i kół zainteresowań. Wykazali oni w toku badań swój wysoki poziom przez preferencje arcydzieł i umiejętność świadomego odróżnienia ich od „kiczów”, obrazów nieudanych artystycznie a także przez trafne analizy estetyczne wybitnych dzieł.

Problematykę pedagogiczną poruszają dwa artykuły: Z. J. Mikołajtisa *Muzea – szkoła – szkolna publiczność muzealna* oraz F. Fulczyka *Recepcja treści wystaw muzealnych przez młodzież szkolną*; zamieszczone one są w pracy zbiorowej *Studia nad młodocianym widzem muzealnym*, wydawnictwo Instytutu Pedagogiki Ministerstwa Szkolnictwa (miejsce i data wydania nie podane). Pierwszy z tych artykułów zarysowuje program badań, drugi omawia skutki edukacyjne zajęć z młodzieżą na trzech wystawach muzealnych: *Rozwój górnictwa i hutnictwa na Górnym Śląsku*, *Konflikty zbrojne na Śląsku*, oraz

⁶⁾ A. Knobloch-Gała, Z badań nad recepcją obrazu, w: *Badania socjologiczne w muzealnictwie. Referaty przedstawione na 1 Ogólnopolskiej Konferencji poświęconej problematyce socjologicznej w muzealnictwie*, Kraków 1964; ss 115 nast.

⁷⁾ J. Mikułowski-Pomorski. Postawy krakowskiej młodzieży licealnej wobec plastyki (sprawozdanie z badań), w: *Badania socjologiczne w muzealnictwie*, Kraków 1964, s. 79 i nn.

Rozwój malarstwa nowoczesnego w Europie. Autor wyprowadza liczne wnioski praktyczne z badań mogące zainteresować zarówno pracowników muzeów jak też nauczycieli.

My ze swej strony pragniemy wysunąć postulat, by ci którzy prowadzą działalność edukacyjną zajmowali dystans krytyczny wobec własnej pracy. Najbardziej niebezpieczne bywa tu popadnięcie w rutynę, powielanie wciąż tych samych, nie zawsze najlepszych kroków dydaktycznych. Wydaje się, że wysoce korzystne jest gromadzenie na swój własny użytek spostrzeżeń z przebiegu zajęć, lecz ponadto dzielenie się uwagami, konsultowanie z innymi a także uczniami, rodzicami a nawet osobami postronnymi i mającymi niekiedy wartościowe spostrzeżenia „na żywo”.

Szkola otwarta na muzeum

W kierunku badań nad postawami uczniów w związku z dydaktyką muzealną idzie artykuł programowy Z. Zaborowskiego, zarysowujący problematykę i założenia metodologiczne tego rodzaju badań⁸⁾. Pedagog ten porusza problematykę głębokich warstw osobowości i możliwości oddziaływania na nie poprzez współpracę szkoły z muzealnictwem. Autor mówi o czynnościach spostrzeniowo-poznawczych, procesach emocjonalno-motywacyjnych oraz potrzebach i postawach dzieci i młodzieży. Zwłaszcza ważna jest tu sprawa postaw, pełnią one bowiem rolę integrującą i kontrolną w odniesieniu do sfery popędów, zachowań spontanicznych. Jako metody badawcze proponowane są skale Likerta i Thurstone’a.

Być może, iż z czasem dojdzie do prób przebadania tak subtelnych mechanizmów zachowań dzieci i młodzieży w związku z edukacją muzealną jaką jest kształtowanie potrzeb i postaw; być może iż podobne, lecz mniej specjalistyczne badania prowadzić będą sami nauczyciele wspólnie z pracownikami muzeum a wówczas mielibyśmy szansę dotarcia do najtrudniej wykrywalnych warstw osobowości — aby to mogło się stać musi być wprawdzie spełniony warunek pełnego, aktywnego otwarcia szkół na muzeum.

Ranga muzeum jako współwychowawcy dzieci i młodzieży wzrasta w skali światowej, ze względu na docenianie zasady pogłębionej, postulat uczynienia procesów edukacyjnych możliwie atrakcyjnymi oraz dążenie do integracji metod wychowania i kształcenia. Zapewne, nie zaniechany będzie system klasowo-lekcyjny ani formalizacja procesów edukacyjnych lecz miejsce muzealnictwa będzie coraz bardziej widoczne gdy szkoła nie ma stać się tradycyjnym przeżytkiem.

Pierwszym warunkiem otwarcia szkoły na muzeum jest odpowiednia orientacja samych wychowawców, lecz także tych, którzy decydują o progra-

⁸⁾ Z. Zaborowski, O potrzebie badań nad oddziaływaniem ekspozycji muzealnej na postawy uczniów, w: *Studia nad młodocianym widzem muzealnym* (b.d.), ss 63 nast.

mach i metodach edukacji. Zaangażowanie szkolnych specjalistów od nauczania poszczególnych przedmiotów w realizowanie w całej rozciągłości zasady pogłębienia powoduje zwrócenie się ku takim właśnie środkom jak muzeum. Nawet matematyk może zorganizować muzeum matematyki z humanistyką (życiorysy matematyków i pamiątki po nich, jak np. po Koperniku) i czystą abstrakcją (np. modele geometryczne, rozwiązania z geometrii wykreślnej).

Jeden z wybitnych pedagogów ze Śląska, polonista, prowadzi systematyczną pracę wychowawczo-kształcącą w oparciu o muzea, biorąc pod uwagę głównie muzea biograficzne. Młodzież doznaje głębokich przeżyć, obcując z atmosferą Sienkiewicza w Oblęgorku czy Kasprowicza na Harendzie w Poroninie.

*
*
*

Pracując w swoim czasie zarówno w szkolnictwie jak i w muzealnictwie miałem okazję wszechstronnie poznać obie strony zagadnienia. Kiedy zaś zająłem się tą problematyką od strony teoretycznej, kiedy przeprowadzałem badania, studiowałem koncepcje edukacji muzealnej, wówczas mogłem podjąć próby szerszej działalności zarówno publikatorskiej jak też organizacyjnej (prowadziłem konferencje w tym jedną międzynarodową), nakręciłem film *Dziecko w muzeum* i z wielkim zainteresowaniem śledzę wszelkie poczynania zmierzające do realizacji programu edukacji muzealnej w Polsce i zagranicą. Obecne ożywienie tej działalności może napawać nas optymizmem.

BIBLIOGRAFIA

- Bielewicz M., Rola społeczna muzeów przyrodniczych, w: *Biblioteka Muzealnictwa i Ochrony Zabytków*, Seria B, t. VI, 1963.
- Brzostowski S., Muzealnictwo polskie na tle przemian społeczno-kulturalnych, w: *Biblioteka Muzealnictwa i Ochrony Zabytków*, Seria B, t. VI, 1963.
- Brzostowski S., Społeczna rola muzeów, w: *Biuletyn Informacyjny Zarządu Muzeów i Ochrony Zabytków*, 1961, nr 36.
- Chudecka I., Sprawozdanie z badań ankietowych przeprowadzonych wśród zwiedzających wystawy Muzeum Pomorza Zachodniego w Szczecinie, w: *Materiały Zachodnio-Pomorskie*, t. III, Szczecin 1957.
- Gołaszewski T., *Dziecko w muzeum*, Warszawa 1967.
- Działalność naukowo-oświatowa w typowych środowiskach społecznych, w: *Biblioteka Muzealnictwa i Ochrony Zabytków*, seria B, t. VI, 1963.
- Zasada atrakcyjności w andgagice, w: *Rozprawy i Sprawozdania Muzeum Narodowego w Krakowie*, t. VIII, 1964.
- Über museumspädagogische Probleme in polnischen Museen, w: *Schule und Museum*, 1969, z. 4, Berlin.
- Łączkowski P., Ziemiński J., Badania socjologiczne w Muzeum Narodowym w Poznaniu (czerwiec 1968), w: *Studia Muzealne*, R. VII, 1969.

- Ługowski C., Społeczna rola muzeów nauki i techniki, w: *Biblioteka Muzeów i Ochrony Zabytków*, Seria B, t. VI, 1963.
- Mikołajtis Z. J. (red.), Studia nad młodocianym widzem muzealnym, Warszawa 1968.
- Ptaśnik M. Dwa podstawowe kierunki działalności muzealnictwa, w: *Biblioteka Muzealnictwa i Ochrony Zabytków*, Seria B, t. VI, 1963.
- Remer J., Kierunki działania muzeów artystycznych, w: *Biblioteka Muzealnictwa i Ochrony Zabytków*, Seria B, t. VI, 1963.
- Szpakowski A., Społeczno-oświatowe wyniki wystawy jubileuszowej „Sztuka warszawska od średniowiecza do połowy XX w”, w: *Rocznik Muzeum Narodowego w Warszawie*, t. VIII, 1964.
- Wallis A., Wystawy i publiczność, w: *Kultura i społeczeństwo*, R. IV, nr 1—2, 1960.
- Winnicka H., Badania nad publicznością szczecińską w oparciu o wystawę Henry Moore'a, w: *Materiały Zachodnio-Pomorskie*, t. VI, Szczecin 1960.
- Zajac S., Problemy organizacji masowego odbiorcy imprez muzealnych, w: *Biblioteka Muzealnictwa i Ochrony Zabytków*, Seria B, t. VI, 1963.
- Znamierowska-Pruefferowa M., Problemy muzeów etnograficznych, w: *Biblioteka Muzealnictwa i Ochrony Zabytków*, Seria B, t. VI, 1963.

„INNE MUZEUM”

1. W muzeum najważniejszy jest człowiek, który do niego przychodzi.

Możemy wyobrazić sobie muzeum bez obiektów, natomiast wydaje się, że nie może ono funkcjonować bez odbiorców.

2. Odwiedzający muzeum ma prawo do „dyskutowania” ze zgromadzonymi w nim dziełami.

By ułatwić osobom przychodzącym do muzeum opowiedzenie się „za” lub „przeciw”, szukamy metod ułatwiających i umożliwiających ujawnianie niepopularnych, choć autentycznych ocen i opinii.

W „innym muzeum” ważniejsze są pytania: „co mi się podoba?” i „jakie emocje wywołuje we mnie postawa artysty X?” niż „które dzieło jest najlepsze?” i „jakie wartości chce nam przekazać wielki twórca/y?”.

Dlatego sokratyczna metoda żywego dialogu i samodzielnego dochodzenia do sensu i prawdy jest nam najbliższa.

„Inne muzeum” za najważniejszą formę działań uważa warsztat.

3. Każda refleksja i emocja wywołana wizytą w muzeum jest równie ważna.

„Inne muzeum” stwarza wolną przestrzeń dla wyrażania różnych opinii.

Akcent z „oceny zewnętrznej” zostaje przesunięty na „ocenę wewnętrzną”.

„Ocena wewnętrzna” nie jest uzależniona od tak zwanych autorytetów. Przyznanie ważnego miejsca ocenie indywidualnej sprzyja łatwieszemu przyjęciu innych ocen.

Droga do zrozumienia/akceptacji innych poglądów prowadzi tylko przez wyrobienie własnego sądu.

Paradoksalnie — to właśnie w sytuacji wyboru — zwiększa się tolerancja i akceptacja sądów wydawanych przez innych (a więc także przez autorytety).

4. „Inne muzeum” stosuje metodę „od własnego przeżycia twórczego — ku zrozumieniu przeżycia innych ludzi”. Inaczej mówiąc: poprzez własne doświadczenie twórcze, poprzez własny wysiłek i trud, pokonywanie własnych ograni-

czeń, własną naukę języków sztuki, poprzez własne próby wypowiedzania się na tematy ważne dla nas, dzielenie się emocjami — prowadzi droga do zrozumienia twórczości innych.

Temu też służą warsztaty twórcze, organizowane w muzeach.

5. Każdemu człowiekowi, każdej grupie (wiekowej, zawodowej, rodzinnej) powinniśmy zaproponować inny, indywidualny i zróżnicowany program obecności w muzeum.

Przygotowując go, należy wykorzystać wiedzę psychologiczną, pedagogiczną, socjologiczną o osobie i grupie. Wiedza ta pomoże każdemu (także muzealnikowi!) w znalezieniu „swojego miejsca” w muzeum.

Oczekiwania każdej grupy wobec muzeum (muzealników, nauczycieli, uczniów, rodziców, kuratorów, ministrów) są różne i często bardzo rozbieżne.

Koniecznym warunkiem przed przystąpieniem do opracowywania koncepcji działania muzeum jest przede wszystkim poznanie tych oczekiwań i w miarę możliwości ich uwzględnienie.

6. Jedną z propozycji: „Innego muzeum” jest, by wizytę klasy w muzeum traktować jako środkowy element triady:

- zajęcia prowadzone przez nauczyciela w klasie, poprzedzające wizytę w muzeum,
- działanie muzealne (z pełnym współuczestnictwem nauczyciela),
- zajęcia w klasie po działaniach muzealnych.

Realizacja tego planu wymaga nowych metod: wernisaży dla nauczycieli, druków edukacyjnych dla uczniów i nauczycieli, warsztatów specjalnie przygotowywanych dla nauczycieli, wypraw, gier itd.

7. Muzeum powinno zachęcić człowieka do wszechstronnej aktywności intelektualnej, emocjonalnej, także fizycznej.

Dopiero te wszystkie doświadczenia łącznie umożliwiają pełny kontakt z obiektem. Wzbogacają i uzupełniają wiedzę opartą na faktach o doświadczenie wynikające z poznania zmysłowego czy emocjonalnego.

Prawidłowy kontakt z obiektami artystycznymi to, w zależności od ich charakteru — znalezienie równowagi pomiędzy sferami różnej aktywności i percepcji.

8. Obecność w „Innym muzeum” wymaga „zatrzymania się”. Dlatego ważne są metody, które to ułatwiają.

Bez „zatrzymania się” nie ma pogłębionego kontaktu z otaczającym nas światem.

Istotne wydaje się stwarzanie warunków do refleksji nad tematem, obiektem, problemem, zamiast pobieżnego, wymuszonego tempem powierzchownego „poznania” wszystkiego.

9. Przestrzeń „Innego muzeum” nie jest tylko miejscem kontaktu „wysokiej kultury” ze „zwykłymi odbiorcami”.

Jest to przestrzeń, w której mogą zaistnieć wystawy zorganizowane zgodnie z zasadą „demokratyzacji mediów”, oznacza to, że wypełnić ją mogą własną aktywnością, także ci których nazywamy odbiorcami czy publicznością.

Przestrzeń muzealna zostaje udostępniona różnym grupom (na przykład społeczności lokalnej, mniejszościom itp.) by te mogły same przedstawić się (swoje problemy, wartości) w sposób w jaki chcą to uczynić.

„Inne muzeum” urządza wystawy nie tylko DLA ludzi, ale też Z nimi.

10. „Inne muzeum” stawia sobie przede wszystkim pytania etyczne, a dopiero później historyczne, światopoglądowe itd. „Inne muzeum” pyta między innymi o:

- równorzędność różnych punktów widzenia i ocen,
- o nienarzucanie koncepcji światopoglądowych, widzenia historii czy edukacji,
- możliwość zastąpienia oceny — rozmową — pyta o stosunek do tzw. autorytetów,
- prawo do wypowiedzania osobistych opinii,
- dobrowolność w działaniach warsztatowych i muzealnych.

Pierwsza edycja projektu „Inne muzeum” realizowana była przez dwa lata (1992–94) i sponzorowana przez Ministerstwo Kultury i Sztuki. Głównym jego celem było wypracowanie i zastosowanie nowych, aktywnych metod twórczych zajęć z różnymi grupami w muzeach o różnym charakterze.

W projekcie udział brali pracownicy działów oświatowych z kilkunastu muzeów w Polsce (Muzeum Narodowe w Warszawie, Muzeum w Wilanowie, Zamkowe w Malborku, Ziemi w Warszawie, Zamek Królewski, Historyczne w Warszawie, Lubelskie, Muzeum w Łańcucie, Łowiectwa w Warszawie, Muzeum Sztuki w Łodzi, Centrum Sztuki Współczesnej, Muzeum Okręgowe w Toruniu, Żydowski Instytut Historyczny, Literatury w Warszawie, Biuro Informacji Senatu, BWA w Koninie, Muzeum w Płocku, Morskie w Gdańsku, oraz studenci Wydziału Pedagogicznego UW).

Regularnie przez dwa lata odbywały się warsztaty w różnych muzeach, spotkania dyskusyjne, oraz zajęcia tzw. grup wsparcia — pracujące nad rozwiązaniem konkretnych problemów zgłaszanych przez osoby biorące udział w projekcie.

Odbyły się trzy warsztaty wyjazdowe: „Dotykać — nie dotykać” (Radziejowice 1993), „Inne muzeum cz. I” (Malbork 93), „Inne muzeum cz. II” (Chlewiska 94).

Koncepcję projektu opracowali i realizowali Janusz Byszewski i Maria Parczewska z Laboratorium Edukacji Twórczej przy Centrum Sztuki Współczesnej w Warszawie. Na ich zaproszenie warsztaty prowadzili również:

Tadeusz Wielecki i Tadeusz Sudnik, Zofia Zaorska, Wiesław Karolak, Hanna Gawrońska, Lidia Zielińska, Marek Stokowski z zespołem oraz *Gecko Art Studio* z Wiednia.

W czerwcu 1994 roku w Centrum Sztuki Współczesnej w Warszawie odbyło się działanie artystyczne „W Centrum i trochę obok” inspirowane odbywającymi się tam wystawami (Ilyi Kabakova, Joseph’a Kosuth’a — „Korytarz dwóch banalności” oraz Geoffrey’a Hendricks’a — „Dzień ku nocy”). Wzięło w nim udział około 250 uczniów warszawskich szkół podstawowych i średnich, którzy wcześniej uczestniczyli w działaniach muzealnych realizowanych w tych muzeach, które uczestniczyły w projekcie „Inne muzeum”.

Po raz pierwszy spotkali się wszyscy razem, wraz z pracownikami tych muzeów, by zrealizować ogromną instalację, którą w *Gazecie Wyborczej* nazwano „Korytarzami naszych wrażeń”.

Sezon 1994/95 nazwaliśmy „dyskretną obecnością” — działamy w swoich muzeach, realizujemy swoje warsztaty i projekty, ale w każdej chwili możemy zwrócić się do kolegów o pomoc, o przetestowanie nowych scenariuszy, o rozmowę, o wsparcie.

W swoich zmaganiach o zmianę muzealnej edukacji i jej miejsca w całej działalności muzeów nie czujemy się już tak samotni i niepewni.

Po tym roku, bogatsi o wiele doświadczeń i refleksji nad nimi — planujemy zorganizowanie następnej sesji wyjazdowej. Ale zajmie się tym już Sekcja Edukacji Muzealnej przy Polskim Komitecie INSEA (Międzynarodowe Stowarzyszenie Edukacji przez Sztukę), której grupę założycielską powołaliśmy na warsztatach w Chlewiskach.

NIEKTÓRE FORMY PRACY Z DZIEĆMI W ZAMKU KRÓLEWSKIM W WARSZAWIE

Kto do Zamku przychodzi i czym możemy go zainteresować

Zamek Królewski w Warszawie udostępniony publiczności stopniowo od 1981 roku cieszył się od pierwszych dni otwarcia znacznym zainteresowaniem. Odwiedza Zamek rocznie ok. pół miliona zwiedzających (poza latami 1990–92, kiedy frekwencja spadła do ok. 300 tysięcy), z czego 70% to młodzież szkolna. Tak wielki odsetek młodzieży stanowi wyzwanie dla pracowników oświatowych muzeum, ponieważ jest to publiczność wymagająca szczególnego potraktowania z kilku oczywistych powodów. Dla porządku pozwolę je sobie przytoczyć: nastrój wycieczkowy, brak przygotowania do wizyty w muzeum (zachowanie), dość skromny zasób wiedzy, niewystarczający do odbioru podstawowych treści estetycznych i historycznych, jakie zawarte są w muzealnej ekspozycji. Dodać należy, że ekspozycja zamkowa, składająca się ze 100 bez mała sal, w których prezentowane są obiekty sztuki pochodzące z różnych epok stanowić może labirynt trudny do pokonania nawet dla wytrawnego znawcy sztuki, cóż dopiero dla przeciętnego, młodego zwiedzającego. Zdecydowano więc podzielić ją na kilka niezależnych odcinków, tak aby każdy zwiedzający czy kierownik grupy mógł wybrać dla siebie wariant najbardziej odpowiedni pod względem czasowo-organizacyjnym i merytorycznym. W Zamku można dziś zwiedzać następujące trasy: 1. Apartamenty: Wielki i Królewski; 2. Pokoje Dworskie i Sale Sejmowe; 3. Ekspozycję na 2-gim piętrze, w skład której wchodzi: Gabinet Numizmatyczny, Pokój Orderowy, Pokoje II Rzeczypospolitej, Mieszkanie Stefana Żeromskiego. Przy czym Apartamenty Wielki i Królewski zwiedzać można tylko z przewodnikiem, natomiast Pokoje Dworskie i Sale Sejmowe zwiedzane są w zasadzie samodzielnie. W zasadzie, ponieważ właśnie ze względu na przeważającą wśród naszej klienteli młodzież szkolną nie zdecydowaliśmy się na całkowite wyeliminowanie przewodnictwa na tym obszarze. Doświadczenie wskazuje na słabą skuteczność oprowadzania stereotypowego po wielowątkowej historycznie, niejednorodnej architektonicznie i bogatej w dzieła sztuki ekspozycji. Zorganizowaliśmy więc rodzaj monograficznego zwiedzania tej części ekspozycji.

Proponujemy następujące tematy:

Sale Sejmowe Zamku Królewskiego — temat szczególnie atrakcyjny dla szóstych klas szkół podstawowych oraz drugich i trzecich klas szkół średnich. Może stanowić uzupełnienie wiadomości szkolnych na temat funkcjonowania sejmu Rzeczypospolitej Obojga Narodów. Sztuka XVI i XVII wieku w zbiorach Zamku Królewskiego — dla uczniów od klasy szóstej szkoły podstawowej wzwyż. Młodzież zapoznaje się podczas zwiedzania z charakterystycznymi cechami renesansu i baroku. Malarstwo historyczne Jana Matejki — polecany dla dzieci już od trzeciej klasy szkoły podstawowej. Dla młodszych dzieci jest to „historia Polski w obrazkach” dla starszych wyjaśnienie matejkowskiej interpretacji dziejów Polski.

Zwiedzanie monograficzne¹⁾ zakłada poznanie jednego tematu w muzeum, winno być stosowane przez nauczyciela dla wybranej partii materiału. Istnieje wówczas możliwość dobrego przygotowania młodzieży do zwiedzania a co za tym idzie bliższego kontaktu z eksponatem czy wnętrzem. Temat zwiedzania powiązany jeśli nie z zainteresowaniem to przynajmniej z posiadaną już wiedzą podręcznikową młodzieży ma szansę głębszego utrwalenia. Czas spędzony w muzeum jest tym samym efektywniej wykorzystany. Taką formę kontaktu z muzeum oferuje Zamek grupom szkolnym od bez mała czterech lat.

Pewnym problemem było przygotowanie przewodników, oprowadzających po Zamku w sposób tradycyjny, do nowej, trudniejszej dla nich roli²⁾. Znany powszechnie schemat: przewodnik mówi — grupa słucha, w przypadku oprowadzania tematycznego nie może mieć, w tym przypadku, miejsca. Najtrudniej przyszło nam przekonać doświadczonych, wykonujących przez wiele lat swój zawód ludzi do zmiany tego stereotypu zachowania.

Rola przewodnika w przypadku zwiedzania tematycznego jest bowiem znacznie większa niż w zwiedzaniu tradycyjnym. Do jego obowiązków bowiem zaliczyć wypada nie tylko przekazywanie informacji o obiekcie, wnętrzu i zgromadzonych tam dziełach sztuki, lecz zorientowanie się jaki poziom wiedzy, inteligencji, przygotowania reprezentuje dana grupa młodzieży i dostosowania swego przekazu do tego poziomu; wypracowanie koncepcji przekazu poprzez odpowiedni wybór dzieł sztuki, mogących w sposób odpowiedni do poziomu danej grupy ilustrować omawiany temat. Takie zajęcia muszą trwać dłużej niż „zwykłe oprowadzanie” i, jak z powyższego wynika, wymagają głębszego kontaktu pomiędzy grupą młodzieży i przewodnikiem a także, co nie jest bez znaczenia, lepszego przygotowania merytorycznego przewodnika. Aby móc dokonać właściwego wyboru winien znać doskonale nie tylko ekspozycję

¹⁾ Zofia T. Kozłowska, Lekcja historii w muzeum, patrz *Kronika Zamkowa* Nr 1, 1987 s. 7.

²⁾ Turystów zwiedzających Zamek Królewski w Warszawie oprowadzali od 1980 do 1992 roku przewodnicy PTTK, którzy na podstawie egzaminu otrzymali uprawnienia do wykonywania tej pracy. Od 1992 roku przejęła tę funkcję Agencja M i W, współpracując z tą samą grupą ludzi na nieco innych jednak zasadach.

po której oprowadza, ale również, w przypadku Zamku, dysponować znacznym zasobem wiedzy o dziejach Rzeczypospolitej Obojga Narodów, jej kultury i sztuki tamtych epok. Za rzecz oczywistą uważam znajomość programu szkolnego przedmiotów humanistycznych dla poszczególnych klas.

Znajomość tej formy zwiedzania jest jednak wśród nauczycieli niewielka i przez to dość rzadko, niestety, z niej korzystają. Jednakże przez ostatnie cztery lata obserwujemy stały wzrost zamówień ze szkół, co może napawać pewnym optymizmem na przyszłość. Mamy nadzieję, że wraz z rozwojem turystyki³⁾ oraz reformami w systemie nauczania przyjdzie wzrost zainteresowania tego typu usługami.

Zamkowe lekcje muzealne — ich historia

Niezależnie od wymienionych już form udostępniania Zamku młodzieży szkolnej, od 11 lat prowadzone są lekcje muzealne. Wydaje się, iż to właśnie ten typ zajęć daje dzieciom najlepszy kontakt z muzeum i jego zbiorami⁴⁾. Rozpoczynaliśmy tę działalność proponując szkołom kilkadziesiąt tematów zajęć (w tej chwili jest ich około 40) dla różnych poziomów wiekowych. Liczba tematów rosła wraz z rozrastaniem się i wzbogacaniem zamkowej ekspozycji.

Do 1988 roku lekcje muzealne prowadzili wyłącznie pracownicy Ośrodka Oświatowego, co w sposób naturalny (liczba zatrudnionych osób) ograniczało możliwości przyjmowania szkół. Dodatkowym ograniczeniem był czas otwarcia ekspozycji dla „normalnego”, niemałego przecież ruchu turystycznego. Okazało się, że czas pomiędzy godziną otwarcia ekspozycji tj. 8.00 a godziną rozpoczynania zwiedzania tj. 10.00 — daje możliwość prowadzenia lekcji muzealnych przy odpowiednim, wcześniejszym ich zaplanowaniu.

W 1988 roku po raz pierwszy nie byliśmy w stanie zaspokoić zapotrzebowania na lekcje muzealne, prowadząc je własnymi siłami. Wychodząc z założenia, iż rutynowi przewodnicy turystyczni nie są w stanie przystosować się do wymagającego znacznych zdolności pedagogicznych sposobu prowadzenia lekcji w muzeum, zwróciliśmy się o pomoc do studentów starszych lat wydziałów humanistycznych Uniwersytetu Warszawskiego.

W 1989 roku pojawił się w Zamku nowy typ pracowników oświatowych, pracujących na zlecenie (lekcje są płatne i z tych pieniędzy opłacani są studenci). Dotychczas przewinęło się przez ten typ pracy około 100 osób. Każdego roku kształcimy nowych studentów, którzy w następnym roku szkol-

³⁾ Po gwałtownym spadku liczby zwiedzających w latach 1989–91, nastąpił jednak jej gwałtowny wzrost, zwłaszcza w ostatnich dwóch latach. Przyczyn tego wzrostu upatrywać należy tak w pewnej stabilizacji gospodarczej, jak też stabilizującym się rynku usług turystycznych, na którym występuje ostra konkurencja. Konkurencja wśród biur podróży może okazać się naszym sojusznikiem w propagowaniu turystyki kwalifikowanej. Do turystyki kwalifikowanej w krajach wyżej rozwiniętych zalicza się również właśnie specjalistyczne zwiedzanie muzeów.

⁴⁾ Zofia T. Kozłowska, jw. s. 7.

nym podejmują u nas pracę z dziećmi. Są to przeważnie (podaję według liczby osób zgłaszających się z poszczególnych wydziałów) studenci: pedagogiki (niezastąpieni w pracy z najmłodszymi), historii, historii sztuki, filologii polskiej.

Dzięki znacznej liczbie osób współpracujących mogliśmy zwiększyć liczbę przyjmowanych na lekcje muzealne klas, dochodząc ostatnio do ok. 2800 w ciągu roku szkolnego. Dopomogło w tym również skomputeryzowanie systemu rezerwacji lekcji, co udało się wprowadzić dzięki przychylnemu stosunkowi Dyrekcji Zamku do edukacji dzieci i młodzieży. (Komputeryzacja Ośrodka wymagała znacznych nakładów finansowych).

Czas najwyższy poświęcić nieco miejsca samym lekcjom a nie tylko ich historii i organizacji.

Garść informacji o lekcjach muzealnych

Podstawą konstruowania programu lekcji muzealnych była i jest zawsze ekspozycja Zamku. Konfrontując jej zawartość z programem szkolnym mogliśmy zaproponować poszczególnym klasom tematy, odpowiadające aktualnie przerabianemu w szkole materiałowi. Są to następujące tematy (podaję je za informatorem wydany przez Zamek na rok 1993/94).

1. Menażeria Króla Jegomości kl. 0
2. Skarbiec Króla Jegomości kl. 1
3. Portret Króla Jegomości kl. 2
4. Spotkanie z bohaterami Starego Testamentu kl. 3
5. Pałac z 1001 nocy kl. 0-3
6. Gród, zamek, pałac, muzeum kl. 4-6
7. Wizyta u króla kl. 4-8
8. Koronacja kl. 5-6
9. Zamek książąt mazowieckich kl. 5-6
10. Motywy antyczne w wyposażeniu Zamku kl. 5
11. Motywy biblijne w wyposażeniu Zamku kl. 5
12. Sejm Rzeczypospolitej Obojga Narodów kl. 6
13. Dwór Jagiellonów kl. 6
14. Zamek i Rzeczpospolita Wazów kl. 6
15. Za króla Sasa kl. 6
16. Konstytucja 3 Maja kl. 6
17. W świecie dawnej monety kl. 4 oraz 7, 8
18. Polowanie na ordery kl. 4-8
19. Zamek czasów niewoli kl. 7
20. Zamek międzywojenny i II Rzeczpospolita kl. 8
21. Książę, król, prezydent kl. 7 i 8
22. Pan prezydent kl. 7 i 8
23. Style we wnętrzach zamkowych kl. 7 i 8

24. Mecenat artystyczny króla Stanisława Augusta kl. 6 i 8
25. Klasycyzm kl. 6–8
26. Malarstwo Jana Matejki kl. 4 oraz 7 i 8
27. Malarstwo Marcella Bacciarellego kl. 6 i 7
28. Ruiny, konserwacja, odbudowa Zamku kl. 8
29. Canaletto i jego Warszawa kl. 3
30. Portret kobiety kl. 7 i 8
31. Dywany, gobeliny, arrasy kl. 7 i 8
32. Zatrzymać czas kl. 7 i 8
33. Kruche jak porcelana kl. 7 i 8
34. W sukni, fraku i kontuszu kl. 7 i 8
35. Oświecenie kl. 6 i 7
36. Obiady czwartkowe kl. 6 i 7
37. Stefan Żeromski kl. 8
38. Świat bajek kl. 5

Lekcje można podzielić na: przedstawiające jeden temat i lekcje utrwalające, przy jednoczesnym rozszerzeniu posiadanej przez uczniów wiedzy. Do pierwszej kategorii zaliczyć możemy tematy: *Koronacja, Sejm, Warszawa Canaletta*; do drugiej zaś takie tematy jak np. *Gród, zamek, pałac, muzeum* czy też lekcje o stylach. Każda z wymienionych lekcji zawiera wzajemnie przepalające się wątki: Warszawa i dwór królewski, życie codzienne i świąteczne, ważne wydarzenia państwowe w tym również ceremonie. Istotnym wątkiem lekcji są również budowle, ich dekoracje sprzęty, ludzie i ich stroje, a nawet zwierzęta przedstawiane na obrazach i tkaninach. Ich obecność świadczy o autentyczności świata przedstawianego przez artystę.

Lekcje prowadzone są w formie pogadanki, rozmowy (tzw. rozmowy nauczającej) a także, w kilku wypadkach, inscenizacji (np. *Koronacja, Sejm* i *Obiady czwartkowe*). Dla najmłodszych prowadzący starają się uzupełniać wyżej wymienione formy o rozmaite zabawy, których celem nie jest rywalizacja, ale nauczanie. Miejmy nadzieję, że dzieci, którym uda się prawidłowo zestawić puzzle z obrazu Canaletta „Elekcja Stanisława Augusta” zapamiętają nie tylko nazwisko malarza, lecz również szczegóły układanego obrazu. Mamy nadzieję, że nie będzie im obce pojęcie elekcji jak również zapamiętają kto w niej brał udział itp.

Wyjątkowo ważna wydaje się być lekcja poświęcona sejmowi. Jest ona inscenizacją przeprowadzana we wnętrzach związanych z historią polskiego parlamentaryzmu. Dzieci zapoznają się z regulaminem obrad sejmowych, sposobem prowadzenia i przykładami przebiegu obrad sejmowych a także z ich tematyką. Następnie inscenizują tok obrad na wybrany przez siebie temat. W taki sposób wprowadza się uczestników zajęć w hierarchię władzy trzech obradujących stanów (przygotowując do zrozumienia demokracji szlacheckiej) i tryb podejmowania jednomyślnych decyzji, tak trudny do wytłumaczenia w podręczniku czy sali szkolnej.

Inscenizacja, wymagająca wejścia w rolę posła lub senatora porusza wyobraźnię i pokazuje istotne aspekty podejmowania działań w dawnej Rzeczypospolitej, tworząc do niej stosunek emocjonalny. Nie może zabraknąć tu również umiejętności interpretacji znaków — symboli takich jak np. herby, tytuły króla przytaczane w dokumentach itp.

Inscenizacja wymaga określonych rekwizytów. W przypadku *Sejmu* np. laski marszałkowskiej, fotela dla marszałka a w przypadku *Koronacji* insygniów królewskich. Staramy się robić je najprostszymi sposobami. Korona może być wykonana z kolorowego papieru lub tektury, za berło służyć może tłuczek do kartofli owinięty złotą bibułą, płaszcz królewski można uszyć z czerwonego płótna itp. Jak wyglądały te przedmioty w rzeczywistości dzieci widzą na portretach. Do zabawy odbywającej się we wnętrzach Zamku, które samym swym istnieniem narzucają odświętność, wystarczy zamarkowanie przedmiotu.

Do wspomnianych już form prowadzenia zajęć w ostatnich latach dołączyliśmy jeszcze małe formy teatralne, które mają uzupełniać treści przekazywane podczas zajęć. I tak: lekcja poświęcona *Obiadom czwartkowym* lub zatytułowana *Świat bajek* może być poprzedzona (zależy od decyzji nauczyciela) występem aktorów, prezentujących 25-minutowy spektakl zestawiony z bajek Ignacego Krasickiego. Cieszy się on, jak dotąd, dużym zainteresowaniem klas piątych i szóstych szkół podstawowych. Uczniowie mają okazję zobaczyć zainscenizowane w kostiumach z epoki bajki, czyli formę charakterystyczną dla literatury oświeceniowej we wnętrzach z tejże epoki. Daje to także możliwość lepszego zrozumienia treści zawartych w bajkach, napisanych językiem już, niestety, dla dzieci niezrozumiałym. Młodzież niechętnie czyta nawet teksty literackie z dawnych epok, głównie z powodu bariery językowej. Tak się rzeczy mają np. z pomnikowym dziełem Jana Kochanowskiego „Odprawą posłów greckich”, znajdującym się zestawie lektur dla klasy pierwszej licealnej. Postanowiliśmy wystawić w Dawnej Izbie Poselskiej 50-minutową adaptację tego utworu w wykonaniu aktorów warszawskich teatrów. Wychodząc z założenia, że młodzież chętniej obejrzy tę sztukę niż ją przeczyta. W ubiegłym roku szkolnym odbyło się ok. 40 spektakli na zamówienie warszawskich szkół średnich.

W przygotowaniu jest 25-minutowy spektakl — spotkanie dzieci z malarzem Bernardo Bellotto, które odbywa się będzie w trakcie lekcji *Canaletto i jego Warszawa*. Tu nacisk położony będzie przede wszystkim na swobodną opowieść malarza o sobie, mówioną językiem nam współczesnym a więc dostępnym dla młodych widzów. Mamy nadzieję, że aktor przebrany w kostium XVIII-wieczny wzbudza u dzieci emocje a przez to dłużej i lepiej zapamiętają pobyt w muzeum.

Nawet wśród najmłodszych, a może właśnie przede wszystkim w nich winniśmy kształtować wyobrażenie czym jest muzeum w ogóle a więc kłaść

nacisk na fakt przechowywania w nim przedmiotów wykreowanych przez artystów dawniej i dziś. Dajemy więc dzieciom możliwość szansę własnej twórczości — czyli organizujemy zajęcia, podczas których każde dziecko może samo narysować, wyciąć, ulepić przedmiot, obraz, które najlepiej zapamiętało. Nie muszę udawadniać jak ważne jest wychowanie estetyczne dzieci. Najczęściej skazane są na oglądanie najrozmaitszej brzydoty w postaci otaczających je przedmiotów w szkole i w domu⁵⁾. Zapytane po wizycie w Zamku co im się najbardziej podobało lub co zapamiętały, odpowiadają, że „piękny wystrój”, „duże pomieszczenia i bardzo ładne”, „wielkie komnaty”, „piękny tron królewski”. Nie potrafią niestety wytłumaczyć na czym to „piękno” polega. Dlatego zajęcia plastyczne mają na celu utrwalenie w pamięci niektórych pojęć z dziedziny estetyki, takich jak np. ornament czy symetria. Natłok wrażeń wizualnych w czasie wizyty w Zamku utrudnia dzieciom skupienie i wychwycenie spraw najważniejszych. Konieczne jest więc umiejętne, nierutynowe i odpowiednio przygotowane od strony dydaktycznej przewodnictwo⁶⁾. Właśnie tu tkwi, jak się wydaje największa trudność.

Kto powinien prowadzić zajęcia dla dzieci w muzeum

Przygotowanie studentów wydziałów humanistycznych do prowadzenia w Zamku zajęć z dziećmi i młodzieżą jest od kilku lat przedmiotem naszej największej troski. Każdego roku, od marca do maja, organizujemy dla zgłaszających się na nasz apel studentów zajęcia na temat historii Zamku, jego zbiorów. Następnie prezentujemy różne formy lekcji, z których każda jest bardzo wnikliwie omawiana. Na zajęcia takie zapraszamy niekiedy specjalistów z danej dziedziny wiedzy: historyków, archeologów, historyków sztuki. To specjalista, autorytet w danej dziedzinie omawia wówczas zajęcia, uwzględniając nie tylko aktualny stan wiedzy na konkretny temat, lecz także sposób jej prezentacji. Sprawdzianem jest samodzielne prowadzenie zajęć z dziećmi. Taka lekcja odbywa się w obecności pracowników oświatowych muzeum, którzy po zakończeniu dokładnie analizują jej przebieg z prowadzącym. Dopiero wtedy możemy zawrzeć z taką osobą umowę na prowadzenie lekcji (temat został określony) w danym roku szkolnym. Oczywiście, można krytykować fakt pobierania przez Zamek opłat za uczestniczenie w lekcji muzealnej. Mamy jednak wówczas do wyboru możliwość drastycznego ograniczenia liczby takich zajęć do 400 w ciągu jednego roku szkolnego. Nie mamy bowiem w Polsce wolontariuszy, którzy w innych krajach często honorowo zastępują przewodników lub prowadzą zajęcia z dziećmi. Nie mamy też sprawnie funkcjonują-

⁵⁾ Maria Brodzka-Bestry, Wychowanie plastyczne w muzeach, *Kronika Zamkowa* nr 2, 1990/91, s. 37—39.

⁶⁾ Elżbieta Jastrzębowska, Dzieci w Zamku, *Kronika Zamkowa* nr 1, 1987 r., s. 11—17.

cej współpracy z instytucjami, pozostającymi w strukturach Ministerstwa Edukacji Narodowej⁷⁾. Z nadzieją na prowadzenie przez nauczycieli lekcji muzealnych dawno się pożegnałam. Pozostaje więc nam, przynajmniej w dużych miastach uniwersyteckich, przedstawiony powyżej wariant realizowany z powodzeniem w Zamku od kilku lat. Dodać wypada na zakończenie jeszcze jedną jego zaletę. Pracując w muzeum, młodzi ludzie poznają jego zbiory, pracę, struktury. Właśnie spośród nich możemy rekrutować nowe, nieźle przygotowane do pracy kadry. Nawet jeśli odchodzą do innej pracy pozostaje w nich znajomość muzeum i ciepły sentyment do miejsca pierwszej pracy i pierwszych zarobków. W przyszłości mogą stanowić załączek towarzystwa przyjaciół muzeum.

⁷⁾ Tak się dzieje np. w Holandii. Muzealni oświatowcy są opłacani z kas gminnych. Do ich obowiązków należy przygotowywanie programu zajęć muzealnych dla szkół w danej gminie. Realizacją zaś zajmują się nauczyciele.

ZAŁOŻENIA POLITYKI W DZIEDZINIE EDUKACJI KULTURALNEJ DZIECI I MŁODZIEŻY

W r. 1991 Ministerstwo Kultury i Sztuki podjęło wspólne prace z Ministerstwem Edukacji Narodowej i Komitetem ds. Radia i Telewizji. Zostały one zakończone przyjęciem wspólnego dokumentu: „Edukacja kulturalna — stan, zagrożenia, perspektywy”. Jeden z zasadniczych rozdziałów został poświęcony polityce w dziedzinie edukacji kulturalnej. Poprzez ten dokument Ministerstwo Kultury i Sztuki stwierdza:

- że edukacja kulturalna dzieci i młodzieży jest najważniejszą sferą działań z punktu widzenia przyszłości kultury,
- w sytuacji regresu ekonomicznego naszego kraju — proponuje środki zaradcze, strategię, której niektóre elementy, to:
 - zapis ustawowy o podstawowym zadaniu — edukacji kulturalnej i wychowaniu przez sztukę instytucji takich, jak: biblioteki, muzea, biura wystaw artystycznych, centra sztuki, domy kultury, ogniska artystyczne,
- określa „sfery chronione”, pozostające pod szczególną opieką państwa,
- zobowiązuje się do wspierania najistotniejszych dla edukacji kulturalnej instytucji i przedsięwzięć.

W „Założeniach polityki” zostały określone cele i zasady edukacji kulturalnej młodego pokolenia.

W procesie edukacji kulturalnej młody człowiek zdobywa wiedzę i doświadczenie życiowe, decydujące o zakorzenieniu w kulturze własnego narodu oraz służące kształtowaniu więzi ze światem, nabywa umiejętności poznawania siebie i kierowania własnym życiem; z kontaktów z dziełem sztuki czy wytworem kultury czerpie wartości, pozwalające mu rozumieć innych ludzi, sam podejmuje twórcze działania na polu sztuki nieprofesjonalnej; pobudzana aktywność, odwaga, zaufanie do samego siebie owocują w nauce, pracy, w zdolnościach do twórczego przekształcania środowiska społecznego.

Edukacja kulturalna, jako zintegrowany i wielostronny proces, obejmuje: system oświaty i system kulturalny. Doprowadzenie do zharmonizowania działań w ramach tych systemów jest warunkiem efektywności edukacji kulturalnej.

Integracja, harmonizowanie działań instytucjonalnych i spontanicznych jest programem otwartym. Idea „tak samo i to samo dla wszystkich”, która była następstwem upowszechniania oświaty i kultury, stała się bardziej złożona. Wymaga bowiem poszanowania dla inności grup i dla odrębności każdego człowieka, bez rezygnacji z kanonu wartości powszechnych i wspólnych.

Rosnąca liczba podmiotów realizujących zadania w dziedzinie edukacji kulturalnej jest zjawiskiem pozytywnym. Niesie to jednak pewne zagrożenie — pojawianie się na „rynku edukacyjnym” osób niekompetentnych, wykorzystujących dzieci i młodzież szkolną do spektakularnych, komercyjnych działań. Przeciwdziałanie, to m.in. kompetentna krytyka w środkach masowego przekazu oraz promowanie programów szczególnie wartościowych.

Podstawowym źródłem finansowania edukacji kulturalnej jest budżet państwa. Ogniwami systemu edukacyjnego szczególnie chronionymi, będą:

- szkolnictwo, w nim — szkolnictwo artystyczne
- instytucje kultury, zwłaszcza biblioteki i muzea.

Zmiana systemu gospodarczego naszego państwa wymaga istotnych zmian w sposobach realizacji polityki w dziedzinie edukacji kulturalnej. Interwencjonizm państwa w sferze edukacji kulturalnej będzie dotyczył terenów społecznie najważniejszych, lecz takich, które bez wsparcia państwowego istnieć nie mogą, a które uszlachetniają je przez promocję, oddziaływanie na opinię, itp. Przykładem może być wzbogacanie bibliotek w książki, imprezy kulturalne na terenach wiejskich, informacja, poradnictwo, usługi metodyczne dla organizatorów działalności kulturalnej w środowiskach lokalnych. Decentralizacja i autonomizacja ruchu kulturalnego i systemu oświatowego w Polsce, likwidacja z góry narzuconych, centralistycznych scenariuszy działania, rodzić będzie zwiększone zapotrzebowanie na informację i poradnictwo, niezbędne przy samodzielnym kreowaniu programów.

Interwencjonizm państwa w sferze edukacji kulturalnej będzie też obejmował — kształcenie i doskonalenie nauczycieli, bibliotekarzy, pracowników działów edukacyjnych muzeów, teatrów, filharmonii oraz animatorów kultury. Zakładany jest jednak w tym obszarze pewien stopień komercjalizacji.

Przyjmuje się, jako zadanie stałe, monitorowanie środowisk edukacji kulturalnej dzieci i młodzieży. Obowiązki spoczywające na Ministerstwie Kultury i Sztuki — dokonywanie wyborów w zakresie finansowania działań edukacyjnych, ochrona sfer chronionych, promocja wartościowych inicjatyw — wymagały stałego dopływu informacji, zwłaszcza ze środowisk gminnych. W gminach bowiem dokonywały się i dokonują przewartościowania dotyczące sfery edukacji i kultury — uczestnictwa w kulturze, mecenatu państwa. Ministerstwo Kultury i Sztuki dysponowało niepełnymi informacjami o przeobrażających się instytucjach w gminach, o kadrze, zajmującej się edukacją

kulturalną, o finansowaniu instytucji kultury. Nie był znany Ministerstwu sposób rozumienia edukacji kulturalnej przez różne podmioty edukacyjne, działania integrujące różne środowiska edukacji kulturalnej. Przeważały stereotypy, które chociaż miały swoje źródło w faktach, nie mogły być traktowane jako podstawa projektów dotyczących przyszłości.

Został więc sformułowany podstawowy cel badania — rozpoznanie możliwości stymulowania przedsięwzięć z zakresu edukacji kulturalnej na szczeblu gminy. Ministerstwo Kultury i Sztuki określiło też cele szczegółowe, jak:

- a) badanie (także ilościowe) środowisk edukacji kulturalnej skupionych wokół instytucji kultury, szkoły, parafii,
- b) badanie stanu świadomości kulturalnej osób uczestniczących w procesie edukacji na poziomie decyzyjnym i wykonawczym w gminie,
- c) badanie uwzględniające zderzenie postaw służących integracji społeczności lokalnej z postawami podtrzymującymi atomizację społeczną.

Ministerstwo nie rozstrzygało kwestii związanych z obszarem zjawisk wchodzących w zakres pojęć: środowisko i edukacja kulturalna, jak również metodologicznych założeń związanych ze specyfiką monitoringu. Zaakceptowano natomiast konieczność przedstawiania regularnych wyników monitoringu w cyklu co najmniej rocznym. Koncepcja badawcza monitoringu, jej założenia teoretyczno-metodologiczne stanowią rezultat współpracy wielu środowisk — naukowych, artystycznych, praktyków. Punktem wyjścia monitoringu są opracowania: Wiesławy Pielasińskiej „Edukacja kulturalna — sytuacja i możliwości — zarys problematyki badawczej” oraz Andrzeja Wejlana — „Monitoring środowisk edukacji kulturalnej dzieci i młodzieży — zarys koncepcji” i „Monitoring Środowisk edukacji kulturalnej dzieci i młodzieży — projekt badania pilotażowego”. We wrześniu 1992 r. została opracowana przez Ewę Kolbowską koncepcja metodologiczna badania, a Zakład Socjologii Kultury Instytutu Kultury podjął się jej realizacji. Faza zbierania danych w gminach trwała od 26 listopada 1992 r. do 15 stycznia 1993 r. Faza realizacji terenowej spoczywała na zespole ekspertów wojewódzkich: pracowników wojewódzkich wydziałów kultury, domów kultury oraz kuratoriów. Badaniem objęto 47 gmin w 10 województwach. Jako metodę doboru gmin do monitoringu zastosowano metodę doboru celowego, polegającego na wyselekcjonowaniu „słabych” i „mocnych” pod względem życia kulturalnego miast oraz gmin w banku danych Instytutu Kultury. Systematycznie aktualizowana wiedza o środowiskach edukacji kulturalnej dzieci i młodzieży pozwoli Ministerstwu Kultury i Sztuki na wypełnianie trzech najważniejszych ról:

- koordynacyjnej, zwłaszcza wobec Ministerstwa Edukacji Narodowej oraz dążenie do zainteresowania edukacją kulturalną wszystkich resortów,
- tworzenia nowoczesnych, wyikających z aktualnych potrzeb edukacji kulturalnej — instrumentów prawnych,

— tworzenia nowoczesnych, wynikających z aktualnych potrzeb edukacji kulturalnej — mechanizmów ekonomicznych.

W dziedzinie edukacji kulturalnej trzy programy specjalistyczne otrzymały miano priorytetowych:

- 1) Omówiony już monitoring środowisk edukacji kulturalnej dzieci i młodzieży szkolnej
- 2) Wideoteka edukacji estetycznej dzieci i młodzieży szkolnej
- 3) Konkurs programów edukacyjnych
- 4) Europejski program „Klasy dziedzictwa”.

Wideoteka edukacji estetycznej jest międzyresortową inicjatywą Ministerstwa Kultury i Sztuki i Ministerstwa Edukacji Narodowej, powstała w 1989 r. W celu realizacji wideoteki powołano zespół ekspertów przy Ministrze Kultury i Sztuki, który na potrzeby wideoteki wyselekcjonował ze zbioru kinematografii i telewizji zestaw krótkometrażowych filmów o sztuce, odznaczających się dużą wartością poznawczą i artystyczną.

Obecnie zaistniała konieczność rozszerzenia formuły dotychczasowej wideoteki w celu nadania jej bardziej uniwersalnego charakteru. Przekształcenie zmierza w kierunku odejścia od pojęcia „wideoteki edukacyjnej” w jej wąskim znaczeniu, tzn. skorelowanej z programami nauczania szkół (takie programy są realizowane w bloku „Telewizja Edukacyjna”) i wypracowania nowego modelu edukacji estetycznej (za pośrednictwem wideo) rozumianej bardzo szeroko — jako permanentny proces kształcenia estetycznego, obejmujący trzy elementy:

- indywidualnym nieschematyczny kontakt z dziełem sztuki,
- kształcenie wrażliwości na sztukę, zrozumienie jej języka i nabycie umiejętności posługiwania się nim,
- próby twórcze dzieci i młodzieży na podstawie wiedzy o sztuce.

W roku 1995 zostanie ogłoszony konkurs programów z dziedziny edukacji kulturalnej dzieci i młodzieży. Konkurs będzie adresowany do twórców, nauczycieli, animatorów kultury, bibliotekarzy, pracowników nauki, rodziców, młodzieży szkół ponadpodstawowych i studentów. Będzie formą ożywienia ruchu wokół książki i czytelnictwa dziecięco-młodzieżowego, teatru wartości, pedagogiki muzealnej, kształcenia muzycznego i plastycznego, wokół kanonu oświatowej klasyki filmowej i współczesnego kina artystycznego. Pożądane będą programy odnoszące się nie tylko do kultury artystycznej, lecz także prowadzące do umiejętności współlistnienia człowieka ze środowiskiem naturalnym, nawiązujące do tradycji rodzinnych. Preferowane będą programy integrujące elementy nauki i sztuki, programy interdyscyplinarne, sprawdzone w realizacji, oryginalne w formach i metodzie pracy. Europejski program „klasy dziedzictwa” wprowadza dzieci i młodzież szkolną w kulturowe dzie-

dzictwo własnego i innych krajów. Program ten powstał we Francji i otoczony jest opieką Departamentu ds. Dziedzictwa Kulturalnego Rady Europy. W Polsce nie rozwinął się jeszcze ruch wokół „klas dziedzictwa”. Zadaniem Ministerstwa Kultury i Sztuki będzie szersze niż do tej pory upowszechnienie założeń programu. „Klasy dziedzictwa” mogą się stać programem integrującym różnorodne, ciekawe działania muzeów, galerii, ośrodków sztuki oraz szkół i placówek oświatowych.

Agata Bielawska

Wicedyrektor Departamentu Edukacji Kulturalnej
Ministerstwo Kultury i Sztuki

PROBLEMY I PERSPEKTYWY EDUKACJI MUZEALNEJ

Na przestrzeni ostatnich paru lat narasta w środowiskach muzealnych świadomość wagi problemów związanych z edukacją. Wobec ograniczania ilości godzin wychowania plastycznego w szkołach i uszczuplenia minimów programowych w zakresie teorii i historii sztuki oraz braku społecznych nawyków rodzinnego zwiedzania muzeów, trudno oczekiwać aby za kilkanaście lat polskie muzea zyskały szersze zainteresowanie publiczności.

To najważniejsze przyczyny, dla których pracownicy działów edukacyjnych próbują sformułować szersze, nowoczesne, interdyscyplinarne programy kształcenia muzealnego, przeznaczone dla szkół i szczególnie zainteresowanych sztuką młodych odbiorców.

W ostatnim 40-leciu nie brakowało ciekawych imprez, atrakcyjnych pomysłów zajęć organizowanych w muzeach dla najmłodszej publiczności. Mimo to w środowisku nauczycielskim zakorzenił się negatywny stereotyp męczącego, nudnego oprowadzania, przeładowanego informacjami szczegółowymi. Często dziś spotykamy się z powtarzaniem przez nauczycieli opinii o kształceniu jedynie biernego odbioru sztuki i ogólnikowości programów, które zniechęcają do planowania lekcji muzealnych. Zmiana tego stereotypu będzie wymagała systematycznej promocji muzealnych działań edukacyjnych, rzeczowej współpracy z Ministerstwem Edukacji, Kuratoriami, Wojewódzkimi Ośrodkami Metodycznymi, środowiskiem nauczycieli. Bardzo ważna wydaje się być życzliwość ze strony prasy, radia i telewizji.

Jak dowodzą tego przykłady państw europejskich, muzea poprzez organizację całego systemu lekcyjnego, poprzez festiwale, międzynarodowe akcje i konkursy, imprezy dla dzieci towarzyszące wielkim wystawom, potrafiły włączyć w aktywne życie kulturalne duże grupy najmłodszych odbiorców. Systematycznie prowadzone badania socjologiczne potwierdziły istnienie prostej zależności między ilością lekcji prowadzoną przez muzeum a zwiększoną frekwencją na wystawach. Mechaniczne przeniesienie wzorców europejskich i amerykańskich na nasz grunt jest utrudnione szczupłością środków, które borykające się z wiecznymi niedostatkami polskie muzea, mogą przeznaczyć na

ten cel oraz brakiem tradycji i potrzeb naszych odbiorców, które sami musimy aktywnie kształtować.

Tradycje europejskiej i amerykańskiej edukacji muzealnej można upraszczając sprowadzić do dwóch zasadniczych koncepcji kształcenia.

Pierwsza z nich nastawiona jest na aktywne, twórcze zaangażowanie dziecka, prowadzone pod kierunkiem artysty lub pedagoga. To grupowe zajęcia parateatralne i działania plastyczne prowokujące do bardziej złożonego odbioru sztuki. Każde zajęcia kończą się wykonywaniem własnej pracy plastycznej: malowaniem, rysowaniem, lepieniem z gliny lub plasteliny, budowaniem elementów form przestrzennych itd. Takie zajęcia prowadzi się w grupach klasowych albo w pracowniach plastycznych, działających przy muzeach. Ta forma pracy wymaga jednak istnienia w muzeum odrębnej przestrzeni, w której dzieci i młodzież mogą swobodnie realizować swe pomysły, wymaga także pewnych nakładów finansowych.

Druga koncepcja polega na starannym opracowaniu programów lekcyjnych, dostosowanych do ogólnego programu nauczania i realizacji ich w salach ekspozycyjnych muzeów. Dysponując przygotowanym materiałem pomocniczym dla ucznia lekcje może prowadzić nauczyciel szkolny, wolontariusz lub pracownik muzeum. Ten system kształcenia istnieje w Anglii i jest finansowany przez władze lokalne, jako program obowiązkowy. Jak dalece programy odbiegają od polskiej praktyki muzealnej najlepiej przedstawia przykład programu „świat słów”, praktycznych lekcji językowych, przeprowadzanych w muzeach. W badaniach sprawdzających odnotowano u młodych Brytyczków ograniczanie zasobu słownictwa używanego praktycznie. Władze szkolne zleciły muzeom przygotowanie specjalnych lekcji, w trakcie których dzieci opisywały wybrany eksponat muzealny, posługując się starannie dobranym do poziomu rozwoju słownikiem słów.

Z przyczyn organizacyjnych (brak pomieszczeń na działalność edukacyjną) oraz finansowych ta druga koncepcja wydaje się być atrakcyjniejsza dla polskiego muzealnictwa. Stajemy przed szansą nauczania równoległego, nowoczesnego, wysoko ocenianego przez psychologię i pedagogikę. Wszystkie nasze zajęcia odbywają się w salach ekspozycyjnych. Dzieci mają okazję oglądać autentyczne przedmioty, dokumenty i to jest niewątpliwa przewaga edukacji muzealnej nad nauczaniem szkolnym.

Program edukacyjny Muzeum Narodowego w Poznaniu akcentuje specyfikę miejsca miasta Poznania w historii Polski, związany jest z charakterem zbiorów, kolekcji zgromadzonych w ośmiu dostępnych publiczności oddziałach. W programie zwracamy uwagę na lokalne tradycje a jednocześnie, w szerszej perspektywie na program integracji europejskiej. Bardzo interesujące jest także sięganie w edukacji do kultur pozaeuropejskich, które zderzają się z odmienną tradycją, historią i estetyką, rozwijające wrażliwość na to, co odmienne oraz wyobraźnię.

Od lat Dział Edukacji Muzealnej Muzeum Narodowego w Poznaniu organizował etap wojewódzki konkursu plastycznego dla dzieci i młodzieży *Moja Przygoda w Muzeum*. W roku szkolnym 1993/94, biorąc pod uwagę sugestie nauczycieli i wizytatorów z Wojewódzkiego Ośrodka Metodycznego w Poznaniu zmieniliśmy nazwę konkursu. Odbychał się on pod hasłem: *Spotkania ze sztuką. Pejzaż*. W roku następnym konkurs będzie poświęcony *Martwej Naturze*. Ta niewielka zmiana, to zawężenie tytułu, spowodowało duże zainteresowanie uczestników. Z imprezy kameralnej, na którą zgłaszano 200—300 prac, konkurs przemienił się w dużą imprezę, gromadząc ponad 13 000 prac z wielu szkół Poznania i województwa.

Ponadto przy muzeum od początku lat dziewięćdziesiątych działa „maleria” czyli pracownia plastyczna dla dzieci i młodzieży. Staramy się promować każdą dużą wystawę, przygotowując specjalne imprezy: quizy, konkursy, pokazy, spotkania. Dużym zainteresowaniem cieszą się akcje poszukiwania reprodukcji obrazów, umieszczonych na galeriach między oryginałami. Imprezy charytatywne, zorganizowane przez Muzeum Narodowe w Poznaniu w dniu 2.01.94 z okazji *Wielkiej Orkiestry Świątecznej Pomocy* zgromadziły dużą grupę najmłodszej publiczności. W tym dniu powstało ponad 250 prac, z których pięć nagrodzono i sprzedano na aukcji dzieł sztuki.

Sympatię najmłodszej publiczności próbujemy pozyskać poprzez uroczyste wernisaże, towarzyszące otwarciom wystaw prac dziecięcych. Dziecko, tak samo jak dorosły widz winno poczuć się w muzeum uhonorowane i ważne.

W planach na najbliższy czas znajduje się opracowanie przewodnika po muzeum, przeznaczonego dla dzieci oraz informatora o lekcjach muzealnych. Dla naszej pracy ma to ogromne znaczenie, by proponować nauczycielom gotowe, opracowane tematy lekcyjne i tym samym zrezygnować z tradycji oprowadzania po całym muzeum.

W naszych propozycjach lekcyjnych wyodrębniamy grupę dzieci najmłodszych z klas I—III szkół podstawowych. Celem zajęć, prowadzonych z tymi grupami jest oswojenie z muzeum miejscem nieznanym, w którym można oglądać obrazy, rzeźby, bawić się, rozmawiać swobodniej niż w klasie. Dzieci w tym okresie wiekowym chętnie łączą zwiedzanie z rysowaniem i malowaniem. Uważnie koncentrują się na szczegółach i próbują dokonywać klasyfikacji tematów. Takie zajęcia odbywają się w naszym muzeum od trzech lat i zyskały dużą popularność. Noszą tytuł *Pierwsza wizyta w muzeum*.

Na specjalnej lekcji proponujemy zwiedzenie ekspozycji Muzeum Sztuk Użytkowych i zapoznanie dzieci z historią wyrobu i zdobienia naczyń porcelanowych. W drugiej części lekcji dzieci lepia z plasteliny własnoręcznie zaprojektowane naczynie, próbując odwzorować kształt naczyń oglądanych na ekspozycji. Te zajęcia, obok kształcenia zdolności manualnych, są znakomitą sposobem do zapoznania z różnorodnymi estetykami. W naszej ekspozycji posiadamy dużą kolekcję naczyń, sięgającą końca lat 80-tych XX w. Prowo-

kowane do wypowiedzi swobodnie wyrażają swój stosunek do oglądanych przedmiotów. Dzieci w wieku 7—10 lat mają już wyraźne upodobania estetyczne. Dla nas istotne, aby te upodobania miały szeroki kontekst historyczny i estetyczny.

Klasy IV—VIII zapraszamy do realizacji innego programu.

1 lekcja — to zajęcia wprowadzające nowe słownictwo i pojęcia związane ze sztuką. Oglądamy wspólnie oryginał, kopię i reprodukcję jednego z obrazów. Następnie dzieci uczestniczą w demonstracji wytwarzania jednego z olejnych barwników. Lekcja kończy się rysowaniem szkicu do obrazu.

2 lekcja odbywa się w Muzeum Historii m. Poznania. Przy makiecie rekonstruującej Poznań z okresu grodu piastowskiego i rycinie przedstawiającej miasto z okresu po lokacji, odbywa się lekcja historii założenia grodu i rozbudowy miasta. Dzieci próbują na rycinie odszukać sylwety znanych sobie budowli, zapoznają się z legendami o powstaniu miasta, oglądają stare dokumenty, przedmioty codziennego użytku, pochodzące z wykopalisk. Poznają także wnętrza Ratusza, oglądają miejsce urzędowania władz miejskich i sądów.

3 lekcja zatytułowana *Skąd pochodzi nazwa Europa* jest lekcją geografii historycznej. W pierwszej części uczniowie pracują samodzielnie, wyszukując na obrazach z Galerii Sztuki Obcej i Galerii Malarstwa Polskiego wizerunki miast, nanosząc ich oznaczenia na mapę Europy. Następnie przy obrazie Bernardo Strozziego *Porwanie Europy* zapoznają się z mitem o porwaniu księżniczki.

4 lekcja *Historia na obrazach malowana*, poświęcona jest obrazom o tematyce historycznej z Galerii Malarstwa Polskiego. Na przykładzie trzech obrazów: B. Bellotta zw. Canaletta *Elekcja Stanisława Augusta*, J. Matejki *Stańczyk. Szkic do obrazu* i W. Gersona *Zjawa Barbary Radziwiłłówny* dzieci poznają wydarzenia z historii i polskie malarstwo historyczne.

5 lekcja *Szkic i studium postaci*. Po zwiedzeniu galerii pod kątem przedstawiania ciała ludzkiego w różnych ujęciach i pozach proponujemy wykonanie szkicu jednej z rzeźb, znajdujących się na ekspozycji. Proponujemy samodzielny wybór miejsca obserwacji a następnie porównujemy wszystkie powstałe szkice. Ponadto zapoznajemy dzieci z pojęciem „kanon postaci”, proporcje, ujęcie perspektywiczne, profil, popiersie.

6 lekcja odbywa się w Muzeum Etnograficznym. Celem lekcji jest prezentacja technik zdobniczych popularnych w wielkopolskiej sztuce ludowej i warsztat plastyczny, w trakcie którego dzieci wykonują wycinki, malowanki, hafty, poznają techniki wyrobu palm wielkanocnych i zdobienia pisanek.

Odrębny program opracowaliśmy dla uczniów szkół średnich. Są to lekcje z historii kultury z elementami historii sztuki. Dla każdej lekcji przygotowaliśmy materiał pomocniczy w postaci ćwiczeń graficznych, wypisów z literatury (listy, wypowiedzi artystów, teksty teoretyków sztuki) oraz zestaw pytań pomocniczych. Zapraszamy na lekcje poświęcone kolekcjom malarstwa i sylwetkom najśłynniejszych kolekcjonerów, postaciom największych malarzy.

W muzeum Adama Mickiewicza w Śmiełowie odbywają się lekcje poświęcone literaturze i sztuce epoki Romantyzmu.

Staramy się wypełnić dotkliwą lukę w programach szkolnych, organizując cykl wykładów poświęconych kierunkom i tendencjom w sztuce XX w. Wykłady te odbywają się w ramach koła młodych Pro Arte, działającego przy Towarzystwie Przyjaciół Muzeum Narodowego w Poznaniu.

Ponadto grupa młodzieży współpracującej z malarnią przygotowuje obiekt na imprezę „CORESPONDANCE”, która odbędzie się w styczniu 1995 r. w Musée de la Poste w Paryżu.

W zamierzeniach na najbliższe lata planujemy projekt *Akcji Plenerowej dla dzieci i młodzieży*, czyli ogólnopolski festiwal plastycznych działań muzealnych.

Nasze doświadczenia wskazują, że taka koncepcja pracy Działu Edukacji Muzealnej zwiększy zainteresowanie dzieci i młodzieży zbiorami muzealnymi, będzie użyteczna i atrakcyjna dla szkół. Jesteśmy zainteresowani wszystkimi inicjatywami muzealnymi w Polsce i poza krajem. Jesteśmy świadomi, że doświadczenia prac w ciągu najbliższych lat pozwolą nam przedstawić program wzbogacić i rozwinąć.

RADA KONSULTACYJNA MUZEUM

Dnia 30 maja 1994 roku w zamku pszczyńskim odbyło się inauguracyjne zebranie Rady Konsultacyjnej Państwowego Muzeum Zamkowego.

Na zaproszenie dyrektora Muzeum w posiedzeniu wzięło udział wiele wybitnych osobistości świata nauki, kultury i ekonomiki. Rada, zgodnie z przyjętym Tymczasowym Regulaminem, jako organ doradczy ma „opiniować plany i sprawozdania Muzeum” oraz wspierać jego działalność.

Przewodniczącym Rady wybrano jednogłośnie Profesora Konstantego Kalinowskiego.

Skład Rady:

1. Prof. dr hab. *Juliusz A. Chrościcki*, Instytut Historii Sztuki Uniwersytetu Warszawskiego,
2. Mgr *Cecylia Gałaszek*, st. kustosz PMZ w Pszczynie,
3. Mgr *Jan Gałaszek*, gł. konserwator PMZ w Pszczynie,
4. *Bolko Hochberg*, książę von Pless, Monachium,



Pierwsze posiedzenie Rady Konsultacyjnej. Od lewej: mgr Jan Gałaszek, mgr Maria Ziemińska, Bolko Hochberg książę Pless, dr Janusz Ziemiński, prof. dr hab. Konstanty Kalinowski

