

Uniwersytet im. Adama Mickiewicza
w Poznaniu
Wydział Studiów Edukacyjnych

Aneta Kamińska

**(Re)konstrukcje muzeum w kulturze współczesnej.
Studium socjopedagogiczne**

Praca doktorska
pisana pod kierunkiem
prof. UAM dr hab.
Agnieszki Gromkowskiej-Melosik

Poznań 2015

Spis treści

Wstęp	4
Część I. Historia muzeów jako typ praktyki kulturowej	20
1. Narodziny nowożytnego muzealnictwa.....	20
2. Muzeum jako odzwierciedlenie idei oświeceniowych.....	28
3. Rozwój muzealnictwa w XIX wieku.....	38
4. Muzea współczesne. Miedzy spektaklem, mauzoleum a skarbnicą wiedzy.....	47
5. Muzea post-tradycyjne.....	63
5.1 Muzea wirtualne.....	63
5.2 Wystawy objazdowe, filie muzealne, ekomuzea.....	66
5.3 Centra popularyzujące naukę i parki tematyczne.....	72
Podsumowanie.....	75
Część II. Edukacja muzealna. Teoria i praktyka społeczna	83
1. Muzeum jako miejsce edukacji.....	83
1.1 Etapy rozwoju edukacji muzealnej.....	84
1.2 Typy edukacji muzealnej.....	100
a) Edukacja artystyczna.....	105
b) Edukacja historyczna.....	109
c) Edukacja przyrodnicza.....	113
d) Edukacja techniczna.....	116
2. Teorie i koncepcje edukacji muzealnej.....	118
2.1 Konstruktywistyczna teoria edukacji muzealnej.....	119
2.2 Koncepcja czterech dyskursów edukacji muzealnej Carmen Mörsch.....	125
2.3 Koncepcja mediacji kulturalnej i artystycznej.....	129
2.4 Kognitywistyczna koncepcja edukacji muzealnej.....	135
2.5 Koncepcja dydaktyki interaktywnej.....	139
3. Praktyka muzealna.....	144
3.1 Zorientowanie na publiczność w muzeach francuskich.....	145
3.2 Muzea dziecięce.....	152
3.3 Programy edukacyjne dla dorosłych i rodzin.....	156
3.4 Programy edukacyjne dla grup wykluczonych.....	162
3.5 Edukacja w muzeach interaktywnych.....	168
4. Pedagogiczne perspektywy rozwoju i roli edukacji muzealnej.....	172
4.1 Kierunki rozwoju edukacji muzealnej.....	172
4.2 Rola edukacji muzealnej w konfrontacji z kulturą popularną.....	178
Część III. Społeczno-kulturowe kontrowersje wokół muzeum	188
1. Muzeum jako system klasyfikacji.....	189
2. Muzeum a kapitał kulturowy.....	201
3. Muzeum a studia postkolonialne.....	215
4. Muzea w świetle studiów kobiecych.....	223

Część IV. Muzeum Ziemi Lubuskiej w Zielonej Górze – studium przypadku	247
1. Społeczno-kulturowa działalność Muzeum Ziemi Lubuskiej.....	247
1.1 Muzeum w Zielonej Górze.....	250
1.2 Struktura organizacyjna.....	252
1.3 Kadra.....	255
1.4 Zbiory muzealne.....	256
1.5 Działalność ekspozycyjna.....	265
a) Wystawy stałe.....	267
b) Wystawy czasowe.....	275
1.6 Działalność naukowa.....	283
1.7 Działalność wydawnicza.....	287
1.8 Współpraca międzynarodowa i promocja.....	290
2. Praktyka edukacyjna Muzeum Ziemi Lubuskiej.....	293
2.1 Oferta dla dzieci i młodzieży.....	295
2.2 Program dla dorosłych i rodzin.....	307
Część V. Postrzeganie społecznej roli muzeum przez zielonogórskich licealistów	
1. Podstawy metodologiczne badań własnych.....	313
2. Analiza i interpretacja rezultatów badań.....	318
2.1 Muzeum jako źródło tożsamości historycznej, kulturowej, narodowej i jednostkowej młodzieży.....	318
2.2 Rola szkoły i rodziny jako źródeł kapitału kulturowego w definiowaniu przez młodzież kulturotwórczej i edukacyjnej roli muzeum.....	330
2.3 Świadomość fragmentaryzacji i kontekstualizacji przekazu kulturowego muzeum wśród badanej młodzieży.....	348
2.4 Tradycja czy nowoczesność? Muzea wirtualne i „klasyczne” w opinii zielonogórskich licealistów.....	366
Podsumowanie.....	399
Zakończenie	405
Bibliografia	416

Wstęp

W powszechnym odczuciu muzeum to instytucja gromadząca i chroniąca świadectwa dziedzictwa narodowego, stanowiąca jeden z ważniejszych elementów współczesnej cywilizacji i kultury. Dokumentuje zarówno trwałość, jak i ewolucję ludzkich osiągnięć twórczych, kształtuje wiedzę o świecie, pobudza i pielęgnuje ciekawość poznawczą, pogłębia wrażliwość estetyczną i emocjonalną, promuje postawy patriotyczne. Jego rola w budowaniu kapitału kulturowego jest więc niezwykle istotna. Coraz częściej jednak, począwszy od lat sześćdziesiątych XX w., ta ciesząca się autorytetem instytucja jest poddawana krytyce. Zarzuca się jej między innymi oderwanie od realiów i problemów współczesnego świata, brak dynamiki rozwojowej, tendencje do absolutyzowania i nieprawomocnego obiektywizowania narracji historycznej oraz wartości artystycznych. twierdzi się również, że zamiast stanowić instytucję otwartą, sprzyjającą demokratyzacji życia społecznego, jest ono miejscem kształtowania elit oraz pogłębiania nierówności społecznych i potwierdzania ideologii patriarchy. zarzuty te nie zamykają listy uwag krytycznych formułowanych wobec muzeów.

Jako absolwentka studiów pedagogicznych na kierunku animacji społeczno-kulturalnej, poznałam metody aktywizacji społecznej, mające na celu wychowanie i kształcenie jednostek, grup i środowisk przez kulturę i dla kultury oraz wyzwajające twórczy potencjał. W czasie pięcioletnich studiów zgłębiłam zakres działań wspierających i promujących aktywność kulturalną i społeczną, pobudzających i

motywujących do kreatywnych działań, integrujących ludzi z sobą, z innymi, a także z otaczającym światem, wspomagających rozwój duchowy i autokreację oraz pobudzających ciekawość poznawania i potrzebę tworzenia kultury¹. Ponad dziesięcioletni staż pracy w Muzeum Ziemi Lubuskiej w Zielonej Górze oraz wcześniejszy, jeszcze w czasie studiów, w Muzeum Regionalnym w Świebodzinie, stały się dla mnie swoistym sprawdzianem, weryfikującym przyswojoną wiedzę i jej przydatność w codziennej praktyce pracy z ludźmi. Organizacja wystaw, prowadzenie zajęć edukacyjnych z młodzieżą, dorosłymi oraz całymi rodzinami, czy wreszcie oprowadzanie po muzealnych ekspozycjach osób i grup w różnym wieku skłoniły mnie do refleksji na temat roli muzeum w wychowaniu w kulturze współczesnej. Refleksja ta dotyczyła szczególnie młodzieży – grupy wśród której najtrudniej, jak wynika z moich obserwacji, wywołać zainteresowanie muzealną ofertą. Moje zainteresowanie rolą i funkcją muzeum w kulturze współczesnej zrodziło się z praktyki; próbując jednak odnaleźć inspirację do opracowania własnej metody pracy z ludźmi, rozpoczęłam poszukiwania teoretyczne. Tu jednak pojawił się duży problem. Istnieje wiele prac poświęconych edukacji muzealnej, zwykle mają one jednak charakter poradników, w których prezentowane są praktyczne rozstrzygnięcia. Nic zresztą w tym dziwnego, biorąc pod uwagę fakt, że edukacja muzealna wywodzi się właśnie z praktyki, a nie z dyskursu teoretycznego. Jednak dotkliwym okazał się brak przejrzystych koncepcji teoretycznych, spójnych, wypracowanych teorii edukacji muzealnej.

Efektom moich teoretycznych poszukiwań, jak również praktyki zawodowej jest niniejsza praca, której celem stała się analiza potencjalnych i rzeczywistych funkcji muzeum w kontekście edukacji muzealnej na tle szeroko rozumianych przemian społeczno-kulturowych. Analiza ta przeprowadzona została zarówno na płaszczyźnie teoretycznej, jak i na podstawie wyników badań empirycznych.

W części teoretycznej celem pracy jest rekonstrukcja dyskursu muzeum w aspekcie jego edukacyjnej funkcji. Przyjmuję bowiem za Z. Kwiecińskim, że edukacja to „to ogół wpływów na jednostki i grupy ludzkie, sprzyjających takiemu ich rozwojowi, aby w najwyższym stopniu stały się one świadomymi i twórczymi członkami wspólnoty społecznej, kulturowej i narodowej oraz by były zdolne do aktywnej samorealizacji własnej tożsamości i własnego ja poprzez podejmowanie zadań ponadosobistych [...]. To prowadzenie drugiego człowieka ku wyższym poziomom

¹ Jedlewska B., *Animatorzy kultury wobec wyzwań edukacyjnych*. Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin 1999.

rozwojowym i jego własna aktywność w osiągnięciu pełnych i swoistych dlań możliwości. To ogół czynności i procesów sprzyjających rozwojowi oraz stan ich efektów, czyli osiągnięty poziom kompetencji, tożsamości i podmiotowości”².

Wychodząc od historii zachodniego muzealnictwa, skupiłam się na procesie ewolucji tej instytucji od „skarbnicy”, tworzonej przez i dla uprzywilejowanych do instytucji otwartej, służącej edukowaniu widza.

W myśl klasycznego podejścia, zadania muzeum dzielą się na dwie kategorie: z jednej strony są to działania związane z gromadzeniem, przechowywaniem, konserwacją i naukowym opracowywaniem zbiorów, z drugiej – wszelkie prace związane z udostępnianiem i upowszechnianiem zbiorów. Ta druga kategoria, a więc zarówno działalność ekspozycyjna i oświatowa (w tradycyjnym rozumieniu, czyli lekcje muzealne, przewodnictwo, współpraca ze szkołami), jak i wydawnicza, utożsamiana jest z działalnością edukacyjną muzeum. Służy ona kształtowaniu odbiorcy, przyczynia się do jego rozwoju duchowego, intelektualnego i estetycznego. Począwszy od lat osiemdziesiątych 80. XX wieku ukonstytuował się pogląd, iż muzeum jako całość winno służyć edukacji. Przy tym, edukacja w nowoczesnym ujęciu odchodzi od tzw. tradycyjnej edukacji muzealnej, rozumianej jako forma edukacji „do sztuki” czy „do historii”, zakładającej, że kontakt z eksponatem powinien się opierać na „nabożnym skupieniu” i atmosferze intelektualnego poznania, i gdzie przebieg działań edukacyjnych jest wyraźnie zdefiniowany metodycznie i związany zwykle z wiedzą lub nauką rzemiosła artystycznego³. Współczesna edukacja, zdaniem G.E. Heina, „powinna wiązać się z codziennością, odnosić się do sytuacji poza muzeum, a elementy ekspozycji wynikać z doświadczenia codzienności”⁴.

Niniejsza praca stanowi próbę odpowiedzi na pytanie, czy współczesne muzea są w stanie sprostać wyzwaniom, które stawiają przed nią wyzwania społeczno-kulturowe i pedagogiczne. Obecnie oczekuje się bowiem, że muzeum w swej działalności edukacyjnej będzie otwarte na dialog, polemikę, wymianę, negocjacje. Jego głównym pedagogicznym celem powinno być samodoskonalenie i rozwijanie publiczności oraz „wbudowywanie jej w całokształt progresywnego rozwoju świata i

² Z. Kwieciński, Edukacja jako wartość odzyskiwana wspólnie (Głos w dyskusji o uspołecznieniu szkoły), „Edukacja” 1991, nr 1, s. 89.

³ J. Skutnik, Muzeum sztuki – przestrzeń edukacji, [w:] Muzeum sztuki. Od Luwru do Bilbao, M. Popczyk (red.), Katowice 2006, s. 237.

⁴ M. Szeląg, J. Skutnik (red.), Edukacja muzealna: Antologia tłumaczeń, Poznań 2010, s. 14.

człowieczeństwa”⁵. W procesie edukacji muzealnej powinno dojść do spotkania indywidualnej wiedzy jednostkowej odbiorcy ze światem publicznej wiedzy i społecznego doświadczenia. Przy czym wiedza i nauka nie są tu indywidualnymi aktami odkrywania, ale wspólnotowymi aktami kreacji⁶. Tymczasem, choć funkcja edukacyjna muzeów uznawana jest za podstawową funkcję tej instytucji, wciąż aktualny wydaje się zaproponowany w latach osiemdziesiątych przez Z. Żygulskiego podział muzeów ze względu na kryterium ich społecznego funkcjonowania. W ramach tej typologii, oprócz muzeów o charakterze edukacyjnym, podnoszących poziom edukacji społeczeństwa, wciąż na muzealnej mapie świata funkcjonują muzea-sanktuaria, w których dominuje atmosfera wzniosłego dystansu pomiędzy dziełem a widzem. Innym typem są muzea funkcjonujące jako miejsca rozrywki, w których eksponaty odgrywają drugorzędną rolę, kontakt z kolekcją ma przebiegać w atmosferze zabawy i miłego spędzania czasu⁷. Swoistym paradoksem jest to, że często muzea próbują pogodzić wymienione przez Z. Żygulskiego funkcje estetyczną, edukacyjną oraz rozrywkową. Czasem daje to pozytywny efekt, zdarza się jednak, że wskutek nieumiejętnego wyważenia proporcji muzea takie stają się własną karykaturą.

W mojej pracy zamierzałam pokazać tę „ambiwalentność” muzeum jako instytucji. Odnosząc się do bardziej ogólnego rozróżnienia na muzeum *templum* i muzeum *forum*⁸ (pierwsze utożsamiane jest z muzeum „klasycznym” czy tradycyjnym, drugie natomiast z muzeum nowoczesnym), próbowałam pokazać sposób ich funkcjonowania. W muzeum *templum* kultywuje się tradycyjne sposoby kontaktu z eksponatem, opierające się na nabożnym skupieniu i aurze intelektualnego poznania. Działalność edukacyjna takiego muzeum jest mocno metodycznie zdefiniowana i zwykle związana jest – jak już podkreślano – z przekazywaniem wiedzy lub nauką rzemiosła artystycznego. Natomiast pojęcie muzeum *forum* częściej odnosi się do muzeów, których istotnym zadaniem, na równi z prezentacją kolekcji, jest organizowanie działań ułatwiających publiczności indywidualny kontakt z obiektem. Działania takie często przybierają formę spotkań stwarzających możliwość wymiany i dialogu, odbywających się w atmosferze sztuki, a prowadzących często do podejmowania własnej aktywności artystycznej, technicznej, naukowej itp. Idea

⁵ P. Piotrowski, *Muzeum krytyczne*, Poznań 2011, s. 18.

⁶ J. Skutnik, *Muzeum sztuki – przestrzeń edukacji*, [w:] *Muzeum sztuki. Od Luwru do Bilbao*, M. Popczyk (red.), Katowice 2006, s. 241.

⁷ Z. Żygulski jun., *Muzea na świecie. Wstęp do muzealnictwa*, Warszawa 1982, s.77.

⁸ T. Gołaszewski, *Muzeum razy trzy. Esej o edukacji muzealnej młodzieży*, „Po lekcjach. Kwartalnik Nieregularny”, 1994.

muzeum *forum* łączy się z pojęciem warsztatu nietraktowanego dosłownie jako miejsce kształcenia rzemieślniczych umiejętności, ale postrzeganego jako przestrzeń komunikacji⁹. Wydaje się, że rozwiązaniem idealnym byłoby realizowanie przez muzeum trzech „filozofii” zdefiniowanych przez T. Zellera. Pierwsza to idea „muzeum edukacyjnego” zakładająca, że muzeum powinno być źródłem pomysłów na szeroko pojętą edukację. Kolejna to „muzeum estetyczne”, które powinno być traktowane jako świątynia służąca kontemplacji piękna. Trzecia natomiast to „muzeum społeczne”, podkreślające społeczną odpowiedzialność muzeów¹⁰.

Analizując literaturę przedmiotu, zauważyłam powtarzający się często nieświadomy zabieg homogenizacji, czy też uniwersalizacji muzeum – autorzy piszą o muzeum jako niemalże „instytucji totalnej”. Należy jednak pamiętać, że muzeum nie jest instytucją jednorodną. Obok wielkich muzeów światowych, stanowiących „obowiązkowy” element zagranicznych wycieczek, cieszących się zainteresowaniem milionów turystów, funkcjonują również niewielkie muzea lokalne, prezentujące dziedzictwo kulturowe regionu, borykające się z różnymi problemami, głównie natury finansowej (niewystarczający budżet, ograniczone możliwości sponsoringu w małych ośrodkach). Na przykładzie Polski mówimy tu właściwie o różnych instytucjach. Kiedy Muzea Narodowe poszukują sposobów, jak zmniejszyć gigantyczną kwotę ubezpieczenia obiektów wypożyczonych np. ze Stanów Zjednoczonych lub powiększają działy marketingu i promocji, to setki regionalnych muzeów w ogóle rezygnuje z planowanych wystaw, na które nie mogą sobie pozwolić w sytuacji, gdy grozi im odcięcie prądu. To oczywiście skrajny przypadek, ale kwestia niedofinansowania muzeów samorządowych jest codziennością i ma realne przełożenie na działalność tych placówek. Trudno również mówić o jednorodnej widowni. Muzea regionalne rzadko posiadają imponującą kolekcję, która byłaby w stanie zachwycić i zachęcić turystów z Polski lub z zagranicy. Jeśli tacy trafiają się, zwykle powiązani są oni w jakiś sposób z regionem, zaglądają do muzeów podczas rodzinnych wizyt. Najczęstszy goście takich muzeów to społeczność lokalna, której wizyty w muzeum motywowane są chęcią poznania historii swojego miasta i regionu lub po prostu sentymentem.

⁹ J. Skutnik, *Muzeum sztuki współczesnej jako przestrzeń edukacji*, Katowice 2008, s. 15

¹⁰ T. Zeller, *The historical and philosophical foundations of art museum education in America* [w:] N. Berry, S. Mayer (red.), *Museum Education: History, Theory, and Practice*, Reston 1989, s. 10-89.

W związku z tym, jednym z celów mojej pracy jest pokazanie rzeczywistości muzealnej lokalnych placówek w kontekście szerszych analiz teoretycznych. Podjęłam się tego zarówno w części empirycznej, jak i poprzez sporządzenie studium przypadku Muzeum Ziemi Lubuskiej w Zielonej Górze. Również dyskurs feministyczny w muzeach został zrekonstruowany na przykładzie lubuskich placówek, z których wszystkie skupiają się na problematyce regionalnej w różnych aspektach.

W części empirycznej celem pracy stała się próba odpowiedzi na pytanie odnoszące się do postrzegania przez młodzież społecznych i kulturowych funkcji muzeum. W związku z tym teoretyczne debaty oraz wyniki analizy literatury przedmiotu zostały skonfrontowane z opiniami młodzieży z zielonogórskich liceów, funkcjonującej w ośrodku o ograniczonym dostępie do oferty muzealnej. Chciałam sprawdzić, w jaki sposób jak zmiany we współczesnym muzealnictwie, jak również podejmowane przez placówki próby realizacji postulatów współczesnej muzeologii i różnorodne formy edukacji muzealnej są postrzegane przez młodzież. Przeprowadzone przeze mnie badania jakościowe miały na celu – cytując U. Flicka – „bliższe przyjrzenia się ‘światu zewnętrznemu’”¹¹ oraz ich opis i interpretację, jak również wyjaśnienie pewnych zjawisk społecznych z perspektywy „wewnętrznej”, poprzez analizę doświadczeń związanych z indywidualnymi biografiami jednostek i grup¹².

W części pierwszej pracy została przedstawiona historia muzeów Zachodu jako typu praktyki kulturowej, od form „protomuzealnych” po czasy współczesne. Nowożytne muzealnictwo wiąże się z kształtowaniem świadomości o „powszechnej przynależności” sztuki i innych wyrobów kultury określonego społeczeństwa. W takim rozumieniu jego początek datuje się na renesans, wówczas bowiem zaczęto upubliczniać wspaniałe rodowe i królewskie kolekcje. Od tego czasu w historii zachodnich muzeów miało miejsce kilka kluczowych momentów. Rewolucja francuska przyniosła wprowadzenie pojęcia „własność publiczna” w odniesieniu do dóbr kultury oraz otwarcie kolekcji dla wszystkich klas i warstw społecznych, natomiast oświeceniowe idee znalazły swoje odbicie w pracy nad systematyzacją i klasyfikacją kolekcji. Z kolei rewolucja przemysłowa oraz XIX-wieczne przekształcenia w

¹¹ U. Flick, *Projektowanie badania jakościowego*, Warszawa 2010, s. 13.

¹² *Ibidem*.

strukturze społecznej zaskutkowało pojawieniem się w muzeum nowego odbiorcy – widza masowego, o różnym stopniu przygotowania, potrzebach i zainteresowaniach. Muzea stanęły więc wobec konieczności podejmowania działań mających na celu upowszechnianie swoich kolekcji oraz dostosowania ekspozycji do potrzeb widza tak, aby stała się bardziej zrozumiała oraz atrakcyjna do tego stopnia, by była w stanie konkurować z ofertą kultury masowej.

Efektom nasilonej w drugiej połowie XX wieku krytyki muzeów jako instytucji było wyłonienie się krytycznych studiów muzealnych, czyli tzw. „nowej muzeologii”, zwracającej uwagę na znaczenie społecznego kontekstu działalności muzeum. W myśl jej postulatów, muzeum powinno stać się instytucją żywą, działającą wobec i dla społeczeństwa. W związku z tym muzea zaczęły podejmować różnego rodzaju takie działania, aby dostęp do nich był łatwiejszy lub wręcz „natychmiastowy”. W tym kontekście mówić można o pop-muzeach, do których zakwalifikowane zostały opisane w tej części pracy m.in. muzea wirtualne, wystawy objazdowe, filie muzealne oraz ekomuzea, jak również centra popularyzujące naukę i parki tematyczne, które w większości krajów Zachodu nie są formalnie muzeami, często jednak tak są postrzegane w odbiorze społecznym.

Druga część pracy skupia się na zagadnieniach związanych z edukacją muzealną. Przedstawiona w niej została charakterystyka muzeum jako miejsca edukacji, opisany został proces kształtowania się oraz etapy rozwoju edukacji muzealnej. Zostały tu również wyszczególnione i opisane typy edukacji muzealnej (artystyczna, historyczna, przyrodnicza oraz techniczna), ich zróżnicowane cele oraz metody. Istotnym rozdziałem w tej części pracy jest ten, w którym dokonano rekonstrukcji najważniejszych teorii i koncepcji edukacji muzealnej. W pracy przytoczone zostały te z nich, które w sposób najbardziej wyraźny zaznaczyły swój ślad w poszukiwaniach teoretycznych edukacji muzealnej: teoria konstruktywistycznej edukacji muzealnej Georga E. Heina, kognitywistyczna koncepcja edukacji muzealnej Nelsona Goodmana, koncepcja czterech dyskursów edukacji kulturalnej w muzeum Carmen Mörsch, francuskie koncepcje mediacji kulturalnej i artystycznej, którymi zajmowali się m.in. J. Caune, E. Callet, F. Fradin i E. Roch oraz koncepcja dydaktyki interaktywnej zaproponowana przez Grzegorza Karwasza i Jolantę Kruk. Ta część pracy zawiera również omówienie praktyk edukacyjnych obecnych w muzeach na świecie oraz w Polsce. Zostały tu opisane działania edukacyjne muzeów francuskich, uznawanych często za modelowy przykład działań w zakresie edukacji muzealnej, światowe muzea

dziecięce, jak również programy edukacyjne dla dorosłych i rodzin, grup wykluczonych oraz edukacja w muzeach interaktywnych.

Część druga obejmuje również rozważania na temat pedagogiczne perspektywy rozwoju i roli edukacji muzealnej. Skupiłam się tu zarówno na opisanu aktualnych kierunków rozwoju edukacji muzealnej (przekonanie, iż muzeum to instytucja, która już samym swoim istnieniem spełnia istotną rolę edukacyjną dawno straciło aktualność), jak i na roli edukacji muzealnej w konfrontacji z kulturą popularną. wykorzystanie zastosowanie środków, którymi posługuje się kultura popularna jest szczególnie istotne w tworzeniu ofert muzealnych dla młodzieży, ponieważ w konstruowaniu jej tożsamości decydującą rolę (znacznie większą niż na przykład wartości narodowe czy państwowe) odgrywa właśnie owa kultura popularna.

Ponieważ muzea nie funkcjonują w oderwaniu od rzeczywistości i realnych problemów społecznych, w trzeciej części pracy zatytułowanej „Społeczno-kulturowe kontrowersje wokół muzeum”, dokonana została analiza funkcjonowania tych instytucji w kontekście wybranych teorii społecznych, m.in. koncepcji władzy M. Foucaulta, kapitału kulturowego P. Bourdieu, studiów postkolonialnych i feministycznych. Ta ostatnia dokonana została na przykładzie muzeów lubuskich.

Praca zawiera także studium przypadku Muzeum Ziemi Lubuskiej w Zielonej Górze, które powstało w roku 1922 jako Heimatmuseum w ówczesnym Grünbergu. Opisana tu została społeczno-kulturowa działalność instytucji, m.in. profil zgromadzonej kolekcji, działalność ekspozycyjna (wystawy stałe oraz czasowe), działalność naukowa, wydawnicza, popularyzatorska oraz współpraca międzynarodowa. Szczegółowo została również zaprezentowana praktyka edukacyjna tej instytucji. Obecnie edukacja jest jednym z priorytetów zielonogórskiego muzeum. Od wielu lat Dział Oświatowy w porozumieniu z innymi działami pracuje nad systematycznym wzbogaceniem swej oferty kierowanej do osób w każdym wieku. Różnorodne formy zajęć dostosowane do wieku uczestników, takie jak zabawa, pokaz, warsztaty plastyczne, pogadanki, wykłady, prezentacje multimedialne czy spotkania na ekspozycjach muzealnych, mają za zadanie edukować zarówno najmłodsze dzieci wieku przedszkolnym, starsze dzieci oraz młodzież, jak również dorosłych, w tym seniorów. W części tej scharakteryzowano także ofertę kierowaną do rodzin oraz osób niepełnosprawnych.

W piątej części pracy zaprezentowane zostały wyniki badań własnych, przeprowadzonych metodą wywiadu pogłębionego, częściowo ustrukturyzowanego w

grupie zielonogórskich licealistów. Celem badań była próba odpowiedzi na pytanie, w jaki sposób młodzi ludzie postrzegają społeczne i kulturowe funkcje muzeum. Wywiady te odnosiły się do analizy funkcji muzeum na tle przemian społeczno-kulturowych, opisanych zawartej we wcześniejszych częściach pracy.

Historią muzeów, ich rozwojem, funkcją i celami w „klasycznym” ujęciu zajmowali się w swych pracach m.in. E.P. Alexander¹³ oraz G. D. Lewis¹⁴. W polskiej literaturze muzeologicznej najważniejszą pracą pozostaje książka Z. Żygulskiego pt. „Muzea na świecie. Wstęp do muzealnictwa”¹⁵ oraz „U podstaw muzeologii” Wojciecha Gluzińskiego¹⁶, jak również prace Jerzego Świecimskiego¹⁷. Pomijaną, ale istotną, i co ważniejsze – dużej części wciąż aktualną pozycją – jest zbiór materiałów IX Konferencji Generalnej ICOM (International Council of Museums), pod redakcją Janusza Durki, Stanisława Lorentza oraz Kazimierza Malinowskiego¹⁸. Prócz wymienionego S. Lorentza, duże zasługi dla polskiej myśli muzeologicznej wnieśli również Krzysztof Pomian¹⁹, Andrzej Rottermund²⁰ czy Dorota Folga-Januszewska²¹.

Wydana w roku 1989 książka Petera Vergo pt. *The New Museology* wyznacza istotną cezurę w rozwoju muzeologii, inicjując „erę nowej muzeologii”²², cechującą się

¹³ E.P. Alexander, *Museums In Motion. An introduction to the History and Functions of Museums*, Nashville 1979; Alexander E.P., *Museum Masters. Their Museums and Their Influence*, Nashville 1983.

¹⁴ G.D. Lewis, *Museums and Their Precursors: a Brief World Survey [w:] Manual a Curatorship. A Guide to Museum Practice*, Oxford 1994; G.D. Lewis, *History of Museums*, <http://www.britannica.com/EBchecked/topic/398827/history-of-museums>, dostęp: 16.05.2013 r.

¹⁵ Z. Żygulski jun., *Muzea na świecie. Wstęp do muzealnictwa*, Warszawa 1982

¹⁶ W. Gluziński, *U podstaw muzeologii*, Warszawa 1980.

¹⁷ Np. J. Świecimski, *Ekspozycja muzealna jako utwór architektoniczno-plastyczny (Podstawy teoretyczne ekspozycji naukowych w muzeach)*, Kraków 1976; J. Świecimski, *Propozycja nowej typologii muzeów i wystaw muzealnych – jej przydatność praktyczna*, „Opuscula Musealia”, Z. 10 ZNUJ 1243, Kraków 2000; J. Świecimski, *Spojrzenie na rozwój muzeologii w Polsce*, la Lettre de l’OCOM, no 76, 2001.

¹⁸ *Muzeum w służbie człowieka. Materiały IX Konferencji Generalnej ICOM*, Paryż-Grenoble 1971, J. Durko, S. Lorentz, K. Malinowski (red.), Poznań-Warszawa 1972.

¹⁹ M.in. K. Pomian, *Drogi kultury europejskiej*, Warszawa 1996; K. Pomian, *Muzeum: kryteria sukcesu*, „Muzealnictwo” nr 50, Warszawa 2009; K. Pomian, *Zbieracze i osobliwości. Paryż – Wenecja XVI-XVIII wiek*, Warszawa 1996.

²⁰ M.in. A. Rottermund, *Muzeum przyszłości*, [w:] „Spotkania z muzeami. Dwieście lat muzeów w Polsce” [dodatek do „Spotkań z zabytkami”], grudzień 2001; A. Rottermund, *Problemy muzealnictwa w świecie współczesnym*, Zeszyty Naukowe Uniwersytetu Jagiellońskiego, *Opuscula Musealia* 1991, z. 5; A. Rottermund, *Zarys historii muzeów w Polsce*, la Lettre de l’OCIM, nr 76, 2001.

²¹ M.in. D. Folga-Januszewska, *Muzeologia neuronalna*, [w:] E. Kowalska, E. Urbaniak (red.), *Muzeum XXI wieku – teoria i praxis*, Gniezno 2010; D. Folga-Januszewska, *Ekonomia muzeów – pojęcie szerokie* [w:] *Ekonomia muzeum*, D. Folga-Januszewska, B. Gutowski (red.), Kraków 2011, s. 11-16, D. Folga-Januszewska, *Muzeologia, muzeografia, muzealnictwo*, *Muzealnictwo* nr 47 s. 10

²² D. Folga-Januszewska, *Seria “Muzeologia”*, *Muzealnictwo* nr 53, s. 212.

wyraźną zmianą podejścia do muzeów i nauki. Jak zauważa D. Folga-Januszewska, „rozwijane od XVI do poł. XX w. tzw. muzeum wewnętrzne – opisywane i kodyfikowane licznymi procedurami, procesami inwentaryzacyjnymi, konserwacją, zasadami magazynowania i pokazywania dziedzictwa natury i kultury, zyskało kolejny wymiar – instytucji społecznej zobowiązanej do działania na rzecz społeczności lokalnych, osób specjalnej troski, rozwoju turystyki i rynku przemysłów kulturowych. Nowa muzeologia nałożyła na ‘muzeum otwarte’ obowiązki charakterystyczne dla centrum życia kulturalnego, wymiany myśli, edukacji, miejsca publicznego, w którego ofercie jest przede wszystkim właściwie rozumiana rozrywka i dająca przyjemność edukacja”²³.

Ta zmiana nie była nagła i gwałtowna. Intensywna krytykę muzeum jako instytucji rozpoczęli artyści w latach 60. XX wieku, jednak dopiero książka Petera Vergo zawarła sformułowane postulaty nowej muzeologii, czyli krytycznych studiów muzealnych. Od tego czasu w literaturze pojawiło się kilka niezwykle istotnych prac w zakresie krytycznych studiów muzealnych (termin ten używany jest zamiennie z „nową muzeologią”), zwłaszcza krytycznej interpretacji historii muzeów. Nie sposób wymienić je wszystkie, należy do nich jednak bez wątpienia przede wszystkim książka Douglasa Crimpa *On the Museum's Ruin*, jak również Eileen Hooper-Greenhill, *Museum and the Shaping of Knowledge* (wraz z innymi pracami tej autorki)²⁴ oraz Tony'ego Benneta, *The Birth of the Museum*²⁵. Wśród najważniejszych publikacji z zakresu studiów krytycznych wymienić należy również książkę Carol Duncan pt. *Civilizing Rituals. Inside Public Art Museum*²⁶ oraz *Museum Studies: An Anthology of Contexts* pod redakcją B.M. Carbonell²⁷.

W polskiej literaturze do najważniejszych publikacji uwzględniających dorobek krytycznych studiów muzealnych są między innymi antologie pod redakcją Marii Popczyk, „Muzeum Sztuki: Antologia”²⁸ oraz „Muzeum sztuki. Od Luwru do Bilbao”²⁹. Trudno nie wspomnieć również o „Muzeum krytycznym” Piotra

²³ *Ibidem*.

²⁴ E. Hopper-Greenhill, *Museum and the Shaping of Knowledge*, London 1992; E. Hopper-Greenhill, *Museum and the Interpretation of Visual Culture*, New York–London 2001; E. Hopper-Greenhill, *Museum Education: Past, Present and Future*, [w:] *Towards the Museum of the Future. New European Perspectives*, R. Miles, L. Zavala (red.), London-New York 1994; E. Hopper-Greenhill, *Studying Visitors* [w:] *A Companion to Museum Studies*, S. MacDonald (red.) Malden MA. 2006.

²⁵ T. Bennet, *The Birth of the Museum. History, Theory, Politics*, London 2009.

²⁶ C. Duncan, *Civilizing Rituals. Inside Public Art Museums*, London 1995.

²⁷ B.M. Carbonell, *Museum Studies: An Anthology of Contexts*, Malden-Oxford 2012.

²⁸ M. Popczyk (red.), *Muzeum Sztuki: Antologia*, Kraków 2005.

²⁹ M. Popczyk (red.), *Muzeum sztuki. Od Luwru do Bilbao*, Katowice 2006.

Piotrowskiego oraz innych istotnych pozycjach, do których należą m.in. „Muzeum XXI wieku – teoria i *praxis*”³⁰, czy publikacje z serii pt. „Muzeologia” wydawnictwa Universitas³¹, pod redakcją D. Folgi-Januszewskiej, P. Jaskanisa, T. Makowskiego oraz S. Waltosia, która, jak na okładkach tomów deklarują wydawcy, „prezentuje interdyscyplinarne studia z zakresu muzeologii rozumianej szeroko jako nauka o współczesnych muzeach, ich filozofii, etyce, misji, metodach działań, praktyce, zadaniach, wykorzystywanych technologiach”.

Jeśli chodzi o edukację muzealną, pragnę jeszcze raz podkreślić odczuwalny brak w literaturze przedmiotu przejrzystych koncepcji teoretycznych, spójnej, wypracowanej teorii edukacji muzealnej. J.H. Falk i L. Diane, pisząc o edukacji muzealnej mówią wręcz o „terminologicznej dżungli”³². Wiąże się to z faktem, że edukacja muzealna jako dyscyplina wiedzy kształtuje się od około 30 lat. Podobnie jak „ogólne” koncepcje edukacyjne, także edukacja muzealna czerpie obecnie wzorce z uznanych pedagogii – m.in. z idei nowego wychowania, które pojawiły się na początku XX wieku, wzbogacone o współczesną wiedzę z zakresu teorii uczenia się, psychologii, kognitywistyki³³. Na rozwój teorii edukacji muzealnej duży wpływ wywarły poglądy Jeana Piageta, Jerome Brunera, Beniamina Blooma, Howarda Gardnera, Paulo Freire’a oraz Davida Kolba³⁴.

Główne inspiracje dla teorii i koncepcji edukacji muzealnej zaprezentowanych w niniejszej pracy stanowią teoria konstruktywizmu społecznego, zakorzeniona w analizie doświadczenia J. Deweya, teoria interakcjonalizmu społecznego, koncepcje socjolingwistyczne, studia kultury wizualnej czy francuskie koncepcje mediacji

³⁰ E. Kowalska, E. Urbaniak (red.), *Muzeum XXI wieku – teoria i praxis*, Materiały z sesji naukowej organizowanej przez Muzeum Początków Państwa Polskiego i Polski Komitet Narodowy ICOM, Gniezno 25-27 listopada 2009 [Księga pamiątkowa poświęcona Profesorowi Krzysztofowi Pomianowi], Gniezno 2010.

³¹ Dotychczas w ramach tej serii ukazały się: *Ekonomia muzeum*, Kraków 2011; F. Matassa, *Zarządzanie zbiorami muzeum. Podręcznik*, Kraków 2012; *Muzea, wystawy, wypożyczenia. Propozycje działań Unii Europejskiej na rzecz mobilności kolekcji w Europie 2005-2008*, Kraków 2012; M. Borusiewicz, *Nauka czy rozrywka? Nowa muzeologia w europejskich definicjach muzeum*, Kraków 2012; M. Wrześniak, *Florencja – muzeum. Miasto i jego sztuka w oczach polskich podróżników*, Kraków 2013; I. Gredka, *Ubezpieczenia dóbr kultury w muzeach i zbiorach prywatnych*, Kraków 2013; D. Folga-Januszewska, E. Grykiel, *Edukacja w muzeum rzeczywistym i wirtualnym*, Kraków 2013; M. Szelaąg, *Raport o stanie edukacji muzealnej. Suplement. Część 1*, Kraków 2014; M. Szelaąg, *Raport o stanie edukacji muzealnej. Suplement. Część 2*, Kraków 2014.

³² J.H. Falk, L.D. Dierking, *The Museum Experience*, Howells House 1992, s. 97.

³³ G. Karwasz, J. Kruk, *Idee i realizacje dydaktyki interaktywnej – wystawy, muzea i centra nauki*, Toruń 2012.

³⁴ Por. teksty zawarte w książce K. Gibbs, M. Sani, J. Thompson (red.), *Lifelong Learning in Museums*, Bolonia 2006, s. 22-26.

kulturalnej i artystycznej³⁵. W tym zakresie odwołuję się głównie do prac Georga E. Heina³⁶, Carmen Mörsch³⁷, Nelsona Goodmana³⁸, Jolanty Skutnik³⁹ oraz tekstów J. Caune i E. Callet zawartych w publikacji pt. „Edukacja muzealna: Antologia tłumaczeń”⁴⁰, jak również Grzegorza Karwasza i Jolanty Kruk⁴¹. Szerszy kontekst analizy zagadnień związanych z edukacją muzealną tworzą ogólne teorie i koncepcje edukacyjne. Najważniejszymi inspiracjami stały się dla mnie rozważania i badania polskich autorów, prowadzonych na płaszczyźnie socjologii edukacji, m.in. Zbigniewa Kwiecińskiego⁴², Bogusława Śliwerskiego⁴³, a przede wszystkim Zbyszka Melosika⁴⁴.

Powiązanie roli i funkcji muzeum z tzw. „nową humanistyką”, od studiów feministycznych, poprzez *queer*, po postkolonialne i związaną z nimi krytykę

³⁵ J. Skutnik, M. Szelaąg, (red.), J. Skutnik, M. Szelaąg, *Edukacja muzealna: Antologia tłumaczeń*, Poznań 2010, s. 11.

³⁶ G. E. Hein, *Learning in the Museum*, London 1998 r.; G.E. Hein, *Edukacja muzealna* [w:] *Edukacja muzealna: Antologia...*, G.E. Hein, *The Museum as Classroom*, <http://blogs.getty.edu/iris/the-museum-as-classroom-qa-with-guest-scholar-george-hein/>, dostęp: 23.10.2013 r.; G.E. Hein, *Museum Education*, [w:] Sharon Macdonald (red.) *A Companion to Museum Studies*, Blackwell Publishing 2006, s. 345; G. E. Hein, *The maze and the web: implications of constructivist theory for visitors studies*, http://www.george-hein.com/downloads/Hein_Maze_and_Web.pdf; dostęp 04.11.2013; G.E. Hein, *Constructivist Learning Theory*, <http://www.exploratorium.edu/ifi/resources/research/constructivistlearning.html>, dostęp: 23.10.2013 r.

³⁷ C. Mörsch, *At a Crossroads of Four Discourses. Documenta 12 Gallery Education in between Affirmation, Reproduction, Deconstruction, and Transformation*, http://www.google.pl/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0CCwQFjAA&url=http%3A%2F%2Ftext.diaphanes.net%2Fdoi%2F10.4472%2F9783037342909.0001&ei=7MSAUofgHIHA7Ab19YDQCO&usg=AFQjCNGDKCKCs-Ix4QjjC06nnK5_J9dzKA&bvm=bv.56146854,d.ZGU, dostęp 11.11.2013 r.; C. Mörsch, *Na rozdrożu między czterema dyskursami. Edukacja kulturalna a afirmacja, reprodukcja, dekonstrukcja i transformacja* (skrót), 2010, http://www.zacheta.art.pl/files/edukacja/warsztaty%20dla%20edukator%C3%B3w_skr%C3%B3t%20tekstu_Carmen%20Morsch.pdf, dostęp: 04.12.2012 r.

³⁸ N. Goodman, *Languages of Art*, Cambridge 1976; N. Goodman, *Of mind and Others Matters*, Cambridge 1984.

³⁹ J. Skutnik, *Muzeum sztuki współczesnej jako przestrzeń edukacji*, Katowice 2008.

⁴⁰ J. Caune, *Nowa czasoprzestrzeń w dziedzinie praktyk kulturowych*; É. Caillet, *Polityka zorientowana na publiczność muzealną*; [w:] J. Skutnik, M. Szelaąg, *Edukacja muzealna: Antologia tłumaczeń*, Poznań 2010.

⁴¹ G. Karwasz, J. Kruk, *Idee i realizacje dydaktyki interaktywnej – wystawy, muzea i centra sztuki*, Toruń 2012; G. Karwasz, J. Kruk, J. Chojnacka, *Edukacja multimedialna w centrach nauki i eksploratoriach*, http://dydaktyka.fizyka.umk.pl/Publikacje_2011/Edukacja_Multimedialna_2011.pdf; dostęp: 21.10.2013 r.

⁴² Z. Kwieciński, *Socjopatologia edukacji*, Warszawa 1992, Z. Kwieciński (red.), *Alternatywy myślenia o/dla edukacji*, Warszawa 2000; Z. Kwieciński, *Tropy – ślady – próby. Szkice i studia z pedagogiki pogranicza*, Poznań-Olsztyn 2000.

⁴³ B. Śliwerski, *Współczesne teorie i nurty wychowania*, Kraków 1998; B. Śliwerski, *Pedagogika alternatywna – dylematy teorii i praktyki*, Kraków 1998; B. Śliwerski, *Ped@gog w blogsferze*, Kraków 2008; B. Śliwerski, *Współczesna myśl pedagogiczna. Znaczenia, klasyfikacje, badania*, Kraków 2009.

⁴⁴ Z. Melosik, *Postmodernistyczne kontrowersje wokół edukacji*, Poznań-Toruń 1995; Z. Melosik, *Tożsamość, ciało i władza. Teksty kulturowe jako konteksty pedagogiczne*, Poznań-Toruń 1996; Z. Melosik, *Teoria i praktyka edukacji wielokulturowej*, Kraków 2007; Z. Melosik, T. Szkudlarek, *Kultura, tożsamość, edukacja – migotanie znaczeń*, Kraków 2010; Z. Melosik, *Kultura popularna i tożsamość młodzieży: W niewoli władzy i wolności*, Kraków 2013.

europocentryzmu, ja również analiza tej instytucji w kontekście socjologii władzy (jako miejsce wytwarzania i dystrybucji wiedzy), to obszary, które coraz częściej pojawiają w przedmiotowej literaturze. Problem funkcjonowania muzeum w kontekście koncepcji władzy M. Foucaulta poruszali we wspomnianych książkach m.in. Douglas Crimp (*On the Museum's Ruins*), Eileen Hooper-Grenhill (*Museums and the Shaping of Knowledge*) oraz Tony Bennett (*The Birth of Museum: History, Theory, Politics*). Wiele różnorodnych odwołań (zarówno rozbudowanych analiz, jak i marginalnych odniesień) do teorii Foucaulta znajdujemy także w polskich publikacjach, czego przykładem mogą być chociażby teksty tworzące wspomniane antologie pod redakcją Marii Popczyk: „Muzeum sztuki. Od Luwru do Bilbao”⁴⁵ oraz „Muzeum sztuki. Antologia”⁴⁶. Oświeceniową tradycję muzeum oraz jego opresyjny charakter w kontekście teorii M. Foucaulta, jak również w kontekście treści wspomnianej pracy E. Hooper-Greenhill oraz *Ritual Space in the Canadian Museum of Civilisation* J. Delaney⁴⁷ poddał analizie również Zbyszko Melosik⁴⁸. Podejmując ten problem w swojej pracy, odwołuję się do poststrukturalnej teorii władzy M. Foucaulta, zawartej zarówno w pracach samego M. Foucaulta, jak i wybranych opracowaniach⁴⁹.

W socjologii władzy mieści się również teoria homologii klasowej, opisująca zjawiska reprodukcji i dominacji kulturowej oraz relacje pomiędzy położeniem klasowym jednostki a jej stylem życia, zwłaszcza w aspekcie uczestnictwa w kulturze. Teoria ta, której najwybitniejszym przedstawicielem jest Pierre Bourdieu, dostarcza stanowi ważnego kontekstu analiz funkcjonowania muzeów. W swojej pracy opieram się głównie na teorii kapitału kulturowego, zawartej w większości prac francuskiego

⁴⁵ M.in. G. Dziamski, Muzeum a dyskurs nowoczesności; P. Zawojski, Wirtualna sztuka, wirtualne muzea; R. Tańczuk, Kolekcja sztuki w przestrzeni prywatnej i publicznej; R. Lewandowski, Strategie kuratorskie; A. Rejniak-Majewska, Gra Przemieszczonego; D. Wolska, Sztuka w świetle cienia antropologicznego; M. Popczyk, Muzeum sztuki jako heterotopia, [w:] M. Popczyk (red.), Katowice 2006.

⁴⁶ M. Bał, Dyskurs muzeum; C. Deliss, swobodne spadanie – stopklatka; B. Gontarz, Od praktycznych strategii do strategicznych praktyk. Sztuka kobieca i feministyczna krytyka artystyczna; V. Sajkiewicz, (Kon)teks wystawy jako forma reinterpretacji sztuki, [w:] Muzeum sztuki. Antologia, Kraków 2005.

⁴⁷ J. Delaney *Ritual Space in the Canadian Museum of Civilisation. Consuming Canadian Identity*, [w:] *Lifestyle Shopping. The Subject of Consumption*, R. Shields (red.), London 1992.

⁴⁸ Por. m.in. Z. Melosik, Tożsamość, ciało i władza. Teksty kulturowe jako konteksty pedagogiczne, Poznań-Toruń 1996, s. 29-37, Z. Melosik, Teoria i praktyka edukacji wielokulturowej, Kraków 2007, s. 129-138, Z. Melosik, T. Szkudlarek, Kultura, tożsamość, edukacja – migotanie znaczeń, Kraków 2010.

⁴⁹ M. Foucault, Trzeba bronić społeczeństwa. Wykłady w Collège de France, 1976, Warszawa 1998; M. Foucault, Archeologia wiedzy, Warszawa 1977; Ch.C. Lemert, G. Gillan, Michel Foucault: Teoria społeczna i transgresja, Warszawa – Wrocław 1999; M. Foucault, Inne przestrzenie, „Teksty Drugie” 2000, nr. 6; S.J. Ball, Monsieur Foucault, [w:] Foucault i edukacja: Dyscypliny i wiedza, S.J. Ball (red.), Kraków 1992; Z. Melosik, Poststrukturalizm i społeczeństwo (refleksje nad teorią M. Foucaulta), [w:] Edukacja wobec zmiany społecznej, Brzeziński J., Witkowski L. (red.), Poznań-Toruń 1994.

socjologa⁵⁰ oraz m.in. w książce Anny Matuchniak-Krasuskiej pt. „Zarys socjologii sztuki Pierre’a Bourdieu”, która w sposób bardzo przekonujący prezentuje podstawowe terminy i koncepcje teoretyczne P. Bourdieu, zarówno bardziej ogólne, jak i dotyczące socjologii sztuki. Autorka rekonstruuje referuje ponadto prace P. Bourdieu poświęcone tej problematyce, zwracając uwagę zarówno na kwestie merytoryczne, jak i metodologiczne⁵¹.

Wśród coraz liczniejszych prac omawiających dyskurs postkolonialny w muzeach, pojawiających się głównie w zachodniej literaturze, wymienić należy *Making Representations: Museums in the Post-Colonial Era* G. Simpsona⁵² oraz *The Postcolonial Museum: The Arts of Memory and the Pressures of History*, pod redakcją m.in. Iana Chambersa⁵³. W polskiej literaturze problem ten poruszał np. Janusz Barański⁵⁴ oraz Anna Wieczorkiewicz⁵⁵. Poczawszy od słynnej książki „Orientalizm” Edwarda Saïda⁵⁶, literatura powstała w ramach studiów postkolonialnych jest ogromna, w pracy odniosłam się do kilku podstawowych prac, których autorami są m.in. G.C. Spivak⁵⁷, L. Ghandi⁵⁸, A. Loomby⁵⁹ oraz E. Domańska⁶⁰.

U wspólnych podstaw studiów postkolonialnych oraz teorii i krytyki feministycznej leżą próby odwrócenia rozpowszechnionych hierarchii płci kulturowej/kultury/rasy oraz odrzucanie binarnych opozycji (kobiece-męskie, swój-obcy itp.), W oparciu o które na których ukształtowała się władza kolonialna bądź patriarchalna⁶¹. Do jakiegoś czasu krytyka feministyczna pomijała muzea, jednak wraz z pojawieniem się nowej muzeologii i głosów o konieczności zaangażowania muzeów w aktualną problematykę społeczną, perspektywa kobieca stała się jednym z ważnych

⁵⁰ P. Bourdieu, *Męska dominacja*, Warszawa 2004 ; P. Bourdieu, *Zmysł praktyczny*, Kraków 2008; P. Bourdieu i in., *Photography. A Middle-brow Art*, Stanford University Press 1996 ; P. Bourdieu, *Dystynkcja. Społeczna krytyka władzy sądu*, Warszawa 2005; P. Bourdieu, J-C. Passeron, *Reprodukcja. Elementy teorii systemu nauczania*, Warszawa 1990; P. Bourdieu and A. Drabel with D. Schnapper, *The Love of Art. European Art Museum and their Public*, Polity Press 1991.

⁵¹ A. Matuchniak-Krasuska, *Zarys socjologii sztuki Pierre’a Bourdieu*, Warszawa 2010.

⁵² G. Simpson, *Making Representations: Museums in the Post-Colonial Era*, New York, 2006.

⁵³ Ian Chambers i in. (red.) *The Postcolonial Museum: The Arts of Memory and the Pressures of History*, Farnham-Burlington 2014.

⁵⁴ J. Barański, *Muzeum etnograficzne XX wieku*, [w:] E. Kowalska, E. Urbaniak (red.), *Muzeum XXI wieku – teoria i praxis*, Gniezno 2010.

⁵⁵ M.in. A. Wieczorkiewicz, *O funkcji i retoryce wypowiedzi muzealnej*, [w:] *Polska Sztuka Ludowa. Konteksty. Antropologia kultury – etnografia – sztuka* 1996, nr 1/2

⁵⁶ E. Saïd W., *Orientalizm*, Warszawa 1991.

⁵⁷ G.C. Spivak, *A Critique of Postcolonial Reason: Toward a History of the Vanishing Present*, Cambridge 1999.

⁵⁸ L. Ghandi, *Teoria postkolonialna*, Poznań 2008.

⁵⁹ A. Loomby, *Kolonializm/postkolonializm*, Poznań 2011.

⁶⁰ M.in. E. Domańska, *Badania postkolonialne* [w:] L. Ghandi, *Teoria postkolonialna*, Poznań 2008.

⁶¹ L. Ghandi, *Teoria postkolonialna*, Poznań 2008, s. 78.

zagadnień krytycznych studiów muzealnych. W takim ujęciu klasyczne muzeum utożsamiane jest z patriarchalnym sposobem prezentacji zbiorów, dlatego też zaczęły się pojawiać propozycje poszukiwania feministycznej metody czytania muzeum, czy też feministycznej metody prezentowania wizerunków kobiet. Z takim punktem widzenia spotykamy się w pracach Griseldy Pollock⁶², Gaby Porter⁶³, J. Bailkin⁶⁴ L. Glaser i A. Zenetou⁶⁵, R. Fower⁶⁶, L. Nead⁶⁷. Na gruncie polskim tematyka ta poruszana jest rzadziej, odnajdujemy ją m.in. w pracach B. Gontarz⁶⁸ i E. Stali⁶⁹. W tej części pracy zdecydowałam się na rekonstrukcję dyskursu feministycznego muzeum na przykładach placówek województwa lubuskiego. Opierałam się tu w dużej mierze na historycznym kontekście społecznej pozycji kobiet, opisanym m.in. w pracach Marii Boguckiej⁷⁰. Znaczącą inspiracją stały się tu również prace z pogranicza socjologii edukacji i *gender studies* Agnieszki Gromkowskiej-Melosik⁷¹.

Niniejsza dysertacja nie powstałaby bez pomocy Pani Profesor Agnieszki Gromkowskiej-Melosik, która w trakcie naszej wieloletniej współpracy udzielała mi kompetentnych, niezwykle dla mnie cennych wskazówek i rad. Dziękuję Pani Profesor nie tylko za nieocenione wsparcie merytoryczne oraz jej prace, stanowiące dla mnie źródło inspiracji, ale również za wyrozumiałość i życzliwość. Podziękowania należą się również innym osobom, które przyczyniły się do powstania tej pracy – Panu Markowi Nowackiemu, dyrektorowi Muzeum Regionalnego w Świebodzinie, dr Anicie Maksymowicz, kierownik Działu Współpracy Naukowej i Zagranicznej Muzeum Ziemi Lubuskiej w Zielonej Górze oraz dr. Stanisławowi Kowalskiemu, byłemu Lubuskiemu

⁶² G. Pollock, *Encounters In the Virtual Feminist Museum. Time, Space, and the Archive*, London 2007.

⁶³ G. Porter, *Przejrzeć przez konkret: feministyczne spojrzenie na muzea*, s. 412.

⁶⁴ J. Bailkin, *Picturing Feminism, Selling Liberalism: The case of the Disappearing Holbein*, [w:] *Museum Studies: An Anthology of Contexts*, B. Messias Carbonell, Wiley-Blackwell 2012.

⁶⁵ L. Glaser, A. Zenetou, *Gender Perspectives: Essays on Women in Museums*, Smithsonian Institution Press, Warchington-London 1994.

⁶⁶ R. Fower, *Why Did Suffragettes Attack Works of Art?*, "Journal of Women's History" 1991 nr 2.

⁶⁷ L. Nead, *The Female Nude: Art, Obscenity and Sexuality* Routledgr, London 1992.

⁶⁸ B. Gontarz, *Od praktycznych strategii do strategicznych praktyk. Sztuka kobieca i feministyczna krytyka artystyczna*, [w:] *Muzeum sztuki. Antologia*, M. Popczyk (red.), Kraków 2005

⁶⁹ E. Sala, *Nic dla mnie nie ma. Dlaczego powstają muzea kobiet?*, <http://www.mocak.pl/elzbieta-salanic-dla-mnie-nie-ma-dlaczego-powstaja-muzea-kobiet>, dostęp: 17.02.2014 r.

⁷⁰ M. Bogucka, *Gorsza płeć: Kobieta w dziejach Europy od antyku po wiek XXI*, Warszawa 2006; M. Bogucka, *Problematyka genderowa w perspektywie europejskiej*, [w:] *Per mulierem...*, *Kobieta w dawnej Polsce – w średniowieczu i w dobie staropolskiej*, K. Justyniarska-Chojak, S. Konarska-Zimnicka (red.), Warszawa 2012, s.13.

⁷¹ A. Gromkowska-Melosik, *Kobiecość w kulturze globalnej. Rekonstrukcje i reprezentacje*, Poznań 2002, A. Gromkowska-Melosik, *Społeczno-ekonomiczne konteksty sukcesu zawodowego kobiet*, Poznań 2006, A. Gromkowska-Melosik, *Edukacja i (nie)równość społeczna kobiet: Studium dynamiki dostępu*, Kraków 2011, A. Gromkowska-Melosik, *kobieta epoki wiktoriańskiej*, Kraków 2013.

Wojewódzkiemu Konserwatorowi Zabytków. Dziękuję im za ważne rozmowy i cenne rady oraz za regularne dostarczanie mi materiałów i książek przydatnych do pracy. Osobne podziękowania należą się Panu Wojciechowi Kozłowskiemu, dyrektorowi Biura Wystaw Artystycznych w Zielonej Górze, za zawsze ciekawe dyskusje oraz udostępnienie przestrzeni Galerii na czas prowadzenia wywiadów z młodzieżą. Dziękuję również Arkadiuszowi Michońskiemu za wspólne wizyty w muzeach, kończące się zawsze ożywioną wymianą opinii na temat roli i kształtu współczesnego muzealnictwa.

Wszystkim wymienionym powyżej osobom dziękuję nie tylko za pomoc merytoryczną, ale również za ich osobiste wsparcie i wiarę we mnie.

Część I

Historia muzeów jako typ praktyki kulturowej

1. Narodziny nowożytnego muzealnictwa

W zależności od tego, jak badacze zajmujący się historią muzeów definiują tę instytucję, różnie wyznacza się jej początek. Dla jednych ważniejsze są początki kolekcjonerstwa i tworzenie wspaniałych kolekcji, np. królewskich i rodowych, zarówno artystycznych, jak i naukowych, dla innych dużo istotniejsze w formowaniu muzeów były instytucje edukacyjne i publiczne (greckie licea, akademie, biblioteki, plenerowe ekspozycje)¹. Na ogół jednak dość zgodnie przyjmuje się renesans jako epokę narodzin nowożytnego muzealnictwa. Wynika to z przeświadczenia, iż historia muzealnictwa wiąże się z kształtowaniem świadomości o powszechnej przynależności sztuki i innych wytworów do kultury danego społeczeństwa². Symboliczny początek tej instytucji historycy wyznaczyli na 14 grudnia 1471 r. Wówczas to papież Sykstus IV ofiarował ludowi rzymskiemu zbiór rzeźb antycznych – pomników jego dawnej świetności. Ta niewielka jeszcze kolekcja starożytności została przeniesiona z Pałacu Laterańskiego na wzgórze kapitolinijskie, które było siedzibą władz Miasta. Podejmując tę decyzję, Sykstus IV stworzył nieświadomie pierwsze muzeum na świecie. Starożytności kapitolinijskie stały się bowiem od tej pory kolekcją publiczną, która miała być prezentowana kolejnym pokoleniom zwiedzających. Jak zauważa Krzysztof Pomian, „była to kolekcja publiczna w dwojakim znaczeniu dla tego terminu: jako

¹ D. Folga-Januszewska, Pytanie o współczesne muzeum, [w:] Historia, Kultura, Muzeum, A. Maksymowicz (red.), Zielona Góra 2012, s. 415.

² Z. Żygulski, jun. Muzea na świecie. Wstęp do muzealnictwa, Warszawa 1982, s. 33.

własność nie osobnika, śmiertelnika, ale ciała zbiorowego uchodzącego za zdolne trwać mimo upływu czasu, czyli za nieśmiertelne, i jako otwarta dla publiczności, choć ograniczonej do członków elity władzy, bogactwa i wiedzy, jedynych w owej epoce, którzy mieli czas oraz środki materialne i instrumentarium umysłowe, by interesować się antykami i móc je oceniać. Ponieważ chwała Rzymu uchodziła za wieczną, przeto jej pomniki miały trwać do końca świata. Ci, którym je powierzono, uważali zatem, że ich obowiązkiem jest o nie dbać, chronić przed zniszczeniami i przywracać im w razie potrzeby ich stan pierwotny”³. K. Pomian zwraca więc uwagę na dwa podstawowe czynniki, które pozwalają postrzegać gest Sykstusa IV w kontekście powstania muzeum w ujęciu współczesnym: kolekcja stanowi własność społeczną (choć oczywiście tego określenia w renesansie nie używano) oraz należący do posiadaczy kolekcji obowiązek ochrony i zachowania jej dla następnych generacji (zabezpieczanie oraz konserwacja obiektów). Jednocześnie K. Pomian zwraca jednak uwagę na elitarny charakter dostępu do dóbr kultury (głównie ze względu na nabyte kompetencje), obowiązujący nie tylko w renesansie, ale także w kolejnych epokach.

Choć początki nowożytnego muzealnictwa związane są z renesansem, historycy muzeów wskazują jednak na pewne działania ludzkie w historii, stanowiące – używając określenia Z. Żygulskiego – „formy protomuzealne”⁴. Już w kręgu kultury asyryjsko-babilońskiej pojawiły się historycznie poświadczone muzea trofeów wojennych⁵.

Greckie Museiony (od których wywodzi się renesansowa nazwa „muzeum”) – siedziby muz – odnosiły się do sztuk wyzwolonych (późniejsze *artes liberales*) i były raczej rodzajem akademii nauk, zrzeszającej uczonych, głównie matematyków, astronomów, geografów i przyrodników, a także filozofów. Świat grecki znał jednak muzea w znaczeniu zbliżonym do współczesnego, ale używano innych określeń: tezaurus (skarbiec), gliptoteka (zbiór rzeźb), daktylioteka (zbiór kamei i gemm) i

³ K. Pomian, *Muzeum: kryteria sukcesu*, „Muzealnictwo” nr 50, Warszawa 2009, s. 57-58.

⁴ Por. min.: Z. Żygulski, jun. *Muzea na świecie... op. cit.*, s. 12-18., E. Alexander, *Museums In Motion. An introduction to the History and Functions of Museums*, Nashville 1979, s. 6-7, G.D. Lewis, *History of Museums*, <http://www.britannica.com/EBchecked/topic/398827/history-of-museums>, dostęp: 16.05.2013 r.

⁵ Podczas wykopaliśk archeologicznych na przełomie XIX i XX w. odkryto utworzony w przez Nabuchodonozora II (ok. 600 r. p. n.e.) *Bit Taborat Niszim* – „Gabinet Cudów Ludzkości”, na znalezionej wówczas tablicy – „szyldzie” widniał napis *Ana dagalum kissat nise* – „do oglądania przez wszystkich ludzi” – Z. Żygulski, jun. *Muzea na świecie...*, s. 13, Por. Także: G.D. Lewis, *The role of Museums and the Profesional Code of Ethics*, [w:] *Running a Museum. A Practical Handbook*, P.J. Boylan (red.), ICOM 2004, s. 1, G.D. Lewis, *History of Museums*, <http://www.britannica.com/EBchecked/topic/398827/history-of-museums>, dostęp: 16.05.2013 r..

pinakoteka (zbiór obrazów)⁶. Najważniejsze było jednak to, że skarby narodowe wystawiano w Grecji na widok publiczny, najczęściej w świątyniach, które przestały być wyłącznie miejscem kultu, ale zachęcały do oglądania i podziwiania (ta tendencja utrzyma się przez wiele stuleci – rolę quasi-muzeów pełniły kościoły). Sztuka towarzyszyła ludziom w miejscach ich codziennych spotkań: na rynkach-agorach, w budynkach publicznych, na portykach, w bramach, teatrach, odeonach, nimfeach, termach, stadionach i hipodromach.

Podobna sytuacja miała miejsce w Rzymie, z tym wyjątkiem, że dominował tam system trofealny⁷. Zrabowane podbitym krajom dzieła sztuki wystawiano na widok publiczny – w świątyniach, na Forum Romanum, w portykach miejskich, a przede wszystkim rynkach – forach. Miało to jednak głównie związek z demonstracją potęgi i władzy. Dostęp do dzieł sztuki miały jednak szerokie rzesze obywateli, przybysze z obcych krajów, pospolicie mieszkańcy, a nawet niewolnicy.

Poparcie dla idei publicznej własności dzieła sztuki w starożytnym Rzymie odnajdujemy min. w „Historii naturalnej” Pliniusza Starszego: „Szczególną popularność zapewnił obrazom Cezar, ów słynny dyktator, umieściwszy [46 r. p.n.e.] przed świątynią Wenery rodzicielki *Ajaks*a i *Medeę*, a po nim Marek Agrypa [63-12 r. p.n.e.], człowiek bliższy prostocie wiejskiej niż wyrafinowanemu zbytkowi. W każdym razie istnieje jego – wspaniała i godna najdostojniejszego z obywateli – mowa na ten temat, że mianowicie wszystkie obrazy i posągi powinny być wystawione na widok publiczny, bo to byłoby bardziej na miejscu, aniżeli pobyt tych arcydzieł, jak jakich wygnańców, w prywatnych willach”⁸.

Przykładem miasta-muzeum w późniejszym Cesarstwie Bizantyjskim jest Konstantynopol, w którym naturalnymi miejscami ekspozycji dzieł sztuki dawnej i aktualnej były dwa główne zespoły architektoniczne stolicy – pałac cesarski i Bazylika Mądrości Bożej (Hagia Sophia).

⁶ Pinakoteka na Akropolu w Atenach nazywana jest często pierwszym muzeum sztuk - Z. Żygulski, jun. Muzea na świecie..., s. 15, I. Wojnar, Muzeum, czyli trwanie obecności, Warszawa 1991, s. 9., G.D. Lewis, *History of Museums*, <http://www.britannica.com/EBchecked/topic/398827/history-of-museums>, dostęp: 16.05.2013 r.

⁷ Jeszcze na polu bitwy zdzierano z pokonanego przeciwnika rynsztunek i układano go w formie trofeum – panopilonu, zwykle na słupach wbitych w ziemię; zdobytą broń, dzieła sztuki i przedmioty kultu niesiono uroczystie podczas triumfalnych wjazdów do Rzymu – Z. Żygulski, jun. Muzea na świecie..., *op. cit.*, s. 16.

⁸ Fragment „Historii naturalnej” Pliniusza w przekładzie I. i T. Zawadzkich, cyt. za: J. Białostocki, Mecenasy, kolekcjoner, odbiorca [w:] Studia i rozprawy z dziejów sztuki i myśli o sztuce: cykl drugi, Warszawa 1987, s. 71-72.

W związku ze znacznym zubożeniem społeczeństw jakie nastąpiło w wyniku licznych wojen i konfliktów zbrojnych po upadku cesarstwa zachodniego, nastąpił także spadek zainteresowania kulturą materialną. W średniowieczu na tworzenie i utrzymanie kolekcji stać było jedynie najzamożniejszych – Kościół oraz panujących. W pierwszym przypadku zbiory ograniczały się jednak do wotów i relikwii, kolekcje władców natomiast stanowić miały zabezpieczenie finansowe na wypadek kryzysu lub wojny, dlatego składały się z kosztowności łatwych do zbycia. Wraz z upływem czasu następował systematyczny rozwój we wszystkich dziedzinach życia, poprawiała się sytuacja gospodarcza, a wraz z nią sytuacja materialna niektórych społeczeństw. Zdobytcze ze zwycięskich wojen, zwłaszcza wypraw krzyżowych, powiększały kolekcje kościelne, które coraz częściej wystawiane były na widok wiernych⁹ (niektóre przetrwały całe stulecia, tworząc później element kolekcji muzealnych jak w przypadku skarbcza królewskiego w Saint Denis, którego obiekty zasiliły zbiory Luwru oraz National Gallery of Art w Waszyngtonie¹⁰). Schyłek średniowiecza i pierwsza faza renesansu przyniosły początek tworzenia kolekcji prywatnych, czego przykładem mogą być zbiory Jeana de Berry (syna króla Francji Jana II Dobrego, 1340-1413), składające się z ponad 300 rękopisów oraz dużej liczby kamieni szlachetnych, wyrobów ze złota i srebra, monet, medali, rzeźb, miniatur, waz, dywanów, gobelinów, haftów, krucyfików, muszli itp. Innym wielkim kolekcjonerem tego okresu był Cosimo de Medici (1386-1464), założyciel Akademii Florenckiej i biblioteki medycejskiej¹¹.

Fala popularności kolekcjonerstwa pojawiła się w renesansie. Wiązało się to z charakterystycznym dla tej epoki rozwojem nauki i sztuki, wzmożoną ciekawością świata pobudzoną licznymi podróżami i zainteresowaniem kulturą antyczną¹². Wtedy powstały słynne kolekcje Medyceuszy we Florencji, która, podobnie jak wcześniej Konstantynopol, stanowiła miasto-muzeum i która do dziś uznawana jest za kolebkę europejskiego muzealnictwa. Medyceusze stali się symbolem nowożytnego mecenatu artystycznego oraz rozwiniętych form kolekcjonerstwa i muzealnictwa jako udostępniania tych obiektów. W ich pałacach i willach, gdzie znajdowały się kolekcje – m.in. sztuki, ale także złotnictwa, gemm i kamei, zegarów czy urządzeń

⁹ E. Alexander, *Museums In Motion. An introduction to the History and Functions of Museums*, Nashville 1979, s. 7.

¹⁰ A.A. Shelton, *Cabinets of Transgression: Renaissance Collections and a New World*, [w:] *The Cultures of Collecting*, J. Elsner, R. Cardinal (red.), London 1994, s. 178.

¹¹ M. Borusiewicz, *Nauka czy rozrywka? Nowa muzeologia w europejskich definicjach muzeum*, Kraków 2012, s. 20-22.

¹² I. Wojnar, *Muzeum, czyli trwanie obecności*, Warszawa 1991, s. 11.

astronomicznych, a także zbroi – organizowano zebrania elity kulturalnej miasta, filozofów, literatów i artystów; przywilej obcowania ze wspaniałymi kolekcjami rodu miały więc wyłącznie osoby wybrane. Do najpoważniejszych zasług dynastii na gruncie muzealnym należało przede wszystkim utworzenie wielkiego muzeum medycejskiego Galerii Uffizi¹³. Piętro budynku zaadoptowano tak, aby w szerokim korytarzu oraz przylegających do niego salach możliwa była prezentacja jednej z najwspanialszych kolekcji ówczesnej Europy, należącej do Francesca I de Medici. Galeria udostępniona publiczności w 1582 r., choć wzorowana na rzymskiej tradycji upowszechniania dzieł, stanowiła nowatorskie rozwiązanie w zakresie prezentacji ekspozycji – w zamknięciu, z dala od niekorzystnych wpływów atmosferycznych¹⁴. Tonny Bennet podkreśla jednak, że motywacją udostępniania zbiorów medycejskich była „publiczna legitymizacja dynastii Medyceuszy, potrzeba [...] gloryfikacji księcia, celebracji jego dokonań i potęgi rodziny, co nieustannie ma być wystawione na widok społeczności i zaznaczyć się w umysłach poddanych”¹⁵.

Medyceuszom zawdzięczamy także nazwę „muzeum”, jako określenie miejsca przechowywania i udostępniania kolekcji. Po raz pierwszy użył jej Lorenz de Medici, jednak – jak podkreśla G.D. Lewis – dotyczyła raczej wszechstronności zbiorów niż budynku czy zasady działania¹⁶. Ze względu na panującą w Europie modę na kulturę antyczną, nazwa ta z dużą łatwością upowszechniła się w innych krajach.

Oprócz zbiorów medycejskich, dużą rolę w rozwoju europejskiego muzealnictwa odegrały także zbiory watykańskie. Następcy Sykstusa IV, fundatora słynnej Kaplicy Sykstyńskiej, rozwijali kolekcje, stając się jednocześnie mecenasami wielkich artystów: Botticellego, Signorellego, Perugino czy wreszcie Rafaela. Dzięki kolejnym rządóm na Stolicy Piotrowej powstał m.in. nowy budynek dla Biblioteki Watykańskiej oraz Akademia św. Łukasza. Przebudowano także bazylikę św. Piotra i utworzono ogród rzeźb – *antykwarium*, który stał się podwaliną późniejszych Muzeów Watykańskich. Mecenat papieski sprawił, że Rzym stał się w początkach XVII w. artystyczną i kolekcjonerską stolicą Europy i utrzymał tę pozycję do końca stulecia¹⁷.

¹³ W obiekcie rzeczywiście znajdowały się biura ministrów książęcego rządu, stąd nazwa – *uffizie*, czyli biura.

¹⁴ Z. Żygulski, jun. *Muzea na świecie...*, *op. cit.*, s. 25

¹⁵ T. Bennet, *The Birth of the Museum. History, Theory, Politics*, London 2009, s. 27

¹⁶ G.D. Lewis, *History of museums*, <http://www.britannica.com/EBchecked/topic/398827/history-of-museums>, dostęp: 16.05.2013 r.

¹⁷ Z. Żygulski, jun. *Muzea na świecie...*, *op. cit.*, s. 28.

W okresie renesansu i baroku we Włoszech zrodził się także mecenat szlachecki i mieszczański także różnego rodzaju kolekcje poza mecenatem papieskim lub książęcym (np. u szlachty i bogatych mieszczan): „kolekcja naukowa”, „dom – muzeum artysty”, „dom – muzeum humanisty”, „galeria portretów sławnych osób”, jak również gabinety przyrodnicze zwane *studiolo*¹⁸.

Kultura włoska „zaraziła” pasją kolekcjonerstwa inne kraje. Szczególną rolę w dziejach europejskich kolekcji odegrała niemiecka dynastia Habsburgów, której rozwinięta sieć wpływów przyczyniła się do zbudowania potężnego mecenatu oraz do fundacji wspianiałych zbiorów i muzeów habsburskich. Kolekcjonerzy tego rodzaju wielką wagę, oprócz gromadzenia dzieł sztuki, przywiązywali do tworzenia skarbców, zbrojowni i gabinetów osobliwości stanowiących dowód na charyzmat władzy. To właśnie za czasów panowania Habsburgów rozpowszechniły się określenia *Kunstkammer* (gabinety sztuki) oraz *Wunderkammer* (tzw. gabinety osobliwości, głównie zawierające zabytki historyczne, przedmioty egzotyczne i różnorakie kurioza), które – początkowo używane wyłącznie w krajach niemieckojęzycznych – przyjęły się także powszechnie w innych europejskich państwach. Ogromna popularność tych drugich była konsekwencją wielkich odkryć geograficznych i napływem do Europy egzotycznych obiektów z krain zamorskich, przedmiotów dotąd niewidzianych, nieznanych i niedostępnych. Dodatkowo rozpowszechnienie książki drukowanej przyczyniło się do propagowania wiedzy o świecie, której jednak podstawowym źródłem były często mocno przesadzone relacje podróżników, wzbogacone fantastycznymi historiami, mającymi budzić podziw, ciekawość, czy nawet grozę czytelników¹⁹. Często kolekcje były prezentowane w modnych szczególnie w drugiej połowie XVI i w XVII w. *Kunst- Und Wunderkammer*²⁰. Jak pisze Z. Żygulski – „renesans wyznaczał [...] tożsamość sztuki i nauki, łączono więc bez oporów przedmioty reprezentujące oba te kierunki działalności ludzkiej. Czasem kolekcje nabierały charakteru kosmologicznego, stając się mikroobrazem świata”²¹.

Kolekcjonerstwo rozwijało się także w Holandii, było to jednak głównie kolekcjonerstwo „mieszczańskie”, które wynikało ze wzrostu dobrobytu tej klasy dzięki

¹⁸ Z. Żygulski, jun. Muzea na świecie..., *op. cit.*, s. 27.

¹⁹ M. Borusiewicz, Nauka czy rozrywka? Nowa muzeologia w europejskich definicjach muzeum, Kraków 2012, s. 23.

²⁰ K. Pomian, Muzeum: kryteria sukcesu..., *op. cit.*, s. 58.

²¹ Z. Żygulski, jun. Muzea na świecie..., *op. cit.*, s. 27.

rozwojowi handlu morskiego. Mieszczanie mogli realizować kolekcjonerskie pasje, związane głównie z zakupem obrazów (typowa mieszczańska kolekcja składała się z 100-200 obrazów). Wzmacniały one pozycję i nadawały prestiż, dlatego tworzyli je nawet ci, których nie do końca było na to stać. Z kolei kolekcjonerstwo Angielskie skupiało się na militariach (przykładem londyńska Tower), szersze zainteresowanie sztuką przyniosła dopiero moda na podróże krajoznawcze i studyjne młodzieży szlacheckiej. W kraju funkcjonowały także *Wunderkammery*. Muzea powstawały również w krajach skandynawskich. W Szwecji prezentowano w nich głównie liczne trofea i łupy uzyskane min. w rezultacie zwycięskich wojen prowadzonych w XVII w. Pierwsze muzeum w Danii utworzył w 1621 r. kopenhaski lekarz i uczyony Ole Worm. Swoje zbiory o charakterze gabinetu historii naturalnej (choć zawierały także rękodzieło) udostępnił we własnej rezydencji grupie przyjaciół, uczniów i innym osobom zainteresowanym, także przybyszom z zagranicy. Francja miała tradycje kolekcjonerskie już od średniowiecza, jednak kluczowym momentem w rozwoju francuskiego kolekcjonerstwa i muzealnictwa był patronat artystyczny ostatnich Walezjuszów oraz rządy dwóch kardynałów: Richelieu i Mazarin (w muzeum kardynalskim prezentowano ok. 500 obrazów m.in. Leonarda, Tycjana, Rubensa). Ponadto we Francji, dzięki polityce Ludwika XIV wybudowano Wersal i przebudowano stary Luwr – miejsca ekspozycji imponujących królewskich zbiorów, które później stały się wielkimi muzeami. W Polsce najokazalsze kolekcje należały do rodzin magnackich Radziwiłłów, Kazanieckich, Ossolińskich, Lubomirskich. Duże zasługi w dziedzinie kolekcjonerstwa i mecenatu artystycznego wnieśli Wazowie, później Jan III Sobieski. Na Rusi natomiast udostępniano wybrańcom cenne przedmioty zgromadzone w skarbcu moskiewskiego Kremla.

Pierwszym, które spełniało wszystkie podstawowe kryteria dzisiejszego muzeum publicznego było Ashmolean Museum²². Jego zbiory opierały się na zróżnicowanej, pochodzącej z różnych części świata kolekcji rodziny Tradescantów, prezentowanej wcześniej w ich domu w Londynie²³. W roku 1675 właścicielem kolekcji stał się Elias Ashmole, który przekazał ją Uniwersytetowi w Oxfordzie. Po wybudowaniu obiektu przeznaczonego specjalnie na ten cel, w 1683 roku otwarto je dla

²² Opinia o tym, że Ashmolean Museum jest pierwszym muzeum w nowożytnym świecie jest powszechnie przyjęta. Przyjmuje ją min. ICOM, [w:] P.J. Boylan (red.), *Running a Museum: A Practical Handbook* ICOM 2004, s. 2; G.D. Lewis, *History of museums* <http://www.britannica.com/EBchecked/topic/398827/history-of-museums> dostęp: 16.05.2013 r.

²³ Kolekcji rodziny Tradescantów poświęca rozdział swej książki pt. *Curiosities and Texts: The Culture of Collecting in Early Modern England* Majrorie Swann (Filadelfia 2001).

publiczności²⁴. Nieco wcześniej, w roku 1662, władze miasta Bazylea zakupiły tzw. Gabitet Amerbacha (kolekcjonowane przez kilka pokoleń obrazy, rysunki, drzeworyty, ryciny, obiekty historyczne, etnograficzne) z myślą o ich udostępnianiu. Kolekcję przekazano pod opiekę Uniwersytetowi w Bazylei, nie ma jednak pewności, czy była udostępniana w roku zakupu i czy obecne Muzeum Sztuki w Bazylei spełniało w chwili powstania tę samą rolę co Ashmolean Museum²⁵.

W czasach renesansu, manieryzmu i baroku rozwinęła się pasja kolekcjonerska oraz dojrzewała idea muzealnictwa. Zaczęto udostępniać kolekcje, poszukując jednocześnie odpowiednich sposobów ich prezentacji. Wciąż jednak były one zwykle nieuporządkowane, skierowane na posiadanie po prostu rzeczy cennych, niezwykłych, wyjątkowych, budzących zazdrość. Rzadko posiadały określony profil, często były wręcz chaotyczne. Wyjątek stanowiły zbiory rodów zajmujących się kolekcjonerstwem od pokoleń, jak w przypadku Medyceuszy czy Habsburgów – te były zwykle opracowane i skatalogowane.

Określenie „muzeum”, choć od renesansu używane było dość powszechnie, nie było jedynym na nazwanie miejsca gromadzenia i eksponowania kolekcji. Funkcjonowały galerie, *Antiquariua*, *Wunderkammery*, *Kunstkammery*, *Schatzkammery* (skarbcce), *Antiquitätenkammery* (gabinety starożytności) czy też *Naturalienkammery* lub *Naturalienkabinetty* (gabinety przyrodnicze). Szczególnie we Włoszech (skąd się wywodzą), ale i w innych krajach używano określeń *studiolo*, *camerino* (miejsce uprzywilejowane, wybrane przez właściciela, dostępne wąskiej grupie najbliższych osób). Pojęcia te służyły określeniu kolekcji sztuki, historii naturalnej, archeologii, starożytności galerii portretów sławnych osób czy po prostu różnorodnych kuriozów posiadających zdaniem ich właścicieli walor wyjątkowości i niecodzienności. Trudno jednak jeszcze mówić o systematyzacji zbiorów – w gabinetach osobliwości na przykład na wspólnej przestrzeni znajdowały się dzieła sztuki, oryginalne pamiątki z podróży, okazy przyrodnicze czy np. kolekcja medali. Coraz częściej jednak, wraz z rozwojem nauk ścisłych, astronomii, geografii i wiedzy przyrodniczej pojawiały się i rozwijały (zwłaszcza w miastach uniwersyteckich) zbiory i muzea naukowe, publiczne lub prywatne.

²⁴ P.J. Boylan (red.), *Running a Museum: A Practical Handbook* ICOM 2004, s. 2; G.D. Lewis, *History of museums* <http://www.britannica.com/EBchecked/topic/398827/history-of-museums> dostęp:16.05.2013 r.

²⁵ M. Borusiewicz, *Nauka czy rozrywka? Nowa muzeologia ...*, *op. cit.*, s. 27.

Zakładane muzea miały jednak wciąż charakter zamknięty, przeznaczone były dla wąskiego grona uprzywilejowanych. Udostępnianie kolekcji (jak w przypadku Medyceuszy, ale także innych) wiązało się z szeregiem utrudnień, np. z zawieraniem indywidualnych umów co do terminu zwiedzania oraz wysokimi opłatami dla służby²⁶. Ponadto u źródeł zakładania kolekcji, oprócz autentycznej pasji czy smaku estetycznego, leżały ambicje polityczne, manifestacja władzy i wpływu oraz chęć rywalizacji. W tym względzie przełom nastąpił w okresie Oświecenia²⁷.

2. Muzeum jako odzwierciedlenie idei oświeceniowych

W nową epokę Europa wkroczyła prawdziwie owładnięta wielką kolekcjonerską pasją i modą na tworzenie oraz udostępnianie wspaniałych rodowych kolekcji. Dobitną egzemplifikację mogą tu stanowić zbiory niemieckich rodzin panujących, szczególnie Wittelsbachów w Bawarii i Wetynów w Saksonii. Elektor bawarski Maksymilian II Emanuel był właścicielem wyjątkowej kolekcji około tysiąca obrazów mistrzów flamandzkich (m.in. Rubensa, Van Dycka czy Brouwera), włoskich, niemieckich i francuskich. Aby móc się dzielić z innymi widokiem kolekcji, która stała się później bazą zbiorów Starej Pinakoteki, dostosował projekt swojego pałacu w Schleissheimie koło Monachium tak, aby uwzględniał on miejsce na galerię malarstwa oraz trofea wojen tureckich. W Saksonii z kolei August II Mocny (także król Polski) uczynił Dreźnie jedną ze stolic artystycznych Europy. Swoje bogate zbiory prezentował w wybudowanej w 1711 r. rezydencji, której projekt zakładał miejsce na galerię obrazów, gabinet sztuk, salon rycin, salon matematyczny, gabinet naturalny i zbrojownię. W roku 1721 nakazał także przebudowę skarbcza zamkowego (*Grünes Gewölbe*) tak, aby wybrane spośród tysięcy znajdujących się w nim kosztowności (klejnotów, naczyń, monet i dokumentów) mogły być prezentowane w szklanych szafach. August II Mocny patronował także rozwojowi manufaktury porcelany w Miśni, pozyskując jej wyroby, projektowane i zdobione przez najlepszych mistrzów. Wynikiem jego kolekcjonerskiej pasji był m.in. zbiór 4000 obrazów oraz zakupiony od Fryderyka Wilhelma I (także miłośnika sztuki i słynnego kolekcjonera) zbiór starożytności z pałacu Odessalchich w

²⁶ E.P. Alexander, *Museums In Motion. An introduction to the History and Functions of Museums*, Walnut Creek 1996, s. 22.

²⁷ C. Duncan, A. Wallach, *The Universal Survey Museum*, [w:] *Museum Studies* B. M. Carbonell, Wiley-Blackwell 2012, s. 49.

Rzymie. W 1722 roku zaprezentował je w budynku stajni dworskich, które w latach 1745-1746 przystosowano do potrzeb muzealnych. Kontynuatorem działalności mecenasowskiej Augusta II był jego syn, August III, król polski i elektor saski, jednak po śmierci Augusta III część kolekcji została sprzedana królowi pruskiemu Fryderykowi II oraz carycy Katarzynie II²⁸.

Fryderyk II dążył do wzmocnienia pozycji państwa pruskiego nie tylko na arenie politycznej czy militarnej. Jako koneser sztuki, przygotowywał grunt pod rozwój muzealnictwa w Niemczech. Ten pasjonat malarstwa i sztuki antycznej, wybudował w latach 1756-1763 galerię w parku Sanssouci w Poczdamie (funkcjonującą do dziś), w której prezentowano dzieła m.in. Caravaggio czy Rubensa. Miejsce to stanowiło „kwintesencję apartamentu kawalerskiego, domu przeznaczonego wyłącznie dla niego i jego przyjaciół, w którym można było wygodnie oddawać się kolekcjonerstwu, lekturze, muzykowaniu i dyskusjom [...]”²⁹. Także w Niemczech – w Kassel, stolicy Hesji – powstało w latach 1769-1779 Museum Fridericianum, założone przez księcia Fryderyka II Heskiego, właściciela zbiorów w skład których wchodziły minerały, „osobliwości świata zwierzęcego”, gemmy, brązy, korkowe modele budowli antycznych, urny, monety i medale oraz rozmaite okazy rzemiosła artystycznego, biblioteka, gabinet figur woskowych oraz pracownia księżęca wyposażona w nowoczesne instrumenty naukowe (*studiolo*)³⁰.

Francuskie kolekcjonerstwo w początkach XVIII wieku rozwijało się pod dyktando smaku estetycznego oświeconego mieszczaństwa, co w połowie stulecia wyraziło się w ruchu encyklopedystów. Nazwa ruchu związana jest ze sztandarowym dla Oświecenia i przełomowym w kulturze francuskiej dziełem *Encyklopedie*³¹, którego redaktorem był intelektualista Denis Diderot. Ideą przewodnią dzieła o kluczowym znaczeniu dla epoki było umożliwienie odbiorcy zdobycia pod kompetentnym przewodnictwem (przy publikacji pracowali także Karol Ludwik Monteskiusz, Wolter, Jan Jakub Rousseau, Paul Holbach czy Anne Robert Jacques Turgot) zdobycie

²⁸ Z. Żygulski, jun. Muzea na świecie..., *op. cit.*, s. 49.

²⁹ D. Beales, Religia i Kultura [w:] Zarys historii Europy: XVIII wiek, T.C.W. Blanning (red.), Warszawa 2003, s. 204.

³⁰ Z. Żygulski, jun. Muzea na świecie..., *op. cit.*, s. 49-50.

³¹ Pełna nazwa brzmiała *Encyclopédie ou Dictionnaire raisonné des sciences, des arts et des métiers*. Początkowo miała być jedynie tłumaczeniem angielskiej dwutomowej *Cyclopaedia or an Universal Dictionary of Arts and Science*, powstałej z inicjatywy Ephraima Chambersa w roku 1728. W rezultacie powstało 11 tomów ilustrujących różnego rodzaju zjawiska naturalne, metody wytwórczości rzemieślniczej i przemysłowej, techniki artystyczne i historyczne zabytki ludzkiej kultury materialnej. Na dzieło składało się ok. 72 tysięcy artykułów napisanych przez ok. 300 autorów. D. Beales, Religia i Kultura [w:] Zarys historii Europy: XVIII wiek, s. 202-203.

„orientacji we wszystkich dziedzinach wiedzy w sposób odpowiadający duchowi czasów, oświecony, racjonalny, dość antyklerykalny, ale przecież nie całkiem niereligijny”³². Praca w zamyśle stanowiąca kompendium „całej dostępnej wiedzy” stanowiła trybunę wyrażania poglądów francuskich myślicieli, prezentujących siebie jako zwolenników postępu i Oświecenia³³. Ruch encyklopedystów oraz postulowany przez jego przedstawicieli racjonalizm sprzyjał pojawieniu się we Francji nowej grupy kolekcjonerów („stara”, o charakterze dworskim kontynuowała tendencje z poprzedniego stulecia), zmierzającej do specjalizacji zbiorów, oraz ich naukowego opracowania. Dążenia te, choć sformułowane i wytyczone przez przedstawicieli klasy mieszczańskiej, przejęte zostały były przez arystokrację, do której należeli najbardziej znani francuscy kolekcjonerzy epoki Oświecenia: hrabina de Verrue, markiza de Pompadour, Anne Claude Philips de Tubières hrabia de Caylus, Joseph Antoine Crozat markiz de Tuguny (właściciel bogatej kolekcji starożytności) oraz Pierre Jean Mariette – grafik i posiadacz cennego gabinetu sztuki³⁴. W Paryżu stopniowo powstawał rynek sztuki, co sprzyjało zainteresowaniu sztuką francuską do tego stopnia, iż w rezultacie miasto stało się prawdziwym centrum handlu sztuką. Zagraniczni władcy-kolekcjonerzy (np. wspomniany Maksymilian Emanuel bawarski) właśnie w stolicy Francji dokonywali ogromnych zakupów dzieł sztuki francuskiej oraz rzemiosła artystycznego³⁵.

Odkrycie Pompejów i Herkulanum podczas wykopalisk archeologicznych zainicjowanych w roku 1738 spowodowało gwałtowny wzrost ponownego zainteresowania kulturą antyczną we Włoszech (inna rzecz, że w wyniku tej fali pojawiła się ogromna ilość falsyfikatów na rozwijającym się rynku sztuki). Zgodnie z tradycją rzymską, największymi kolekcjonerami byli kardynałowie, m.in. Alessandro Albani. Główny budynek jego rezydencji *Villa Albani*, Kasyno, ulokowany wśród ogrodów, ukończony w roku 1763 stał się siedzibą towarzystwa miłośników starożytności. Kustoszem zbiorów Albaniego był Johann Joachim Winckelmann, słynny niemiecki archeolog i historyk sztuki, który jako pierwszy zdefiniował różnice pomiędzy sztuką grecką, grecko-rzymską a rzymską, nazywany profetą i założycielem nowożytnej archeologii³⁶. Wywarł on nie tylko wielki wpływ na kierunek badań

³² U. im Hof, *Europa Oświecenia*, Warszawa 1995, s. 125-127.

³³ J. Black, *Europa XVIII wieku: 1700-1789*, Warszawa 1997, s. 262.

³⁴ Z. Żygulski, jun. *Muzea na świecie...*, *op. cit.*, s. 50.

³⁵ J. Black, *Europa XVIII wieku: 1700-1789*, Warszawa 1997, s. 290.

³⁶ Daniel J. Boorstin, *The Discoverers*, New York, 1983, s. 584.

naukowych, ale także na rozwój niektórych gałęzi muzealnictwa, jego dzieło *Geschichte der Kunst des Alterthums*³⁷ odegrało bowiem ogromną rolę w klasyfikacji sztuki. Winckelmann ukazał w nim sztukę grecką przez pryzmat kolejno wyodrębnionych stylów, przyjmując za główne kryterium ideał stylu³⁸. We Włoszech pojawiły się także symptomy zjawiska, które w dużej mierze rozwinęło się pod koniec XVIII, a szczególnie w wieku XIX. W 1743 roku Maria de Medici, ostatnia z rodu Medyceuszy przekazała księstwu Toskanii (dla chwały kraju i dla pożytku ludu tokańskiego) całą rodową kolekcję pod dwoma warunkami: po pierwsze skarby nigdy nie opuszczają kraju oraz, że będą dostępne dla zwiedzających z całego świata³⁹.

Kolekcjonerstwo angielskie popularne było wśród bogatych ziemian – ówczesni królowie, Jerzy I oraz Jerzy II, nie interesowali się sztuką. Szlachta ziemiska gromadziła najczęściej książki, ryciny i obrazy – głównie dla rozrywki i ozdoby swych wiejskich rezydencji (pałaców). Zakupów dokonywano podczas podróży zagranicznych, ale z czasem sam Londyn stał się potężnym ośrodkiem handlu sztuką. Powstawały domy aukcyjne i mniejsze antykwariaty, drukowano katalogi aukcji. Dużą rolę w angielskim kolekcjonerstwie odegrała rodzina Walpoleów. W swej rezydencji w Houghton Sir Robert Walpole zgromadził bogate zbiory, głównie malarstwa. W roku 1747 swoją willę w Strawberry Hill koło Twickenham całkowicie przebudował, nadając jej styl gotycki oraz formę tajemniczego zamku rycerskiego, tworząc muzeum udostępniane małym grupom za płatnymi biletami.

Kolekcje królewskie i arystokratyczne, jak również zwyczaj ich udostępniania rozwijały się także w Hiszpanii, Niderlandach oraz innych krajach Europy Zachodniej. Trend ten, wraz z przemianami, jakie dokonywały się w kulturze Zachodu silnie oddziaływały na państwa środkowowschodniej Europy, przede wszystkim Rosję i Polskę. Ze swych kolekcjonerskich pasji słynęła caryca Katarzyna II (choć – jak czytamy u Pierre'a Cabanne'a – nie była ona ani znawcą, ani prawdziwym koneserem sztuki⁴⁰). Szacuje się, iż pod koniec życia posiadała zbiór liczący 4000 obrazów wysokiej klasy. W roku 1769 przy Pałacu Zimowym w Petersburgu wzniosła budynek galeryjny nazwany Małym Ermitażem, natomiast w roku 1784 zleciła budowę Wielkiego (Starego) Ermitażu. Budząca powszechny podziw kolekcja Katarzyny II,

³⁷ Polski przekład autorstwa Stanisława Kostki Potockiego O sztuce u dawnych, czyli Winkelman polski ukazał się w 1815 r.

³⁸ M. Popczyk, *Dialektyka początku i końca...*, *op. cit.*, s. 269.

³⁹ G.D. Lewis, *Museums and Their Precursors: a Brief World Survey [w:] Manual a Curatorship. A Guide to Museum Practice*, Oxford 1994, s. 8.

⁴⁰ P. Cabanne, *Wielcy kolekcjonerzy*, Kraków 1978, s. 20.

wzbogacona została ogromną ilością dzieł zagrabionych Rzeczypospolitej w czasie rozbiorów, m.in. arrasów jagiellońskich czy bogatych zbiorów Biblioteki Załuskich⁴¹.

W Polsce z kolei duże znaczenie miała kulturalna aktywność Stanisława Augusta Poniatowskiego. Jego galeria obrazów liczyła około 2500 dzieł. Zgromadził także duże zbiory rysunków, monet, medali i gemm. W latach 1786-1796 wybudował w Łazienkach w Warszawie zespół parkowo-pałacowy, w którym to pałacu stanowiącym willę-muzeum prezentowana była królewska kolekcja. Inspiracją stały się dla Poniatowskiego słynne rzymskie wille – Villa Albani czy Villa Medici⁴².

Od końca XVII wieku do połowy XVIII wieku dzięki mecenatowi władców, arystokracji i hierarchów Kościoła nastąpił bujny rozkwit sztuk pięknych. Na zamówienie tych trzech grup, posiadających niemal całkowity monopol patronatu w dziedzinie sztuk pięknych, powstała znakomita większość dzieł sztuki⁴³. W związku z tym do nich także należał przywilej obcowania z najznakomitszymi dziełami. Elitarne kolekcje miały manifestować status, wpływy, pozycję czy zasobność właściciela. Z pewnością przyczyniła się do tego sytuacja polityczna: licznie toczone wojny i konflikty zbrojne (min. „druga wojna stuletnia” między Anglią a Francją, czy też ekspansywna polityka Rosji) zdaniem T.C.W. Blanninga wykształciły w strukturach państwa poczucie konieczności manifestacji potęgi. Efektem było rozbudowanie jego mecenatu we wszystkich dziedzinach twórczości artystycznej⁴⁴. Peter Burke twierdzi wręcz, iż polityka kulturalna państwa była „kontynuacją dyplomacji i wojny innymi środkami”⁴⁵.

Możliwość kontaktu z najbardziej wartościowymi wytworami kultury materialnej (dotyczyło to zarówno sztuki, jak i kolekcji o profilu naukowym) do połowy XVIII wieku posiadali więc wybrani – zamożni i wpływowi. Odwrócenie tego trendu nastąpiło w drugiej połowie XVIII wieku i wiązało się z głębokimi przemianami we wszystkich dziedzinach życia społecznego tj. religia, polityka, państwo, sztuka, nauka. Racjonalizm promował pogodzenie dogmatu chrześcijańskiego z osiągnięciami nauki (kwestionując jednocześnie niektóre z dogmatów), przemiany w koncepcji prawa przyniosły doktrynę praw człowieka i obywatela, gwarantującą prawo do nietykalności

⁴¹ *Ibidem*.

⁴² A. Rottermund, Zarys historii muzeów w Polsce, la Littre de l'OCIM, nr 76, 2001.

⁴³ D. Beales, Religia i kultura, [w:] XVIII wiek, T.C.W. Blanning (red.), Warszawa 2003, s.186

⁴⁴ T.C.W. Blanning, Wstęp: beneficjenci i ofiary ekspansji, [w:] XVIII wiek, T.C.W. Blanning (red.), Warszawa 2003, s.18.

⁴⁵ P. Burke, *The Fabrication of Louis XIV*, pod. za: T.C.W. Blanning, Wstęp do: Beneficjenci i ofiary ekspansji, s. 18.

osobistej, prawo do sprawiedliwego procesu, prawo do nienaruszalnej własności i prawo do wolności sumienia⁴⁶, wprowadzono postulaty równości obywateli, pojęcie dobra publicznego (szczególnie w odniesieniu do polityki), idee wolności przenoszące się na wszystkie dziedziny (np. ekonomię), zniesienie nierówności i przywilejów, rozwój nauk przyrodniczych, medycyny i techniki, czego efektem były liczne wynalazki diametralnie odmieniające codzienne funkcjonowanie (maszyna parowa, termometr, tramwaj konny, piorunochron, barometr, chronometr, lokomotywa parowa, stetoskop itp.).

U podstaw tych przemian leżał rozwój edukacji, jaki nastąpił w owym czasie. Na tej dziedzinie skupiali się intelektualiści epoki. W słynnym dziele *On Education* J. Locke zawarł ideę kształcenia wolnych ludzi, wychowania jednostek i obywateli. Rewolucyjną okazała się koncepcja *le petit homme* J.J. Rousseau, która w centrum zainteresowania umieściła dziecko i która postulowała zasady wychowania zgodnego z naturą. Z kolei Pestalozzi domagał się „wychowania do człowieczeństwa, a nie tresury w umiejętnościach technicznych”⁴⁷. Charakterystyczna dla epoki koncentracja uwagi na edukacji przyjęła także wymiar praktyczny. W ramach walki z analfabetyzmem zakładano szkoły dla niższych warstw, przyfabryczne, a także szkoły dla ubogich. Zdemokratyzowano także istniejące szkoły miejskie i wiejskie tak, aby były dostępne dla każdego dziecka. Umiejętność czytania i pisania powoli przestawała być umiejętnością elitarną. Pod koniec XVIII wieku w wielu regionach Europy osoby piśmienne stanowiły ponad 50 procent dorosłych mieszkańców. Edukację zaczęto postrzegać jako coś pożytecznego, pożądanego, a przede wszystkim osiągalnego. Coraz rzadziej wśród arystokracji pojawiały się opinie, że edukacja powinna być wyłącznym przywilejem szlachetnie urodzonych, a „lud musi pozostać głupi i pobożny”⁴⁸.

Także na uniwersytetach zaszły zasadnicze zmiany. Do dawnych dyscyplin – matematyki i fizyki doszła min. nauka o przyrodzie, skierowana na obserwację ludzi, zwierząt i roślin, a także kamieni (geologia). W nowy sposób uczono geografii (na skutek nowych odkryć zmieniała się mapa świata). Historia – pisana dotąd ku chwale monarchów, stała się nauką o człowieku i jego poczynaniach przez stulecia. Obok

⁴⁶ U. Im Hof, *Europa Oświecenia...*, *op. cit.*, s. 141.

⁴⁷ *Ibidem*, s. 157.

⁴⁸ T.C.W. Blanning, *Wstęp: Beneficjenci i ofiary ekspansji*, [w:] *XVIII wiek*, T.C.W. Blanning (red.), Warszawa 2003, s. 18.

dominującej starożytności uczono także historii nowszej oraz dziejów własnej ojczyzny⁴⁹.

Konsekwencją wzrostu poziomu edukacji było min. pojawienie się nowej grupy osób piśmiennych, dla których drukowano w dużych ilościach powieści, periodyki, gazety, broszury i druki ulotne, które w adekwatny sposób zaspokajały ich potrzeby⁵⁰. Dostęp do kultury nie był już uzależniony od przynależności społecznej (dotąd była przywilejem monarchów, arystokracji, duchowieństwa) ale od posiadanych zasobów finansowych, a także nabytych w procesie edukacji kompetencji. Efektem była komercjalizacja kultury. Wzrost aktywnych uczestników życia kulturalnego stworzył także jego nowy wymiar – strefę kultury publicznej. Przestrzeń kultury publicznej, umiejscowiona pomiędzy życiem prywatnym czy rodzinnym a światem oficjalnym, stała się forum wymiany myśli i krytyki pomiędzy odizolowanymi wcześniej jednostkami. Środowisko ludzi czytających stworzyło nową formę władzy – opinię publiczną, która początkowo odnosiła się do literatury i sztuki, z czasem jednak przeszła na wszystkie dziedziny życia, min. politykę. Procesy te najwcześniej miały miejsce w krajach najbardziej zurbanizowanych – Wielkiej Brytanii i Republice Holenderskiej – tam gdzie odsetek ludzi piśmiennych był relatywnie najwyższy. Opinia publiczna stała się nowym źródłem legitymizacji władzy. Wszystko to spowodowało, że europejskie systemy przestawały być autorytarne tak jak dotąd⁵¹. Miało to ogromny wpływ na rozwój zachodniego muzealnictwa. W myśl oświeceniowych idei wyniesiona na piedestał sztuka miała bowiem pełnić rolę służebną, wychowawczą wobec społeczeństwa kształtować je w nowym, oświeceniowym duchu. Zgodnie z postulowanym przez epokę racjonalizmem i dydaktyką, jak również reformatorskimi dążeniami, sztuka miała uczyć cnót, określać i wskazywać doniosłe społeczne cele i zadania⁵². Duży wpływ na rozwój muzeów w Europie Zachodniej miała także powszechnie panująca w XVIII wieku moda na przedmioty egzotyczne. Wiązało się to z coraz większą ekspansją kolonialną krajów europejskich, min. Portugalii, Hiszpanii, Anglii, Francji, Niderlandów, czy Danii. Stale utrzymywane kontakty z koloniami, polegające głównie na handlu oraz lepszy przepływ informacji dzięki rozwojowi

⁴⁹ U. Im Hof, *Europa Oświecenia...*, s. 157

⁵⁰ Między 1750 a wybuchem rewolucji liczba tytułów we Francji podwoił się, a w Niemczech na przestrzeni całego stulecia ukazało się ponad pół miliona różnego rodzaju publikacji. – T.C.W. Blanning, *Wstęp: beneficjenci i ofiary ekspansji...*, *op. cit.*, s. 18.

⁵¹ T.C.W. Blanning, *Wstęp: beneficjenci i ofiary ekspansji...*, *op. cit.*, s. 19-20.

⁵² M. Pabich, *O kształtowaniu muzeum sztuki. Przestrzeń piękniejsza od przedmiotu*, Katowice 2007, s. 31.

czytelnictwa wytworzyły swoiste zapotrzebowanie na wiedzę o zamorskiej kulturze. Ambicją większości kolekcjonerów stały się więc artefakty kultur plemiennych ze skolonizowanych terenów.

W takim klimacie powstało w roku 1759 British Museum – pierwsze muzeum państwowe. Duch epoki przejawiał się przede wszystkim w jego encyklopedycznym charakterze oraz nastawieniu scjentyistycznym i praktycznym. Podstawą kolekcji British Museum był zakupiony przez brytyjski parlament od spadkobierców Hansa Sloane’a⁵³ jego zbiór okazów przyrodniczych, geologicznych, zabytków starożytności, bibliotekę liczącą 50 tysięcy woluminów, 23 tysiące monet, medali i rysunków, obrazów, instrumentów matematycznych oraz zabytków orientalnych. Ogromną rolę w utworzeniu tego muzeum odegrało społeczeństwo. Sloan przekazał bowiem opracowaną i skatalogowaną kolekcję Koronie Brytyjskiej i narodowi pod warunkiem wypłacenia jego córkom kwoty 20 tys. funtów (kolekcja była warta kilkakrotnie więcej). By móc przyjąć tę propozycję, parlament brytyjski zorganizował publiczną loterię, z której dochód pozwolił zgromadzić odpowiednie fundusze. Obok zbiorów Sloane’a, trzon muzealnej kolekcji stanowił także zbiór rękopisów zakupionych od hrabiów Oxfordu, Roberta i Edwarda Harleyów oraz nabyta przez państwo znacznie wcześniej kolekcja manuskryptów Roberta Cottona. Muzeum to ustanowiono aktem parlamentarnym w roku 1753, oddając je pod opiekę Rady Powierniczej, która ustaliła statut i regulamin udostępniania muzeum zwiedzającym. Choć z zapisów tych wynikało, że muzeum jest utworzone „nie tylko dla badań i rozrywki ludzi uczonych i ciekawych, lecz dla publicznego użytku i pożytku”⁵⁴, w praktyce służyło głównie artystom i uczonym, dopuszczanie innych ludzi uważano za mało pożyteczne⁵⁵. „Zwykły” zwiedzający musiał napisać podanie z prośbą o uzyskanie biletów wstępu. Na odpowiedź trzeba było czekać ok. 2 tyg. Wydawano 10 biletów na godzinę, dzwonek wyznaczał konieczność

⁵³ Sir Hans Sloane (1660-1753) był lekarzem, przyrodnikiem i kolekcjonerem oraz następcą Izaaka Newtona na stanowisku przewodniczącego Towarzystwa Królewskiego (*The Royal Society*). Utrzymywał bliskie kontakty min. z Izaakiem Newtonem, Johnem Lockiem, Samuelem Pepysem. Swoją bogatą kolekcję udostępniał jako prywatne zbiory. Wśród zwiedzających byli min. Voltaire, Benjamin Franklin, Linneusz, Haendel, M. Borusiewicz, Nauka czy rozrywka? Nowa muzeologia w Europejskich definicjach muzeum, Kraków 2012, s. 30; T. Pedrazzi, British Museum: tradycja i nieustanne przeobrażenia, [w:] Wielkie muzea: British Museum Londyn [dodatek do „Rzeczpospolitej”], Warszawa 2007, s. 8.

⁵⁴ G.D. Lewis, *History of Museums*, <http://www.britannica.com/EBchecked/topic/398827/history-of-museums>, dostęp: 16.05.2013 r.

⁵⁵ Z. Żygułski, jun. Muzea na świecie..., *op. cit.*, s. 51.

przejścia do następnej sali. Rygory te sformułowane były w myśl zasady *odi profanum vulgus* – trzymać z dala tłum ciekawych⁵⁶.

Momentem przełomowym w dziejach muzealnictwa była Rewolucja Francuska, podczas której bogaty w dzieła sztuki królewski Luwr przekształcono w muzeum dostępne „dla ludu”. W maju 1791 r., Zgromadzenie Narodowe uznało dotychczasowe zbiory w Luwrze za własność narodową oraz zadeklarowało, iż Luwr zostanie „miejszem dającym świadectwo wszystkim nauk i sztuk”⁵⁷. W myśl postulowanych haseł rewolucyjnych „wolność, równość, braterstwo” powstała koncepcja zbiorów jako własności publicznej. 8 listopada 1793 r. otwarto *Muséum Français*, nazwane potem *Musée Central des Arts*. Luwr dał także początek muzeom historycznym, gdzie narracja i tworzenie „opowiadania” historii stało się nową formą prezentacji⁵⁸ (co z jednej strony ułatwiało odbiór, z drugiej – narzucało określoną interpretację historii). Za panowania Napoleona Luwr uposażano w zbiory dzieł pochodzących ze splądrowanych przez wojska francuskie muzeów i zbiorów prywatnych⁵⁹. W czasie, kiedy Luwrem zarządzał Dominique Vivant Denon (Luwr otrzymał wówczas miano „Musée Napoleon”) jego zbiory powiększyły się o ogromną ilość łupów w postaci dzieł malarstwa hiszpańskiego, austriackiego, holenderskiego i włoskiego czy też starożytności zrabowanych w Egipcie⁶⁰. Jak pisze Krzysztof Pomian, „Luwr Vivant Denona przewyższył wszystkie dotychczasowe muzea sztuki i starożytności; nic dziwnego: żadne inne muzeum nie uzupełniało przecież swych zbiorów za pośrednictwem największej armii w Europie”⁶¹. Polityka kolejnych rewolucyjnych rządów nastawiona była na wzbogacanie zbiorów muzealnych. Wynikało to z przekonania, że „Republika Francuska, dzięki swojej sile, dzięki wyższości swojego systemu oświaty, geniuszowi swoich artystów jest jedynym krajem na świecie, który może udzielić arcydziełom nienaruszalnego schronienia”⁶². Zakładane następnie nowe muzea nie tylko we Francji, ale i w krajach podbijanych przez Napoleona również powstawały w wyniku konfiskaty lub nacjonalizacji (rekwirowano sztukę sakralną z masowo zamykanych kościołów, jak również kolekcje arystokracji). Georges Bataille wysnuł śmiałą tezę, iż ten rewolucyjny,

⁵⁶ Z. Żygulski, jun. Muzea na świecie..., *op. cit.*, s. 51.

⁵⁷ P. Nora, L.D. Ktitzman: *Realms of Memory*. New York 1996, s. 278

⁵⁸ D. Folga-Januszewska, Muzeologia, muzeografia, muzealnictwo, „Muzealnictwo” nr 47 s. 10.

⁵⁹ C. Mignot: *The Pocket Louvre: A Visitor's Guide to 500 Works..* New York: 1999, s. 52

⁶⁰ W. T. Alderson, W. Edward: *Museums in motion: an introduction to the history and functions of museums*. Los Angeles 1996, s. 25

⁶¹ K. Pomian, Muzeum: kryteria sukcesu, „Muzealnictwo” nr 50, s. 59

⁶² Z. Żygulski, jun. Muzea na świecie..., *op. cit.*, s. 54.

traumatyczny model powoływania miejsc dla sztuki, decyduje o naturze muzeum jako takiego: „to gilotyna jest prawdziwą jego matką, to dzięki jej pracy zakres pojęcia tego co publiczne uległ nieodwracalnej zmianie”⁶³.

Pomijając moralny aspekt rozwoju kolekcji Luwru (w znacznym stopniu po klęsce Napoleona obiekty powróciły jednak do prawowitych właścicieli), te dwa wydarzenia: powołanie British Museum i otwarcie Luwru były kolejnymi milowymi krokami w zakresie europejskiego muzealnictwa. Odtąd muzeum stało się instytucją narodową⁶⁴. Nie można jednak zapomnieć, iż obydwie obciążone były swoimi pozaartystycznymi znaczeniami: rewolucyjno-militarnymi w przypadku Luwru i encyklopedyczno-kolonialnymi w przypadku British Museum⁶⁵.

Idee Oświecenia, nazywanego „epoką filozoficzną”, czy też „wiekiem rozumu” przyniosły głębokie przemiany w strukturach społecznych⁶⁶. Znalazły one także swoje odbicie w funkcjonowaniu muzeów: otwarcie zbiorów dla publiczności, udostępnienie kolekcji prywatnych i wprowadzenie pojęcia „własności publicznej”. „Epoka rozumu” znalazła swoje odbicie w pracach podjętych nad systematyzacją kolekcji. Powoli – jak zauważa Maria Popczyk – zanikała praktyka gabinetów osobliwości, w których dzieła sztuki dzieliły wspólną przestrzeń ze szkieletami ptaków czy artefaktami przywiezionymi z Afryki. Sztuka kolekcjonowana i eksponowana była głównie ze względu na jej walory estetyczne⁶⁷.

Ogromne znaczenie jakie dla współczesnego muzealnictwa miały oświeceniowe przemiany oraz ich kulminacja – Rewolucja Francuska, przeanalizowała na przykładzie Luwru Carol Duncan w opracowaniu *Civilizing Rituals. Inside Public Art Museum*⁶⁸. Analizując rozważania C. Duncan, Piotr Piotrowski zauważa, iż znacjonalizowanie i upowszechnienie kolekcji królewskiej autorka postrzega jako akt założycielski nowoczesnego muzeum oraz jako paradygmatyczne muzeum całej historii tej instytucji,

⁶³ M. Popczyk, *Dialektyka początku i końca...*, s. 270-271.

⁶⁴ Por. m.in. C. Duncan, A. Wallach, *The Universal Survey Museum*, [w:] *Museum Studies* B. M. Carbonell, Wiley-Blackwell 2012, s. 55.

⁶⁵ G. Dziamski, *Muzeum a dyskurs nowoczesności...*, *op. cit.*, s. 28.

⁶⁶ W Oświeceniu filozofowanie znaczyło nie tylko jak w Grecji „umiłowanie mądrości”, ale także uprawianie nauki, rozważanie, poznawanie natury i ludzkiego powołania. W obszarze zainteresowań filozofii znalazły się m.in. moralność, religia, polityka, państwo, sztuki, nauki, a nawet tematy zwyczajne i powszednie, jak ludzkie cnoty i przywary, ich śmieszność i prawdziwa wartość – co dało początek nowoczesnej psychologii. Tak rozumiana filozofia nie miała wyłącznie podsuwać teorii, miała być użyteczna jako rozum praktyczny, jako zdrowy rozsądek – U. Im Hof, *Europa Oświecenia*, s. 124.

⁶⁷ M. Popczyk, *Dialektyka początku i końca...*, *op. cit.*, s. 268

⁶⁸ C. Duncan, *Civilizing Rituals. Inside Public Art Museum*, Londyn 1995.

na którym wzorowały się zakładane później muzea. W przeciwieństwie do kolekcji książęcych, które miały dawać świadectwo bogactwa i splendoru ich posiadaczy, akcentując ich materialny wymiar, muzea publiczne prezentowały raczej duchowy wymiar zgromadzonych obiektów. Muzea stały się wyrazem cywilizacji, jej historii i przyszłości, a gwarantem tego dziedzictwa oraz rozwoju była władza publiczna. Zwiedzając książęcą rezydencję, widz miał być gościem podziwiającym potęgę właściciela, pełniącego rolę gospodarza. Przychodzący do muzeum publicznego obywatel stawał się częścią symbolicznej struktury władzy⁶⁹. Zdaniem P. Piotrowskiego „cywilizowanie było [...] tożsame z nadaniem muzealnemu widzowi rangi obywatela, w przypadku Luwru szczególnie istotnym, gdyż to rewolucja dokonała konfiskaty królewskiej własności, a udostępnienie obywatelom znacjonalizowanego zbioru legitymizowało ją w społeczeństwie jako władzę demokratyczną⁷⁰”.

3. **Rozwój muzealnictwa w XIX wieku**

Fundacja muzeum publicznego stała się jednym z najbardziej charakterystycznych zjawisk w kulturze XIX wieku. Wiązało się to w dużym stopniu z wpływem, jaki na inne kraje odegrała rewolucyjna Francja. Jeszcze przed pokojem wiedeńskim w 1815 roku, właśnie na wzór francuski otwierano muzea o charakterze narodowym w Hiszpanii, Belgii czy Holandii. Proces restytucji i powrót zagrabionych obiektów do ich prawowitych właścicieli po klęsce Napoleona stał się dodatkowym impulsem. Elity rządzące oddawały swoje kolekcje w ręce narodu, także dla podkreślenia różnicy między dawniejszą monarchią a państwem nowoczesnym⁷¹.

W Hiszpanii założono madryckie Museo Josefino (1809 r.), następnie galerię w Prado (1822 r.), skupiającą arcydzieła światowego malarstwa zebrane przez Habsburgów oraz malarstwa rodzimego, np. obrazy Velázquez i Goyi. Pierwsze belgijskie muzeum powstało w Brukseli, na skutek działań belgijskich patriotów, którzy podjęli inicjatywę ratowania zagrożonych skarbów swej kultury. Następnie muzea powstały w Antwerpii, Brugii, Gandawie, Turnai i innych belgijskich miastach. W Holandii otwarto galerię w Hadze (1800 r.), której zbiory przeniesiono kilka lat później

⁶⁹ P. Piotrowski, *Muzeum krytyczne...*, *op. cit.*, s. 19-20.

⁷⁰ *Ibidem*, s. 20.

⁷¹ Z. Żygulski, *Muzea na świecie...*, *op. cit.*, s. 60.

(1808 r.) do dawnego ratusza w Amsterdamie, tworząc Rijksmuseum. Ostatecznie zbiory przeniesiono do nowowymbudowanego obiektu i udostępniono publiczności w 1885 roku. Na kolekcję – oprócz sztuki – składały się pamiątki historyczne, rzemiosło artystyczne, sztuka orientalna, ryciny i monety. Nowe muzeum miało głosić chwałę Holandii, „jej bohaterskiej walki o wolność, zwycięstw morskich, zdobyczy kolonialnych, rozwoju wielkiego handlu i wspaniałej sztuki”⁷².

Przez całe dziewiętnaste stulecie tworzono liczne muzea w niemal wszystkich europejskich krajach (G.D. Lewis podaje, że w dwóch przedostatnich dekadach XIX wieku otwarto około 100 muzeów w Wielkiej Brytanii oraz ok. 50 w Niemczech⁷³). W Londynie min. założono National Gallery (1824 r., przeniesiona do nowego obiektu i udostępniona w 1838 r.); prezentujące sztukę użytkową South Kensington Museum (1851 r.; przemianowane w 1899 r. na Victoria nad Albert Museum) oraz Tate Gallery (1897 r.). W Paryżu powstało Musée de Cluny (1843 r.), w Berlinie Altes Museum (1830 r.), w Monachium Glyptoteka (1830 r.) i Pinakoteka (1836r.). W Budapeszcie założono Muzeum Historyczne (1802 r.) i Muzeum Narodowe (1847 r.). W XIX wieku muzea narodowe powstawały także w Szwajcarii (Bernisches Historisches Museum oraz Schweizerisches Landesmuseum) i Szwecji (Nordiska Museet w Sztokholmie). Instytucje te albo posiadały charakter interdyscyplinarny, były muzeami wielodziałowymi, albo też miały swój określony profil – były to muzea sztuki, galerie narodowe, muzea techniki, nauk przyrodniczych czy muzea etnograficzne, co miało związek z dążeniem do systematyzacji i klasyfikacji zbiorów publicznych. Powstały jako muzea narodowe, ich zadaniem była prezentacja kultury i sztuki narodowej, ale także artefaktów kultury obcej, najczęściej z terenów kolonii (dotyczy to m.in. Wielkiej Brytanii, Francji, Holandii, Niemiec i Rosji, które w XIX wieku były największymi kolonizatorami). Muzea miały dawać świadectwo potęgi państwa, ale także kształtować i pielęgnować tożsamość narodową. Z drugiej strony miały się stać lustrem odbijającym dominujący wówczas dyskurs filozoficzny i naukowy: ewolucjonizm, postęp, postawy i ideologie o charakterze narodowościowym (czasem wręcz nacjonalistycznym), natomiast koncepcje ekspozycyjne oddawać miały charakterystyczne dla tego okresu

⁷² Z. Żygulski, jun. Muzea na świecie..., *op. cit.*, s. 61.

⁷³ G.D. Lewis, *History of Museums*, <http://www.britannica.com/EBchecked/topic/398827/history-of-museums>, dostęp: 16.05.2013 r.

idee o charakterze taksonomicznym, obowiązujące w metodologii nauk ścisłych i przyrodniczych⁷⁴.

Powstające licznie instytucje wymagały odpowiednich budynków, w których publiczne kolekcje mogły być w stosowny sposób prezentowane. Stało się bowiem jasne, że osiemnastowieczne muzea i galerie, znajdujące się najczęściej w zaadoptowanych na ten cel obiektach o charakterze zamkniętym (w zamkach, pałacach, domach, budynkach kościelnych czy klasztornych) nie są przygotowane do przyjmowania dużej ilości zwiedzających, w związku z czym nie są w stanie sprostać nowym zadaniom, jakie przed nimi stawiano. Muzeum – nowy rodzaj obiektu publicznego – wymagało zastosowania odmiennych rozwiązań przestrzennych, innego układu wnętrza, oświetlenia oraz nowego sposobu organizowania komunikacji wewnętrznej. Świadomość ta pojawiła się już w poprzednim stuleciu, jednak powstałe wówczas projekty miały charakter teoretyczny⁷⁵. Architekci, nie mając doświadczeń w tej dziedzinie, rozpoczęli dopiero poszukiwania form dla muzealnych obiektów. Znacznie większą wagę jednak przywiązywali do wyrażenia porządku i doskonałości wszechświata niż do rozplanowania zgodnego z wymaganiami tak specyficznej instytucji, jaką jest muzeum⁷⁶.

Z czasem podjęto jednak działania nad wypracowaniem nowego kształtu przestrzennego i układu funkcjonalnego dla obiektów muzealnych. Do sporządzania projektów zatrudniano najlepszych architektów, którzy stosowali nowatorskie rozwiązania architektoniczne, dostosowane przede wszystkim do potrzeb ekspozycji. Pierwsze próby nie zawsze należały do udanych. W środowisku architektów wytworzył się bowiem pogląd (przyjmowany za dogmat), że obowiązującym stylem w

⁷⁴ A. Rottermund, *Muzeum przyszłości...*, *op. cit.*, s. I.

⁷⁵ O zainteresowaniu problematyką projektów muzealnych świadczy ogłoszony w roku 1779 przez École des Beaux-Arts konkurs na muzeum dla dzieł sztuki i historii naturalnej o Grand Prix de Rome (w organizowanym corocznie laureaci mogli otrzymać roczne lub czteroletnie stypendium na pobyt w Rzymie dla pogłębiania studiów nad architekturą starożytną). Organizatorzy konkursu zobowiązali uczestników, aby w budynku, oprócz sal eksponujących malarstwo i rzeźbę zostały przewidziane pomieszczenia dla prezentacji architektury, grafiki oraz gabinet medali i biblioteka. Wszystkie projektowane sale miały być położone na jednej kondygnacji, a wewnętrzny podział nie zakłócał symetrii dekoracji zewnętrznej. Laureatami konkursu zostali Guy de Gisors oraz Jacques-François Dalanoy, którzy stworzyli podobne projekty, przedstawiające ogromne, umieszczone na podium budynki muzealne. Projekty te nie zostały zrealizowane, z perspektywy czasu ocenia się, iż „nie zostały one zaprojektowane, a tylko dobrze obliczone i wykreślone” - M. Pabich, *O kształtowaniu muzeum sztuki...*, *op. cit.*, s. 37.

⁷⁶ M. Pabich, *O kształtowaniu muzeum sztuki...*, *op. cit.*, s. 41.

architekturze obiektów muzealnych powinien być porządek klasycyzy⁷⁷ (muzeum miało być „neoantyczne w swojej architekturze, romantyczne zaś w sposobie prezentowania zbiorów”)⁷⁸. Największym problemem wynikającym bezkrytycznego powielania budowli było niedostosowanie ich charakteru do funkcji muzealnej. Zewnętrzne szeregi kolumnad narzucały sposób rozmieszczenia okien, ograniczając dopływ światła, natomiast stosowanie wewnątrz budynku ogromnej liczby detali architektonicznych odciągało uwagę od prezentowanych dzieł. Wzorem starożytnych budynków użyteczności publicznej duża część XIX-wiecznych muzeów była ustawiana na masywnym podium (tego typu przyziemie wykorzystywano na pomieszczenia administracyjne, magazynowe i techniczne). Odejście od tej tendencji odnajdujemy w parterowej Dulwich Picture Gallery (1811 r.), której architektura podporządkowana była całkowicie funkcji, a także Alte Pinakothek w Monachium (1836 r.), pozbawionej kolumnad i świadomie odsłaniającej dwie kondygnacje. W przypadku Starej Pinakoteki wiązało się to jednak z odejściem od wzorców klasycyzy i skierowaniem poszukiwań w stronę architektury renesansowej, a także nową organizacją planu. Były to projekty przełomowe, jednak największy wpływ na późniejszą architekturę muzealną wywarł budynek berlińskiego Altes Museum K. F. Schinkla w 1830 roku. Muzeum to było w pewnym sensie odpowiedzią na pytanie o rodzaj współistnienia budowli i sztuki w niej umieszczonej⁷⁹. Schinkel projektując Altes Museum miał na uwadze totalne dzieło sztuki, zgodne współistnienie zbiorów i architektury⁸⁰.

Impulsem do utworzenia muzeum na wyspie na Szprewie było zwrócenie Prusom przez Francję kolekcji królewskiej. W Altes Museum oprócz dzieł sztuki (nie tylko z odzyskanej kolekcji, ale także licznie nabywanych przez państwo) znajdowały się także zbiory archeologiczne, kolekcje monet oraz biblioteka muzealna. Poza budynkiem, w tzw. pałacu Monbijou znajdowała się Kolekcja Egipska i Muzeum Narodowych Starożytności. Przez całe następne stulecie, głównie za sprawą uczniów Schinkla, powstał na wyspie zespół dużych, znaczących w skali międzynarodowej muzeów, prezentujących dorobek cywilizacji europejskiej i Bliskiego Wschodu (min.

⁷⁷ Np. W roku 1817 Bawarska Izba Spraw Wewnętrznych w swych wytycznych dotyczących architektury okręgu Izery uznała: „To co lepsze u starożytnych i u nas do zastosowania, [...] ma uchodzić jako model i służyć wszystkim projektantom za bazę, ogólnie dominować musi styl klasycyzy”. M. Pabich, O kształtowaniu muzeum sztuki..., *op. cit.*, s. 42.

⁷⁸ I. Wojnar, Muzeum czyli trwanie... *op. cit.*, s. 15.

⁷⁹ Stanislaus von Moos, Das Museum als Architekturproblem, Aktuelle Perspektiven und historische Voraussetzungen, Luzern 2001, cyt. Za: M. Popczyk, Wstęp do: Muzeum sztuki: Antologia, s. 38

⁸⁰ M. Popczyk, Wstęp do: Muzeum sztuki: Antologia..., *op. cit.*, s. 38.

sztuka i zabytki Grecji i Rzymu, Galeria Narodowa, Muzeum Sztuki Bliskiego Wschodu, Muzeum Sztuki Islamu, rzeźby z okresu chrześcijaństwa itp.)⁸¹.

Wśród innych najważniejszych obiektów muzealnych powstałych XIX wieku wymienić należy budynek wspomnianej londyńskiej National Gallery, który w latach 1832-1838 został wzniesiony według projektu Williama Wilkinsa (projektanta University College i szpitala świętego Jerzego w Londynie) oraz wiedeńskie Pałace Sztuki i Natury projektu Gottfrieda Sempera i Karla Hasenauera. Wyjątkowy charakter tych ostatnich polegał na tym, że u ich podstaw leżała nie apoteoza władców, ale wiara w jedność świata i jego nieustanny postęp. Jak zauważa Z. Żygulski „Wielość i analityczność ujęć poszczególnych problemów były rezultatem myśli pozytywistycznej, lecz objawiał się w owej koncepcji jednocześnie optymistyczny idealizm filozoficzny, chęć zawarcia w jednolitym, jak u Hegla, systemie całej historii świata i ludzkości”⁸².

W Polsce, ze względu na sytuację polityczną, nie mogły powstawać muzea narodowe organizowane przez władze państwowe, dlatego kolekcje sztuki narodowej prezentowano zazwyczaj w rezydencjach polskich arystokratów: min. Czartoryskich, Działyńskich, Potockich, Lubomirskich, Zamoyskich, Raczyńskich i Krasińskich. Zbiory te miały jednak odmienny profil. Ze względów patriotycznych, w sytuacji pozbawienia Polski niezawisłości politycznej, gromadzono i chroniono dzieła sztuki polskiej i pamiątki związane z dziejami narodu⁸³.

Ogromne zasługi na tym polu wniosła Izabela Czartoryska, która w 1801 roku⁸⁴ otworzyła w Puławach Świątynię Sybilli. W muzeum tym prezentowano liczne pamiątki związane z dziejami Polski, głównie były to pamiątki po królach oraz trofea zwycięskich wojen polskich – broń i chorągwie (krzyżackie, moskiewskie, tureckie, szwedzkie i austriackie), jak również niektóre obiekty ze skarbca koronnego na Wawelu⁸⁵. Muzeum umieszczone w specjalnie wybudowanej rotundzie, nad wejściem do której widniał napis „PRZESZŁOŚĆ PRZYSZŁOŚCI”, miało chronić i

⁸¹ M. Borusiewicz, *Nauka czy rozrywka? Nowa muzeologia ...*, *op. cit.*, s. 33-34.

⁸² Z. Żygulski, jun. *Muzea na świecie...*, *op. cit.*, s. 64.

⁸³ A. Rottermund, *Zarys historii muzeów w Polsce...*, *op. cit.*, s. 11-12.

⁸⁴ Taką datę podaje min. A. Rottermund [A. Rottermund, *Zarys Historii Muzeów w Polsce*, s. 10] oraz Z. Żygulski, s. 57, natomiast D. Folga Januszewska podaje rok 1802 jako rok założenia świątyni Sybilli [D. Folga-Januszewska, *Muzea narodowe i muzea regionalne w Polsce* [w:] *Muzea Polskie*, D. Folga-Januszewska (red.), Olszanica 2012, s. 28.

⁸⁵ Z. Żygulski, jun. *Muzea na świecie...*, *op. cit.*, s. 57.

pielegnować tożsamość narodową. W 1809 roku Czartoryska otworzyła Dom Gotycki⁸⁶. W odróżnieniu od Świątyni Sybilli, która poświęcona była wyłącznie tematyce polskiej, w budynku tym prezentowano historię i kulturę świata, jednak dobór tematów odnosił się do dziejów Polski⁸⁷. Postacią nie mniej zasłużoną dla polskiego muzealnictwa był Stanisław Kostka Potocki, wybitny znawca sztuki i jej propagator, kolekcjoner a także jeden z pierwszych polskich archeologów, który w Pałacu Wilanowskim utworzył jedno z najpiękniejszych polskich muzeów.

Muzea o polskim charakterze powstawały także poza granicami kraju. W 1870 roku utworzono Muzeum Narodowe w Rapperswil w Szwajcarii, w którym umieszczono pamiątki historyczne, dzieła sztuki, książki i materiały archiwalne, a nawet relikwie narodowe, jak serce Tadeusza Kościuszki. Muzeum to odgrywało istotną rolę polityczną, stanowiąc ośrodek mobilizujący do podejmowania działań na rzecz odzyskania niepodległości, stało się stolicą duchową Polaków na obczyźnie⁸⁸. Dzięki aktywności elity intelektualnej w Paryżu powstała Biblioteka Polska (1838 r.), w Rzymie Muzeum Kopernika (1879 r.) oraz prywatne muzeum Karola Lanckorońskiego w Wiedniu. W kraju natomiast pojawiały się zalążki późniejszych ważnych instytucji muzealnych: Muzeum Sztuk Pięknych w Warszawie (1862 r., przemianowane w 1916 r. na Muzeum Narodowe), w Krakowie powstało muzeum miejskie (1879 r.), w Wielkim Księstwie Poznańskim pod zaborem pruskim Muzeum Starożytności Krajowych (1857) oraz Muzeum Archeologii Przedhistorycznej⁸⁹.

Dziwiętnastowieczne muzea tworzono w ścisłym powiązaniu z centrami dużych miast. Ich rosnąca popularność sprawiła, że stały się one „miejscami kultu”, przedmiotami zainteresowań podróżników, inicjując pierwszą falę masowej turystyki. Mówi się wręcz o „gorączce muzeów”, która w drugiej połowie stulecia przeniosła się poza Europę⁹⁰. W roku 1842 otwarto National Museum of Canada a w roku 1880 National Gallery of Canada. Pierwsze muzeum w Egipcie otwarto w roku 1857, w Limie Muzeum Geologiczne (1891), W São Paulo Muzeum Geograficzne i Geologiczne (1895), w Tokio późniejsze Muzeum Narodowe i Narodowe Muzeum Nauki (1872).

⁸⁶ Z. Żygulski, jun. *Muzea na świecie...*, *op. cit.*, s. 58, D. Folga-Januszewska podaje rok 1806 – D. Folga-Januszewska, *Muzea narodowe...*, *op. cit.*, s. 28.

⁸⁷ Z. Żygulski, jun. *Muzea na świecie...*, *op. cit.*, s. 58.

⁸⁸ A. Rottermund, *Zarys historii muzeów w Polsce...*, *op. cit.*, s. 13

⁸⁹ *Ibidem*, s. 14

⁹⁰ D. Folga-Januszewska, *Muzeologia...*, *op. cit.*, s. 10-11.

Muzea otwierano także w Azji, min. w Bangkoku Grand Palace (1874)⁹¹ oraz w Afryce. W tym ostatnim przypadku Anglicy, Francuzi, potem Holendrzy i Belgowie w szczytowym okresie kolonializmu tworzyli na zajętych przez siebie terenach muzea, które miały służyć dalszej eksploracji i umacnianiu zdobytej przewagi. Koloniści starali się utrzymać monopol kulturalny i przenieść do kolonii formy europejskie, dlatego muzea w koloniach przeznaczone były nie dla ludności autochtonicznej, lecz dla napływowej ludności białej⁹².

W Stanach Zjednoczonych, choć muzea istniały już w XVIII wieku (w 1773 r. w Charleston powstało muzeum poświęcone historii naturalnej, natomiast w roku 1786 pierwsze muzeum historyczno-artystyczne ufundowane w Filadelfii przez Charlesa Wilsona Peale'a), na dużą skalę instytucje te zaczęły powstawać w drugiej połowie XIX wieku. Bazą amerykańskich muzeów były najczęściej prywatne kolekcje finansowych potentatów amerykańskich, utworzone z zabytków kultury europejskiej, potem także innych kultur. Amerykanie praktykowali zasadę pozyskiwania dzieł sztuki z Europy. Przenosili nawet całe zespoły zabytkowe (słynne nowojorskie Cloisters to m.in. budowle klasztorne z francuskiej Katalonii przeniesione na wzgórze Hudson River na Manhattanie, zamienione na muzeum sztuki średniowiecznej⁹³). W latach 1848-1852 wzniesiono Smithsonian Institution, wielokrotnie rozbudowywane, wzorowane w dużej mierze na British Museum. Jego fundatorem był Brytyjczyk, James Macie Smithson, który przekazał narodowi amerykańskiemu sumę pół miliona dolarów na założenie instytucji, która „podnosiłaby i upowszechniała wiedzę ludzką”. W następnych latach udostępniono publiczności dwa kolejne wielkie amerykańskie muzea: Amerykańskie Muzeum Historii Naturalnej (1869) oraz Metropolitan Museum of Art w Nowym Jorku (1879)⁹⁴.

W tle dynamicznego rozwoju muzealnictwa dokonywały się przekształcenia w strukturze społecznej, stawiając przed muzeum nowe zadania. Konsekwencją industrializacji i urbanizacji, rozwoju techniki, wiedzy naukowej, mediów (m.in. powszechne użycie drukarskiej maszyny rotacyjnej umożliwiające wydawanie prasy

⁹¹ G.D. Lewis, *History of Museums*, <http://www.britannica.com/EBchecked/topic/398827/history-of-museums>, dostęp: 16.05.2013 r.

⁹² Z. Żygulski, jun. *Muzea na świecie...*, *op. cit.*, s. 117.

⁹³ Z. Żygulski, jun. *Muzea na świecie...*, *op. cit.*, s. 67.

⁹⁴ G.D. Lewis, *History of Museums*, <http://www.britannica.com/EBchecked/topic/398827/history-of-museums>, dostęp: 16.05.2013 r.

wysokonakładowej), wzrostu poziomu edukacji (wiele krajów – np. Anglia wprowadziła powszechny obowiązek edukacji), a zatem i wzrostu świadomości był rozwój demokracji, jaki nastąpił w XIX wieku. Przy tym – jak zauważa Dominic Strinati – „demokracja oznacza nie tylko, że każdy staje się pełnoprawnym obywatelem, ale i to, że potencjalnie wszystkie kulturowe preferencje są tak samo wartościowe, godne uwagi i odpowiednie, jak preferencje tradycyjnych elit. Co więcej, edukacja jako część procesu demokratyzacji oznacza zdolność pełniejszego uczestnictwa w działalności kulturalnej – możliwość czytania, pisania, odróżniania, domagania się, poznawania, rozumienia staje się, przynajmniej formalnie, dostępna dla całej rzeszy ludzi”⁹⁵.

Muzeum stało się instytucją narodową, publiczną, ogólnodostępną, co wymagało podjęcia nowych działań na rzecz ułatwienia dostępu min. dla osób pracujących. Konieczne okazało się zwiększenie liczby dni oraz wydłużenie godzin otwarcia dla publiczności, odstąpienia od wymogów „odpowiedniego”, wyjściowego stroju oraz obniżenia opłat za wstęp, bądź całkowitej rezygnacji z nich. Należało także wymienić podpisy pod eksponatami, rozszerzając ich opis tak, aby stał się zrozumiały. Dotąd bowiem muzea zwiedzali głównie znawcy, posiadający często kompetencje zbliżone do kuratora kolekcji. Nowi goście przychodzili do muzeum, by poszerzyć swoją wiedzę, dowiedzieć się czegoś więcej. Aby móc cieszyć się popularnością, muzea musiały zacząć się liczyć z opinią zwiedzających, brać pod uwagę ich reakcje i kryteria oceny, które różniły się od kryteriów elit. Cel muzeów XIX wiecznych został wyraźnie sformułowany: przyciągnąć i edukować publiczność. Coraz częściej pojawiało się więc przekonanie o wychowawczej funkcji muzeów⁹⁶ – w pierwszej połowie XIX wieku specjalnie powołana brytyjska komisja parlamentarna zaleciła kreowanie muzeów nie tylko dla dobra prestiżu narodowego, ale także dla podniesienia poziomu edukacji⁹⁷.

Funkcje muzeów w XIX wieku skupiały się głównie na udostępnianiu najbardziej wartościowych zabytków opracowanych pod względem naukowym, zgodnie z ewolucyjnymi kierunkami w nauce. Próby naukowego porządkowania eksponatów według przyjętych schematów podziałów, klasyfikacji i hierarchizacji doprowadziły z czasem – o czym już wspomniano – do wyodrębnienia

⁹⁵ D. Strinati, *Wprowadzenie do kultury popularnej*, Poznań 1998, s. 19.

⁹⁶ K. Pomian, *Muzeum: kryteria sukcesu...*, *op. cit.*, s. 59.

⁹⁷ Z. Żygulski, jun. *Muzea na świecie...*, *op. cit.*, s. 61.

specjalistycznych instytucji muzealnych, np. muzeów przyrodniczych, archeologicznych, etnograficznych, historycznych, techniki czy rzemiosł⁹⁸. Klasyfikacja zbiorów i ich rzetelne opracowanie miały na celu poprawę działalności muzeów, w których najczęstszym problemem był chaos spowodowany min. przeładowaniem przestrzeni ekspozycyjnej obiektami różnej klasy, czy nawet wymieszanie oryginalnych dzieł z kopiami.

Wśród wymienionych typów muzeów szczególne znaczenie w drugiej połowie XIX wieku miały muzea techniki, sztuki i przemysłu. Kolekcje ilustrujące rewolucję przemysłową miały przybliżyć i „wytłumaczyć” widzom ideę gwałtownych zmian, tym samym oswajając z nimi społeczeństwo⁹⁹. Przykładem może być otwarty w 1851 r. w Londynie Pałac Kryształowy, w którym zorganizowano Wielką Wystawę Przemysłu Wszystkich Narodów. Pałac skonstruowany niemal wyłącznie ze stali i szkła był ważną zapowiedzią nowych rozwiązań w dziedzinie architektury wystawienniczej i muzealnej. Prezentowano w nim różnego rodzaju maszyny produkcyjne, urządzenia okrętowe i lokomotywy, strzelby i armaty, a także rzemiosło artystyczne (meble, gobeliny, zegary, biżuteria) – słowem wszystko, co świadczyło o potędze Anglii, która w tym czasie była liderem rozwoju przemysłowego i stanowiła największą potęgę gospodarczą, opartą na podstawie kapitalizmu i wolnej konkurencji. Prócz ekspozycji w obiekcie znalazła się także kryształowa fontanna, tryskająca wodą kolońską, restauracje, sale balowe, hipodrom i wesołe miasteczka, a bogato wyposażone stoiska przypominały sklepy, organizowano także koncerty, regaty i wzloty balonów¹⁰⁰. Po zamknięciu ekspozycji Pałac Kryształowy przeznaczono na Muzeum Nauki. Pod wpływem Anglii także w innych europejskich miastach (Wiedniu, Hamburgu, Norymberdze i Monachium) otwierano muzea rzemiosła artystycznego, czasem łączone ze szkołami artystycznymi, a także muzea techniki (krakowskie Miejskie Muzeum Techniczno-Przemysłowe). Ten rodzaj muzeów największą popularność zdobył jednak w pierwszej połowie XX wieku.

Muzea techniki były manifestacją potęgi i stopnia rozwoju cywilizacyjnego danego kraju. Podobną funkcję pełniły licznie powstałe muzea etnograficzne, prezentujące kultury „prymitywne” z obszarów kolonii, co miało związek z ekspansją kolonialną państw Zachodu. Bardzo wyraźne stało się wówczas zainteresowanie kulturami pozaeuropejskimi, choć – jak twierdzi Zdzisław Żygulski – już nie w

⁹⁸ W. Przewoźny, Edukacyjna rola muzeów [w:] Edukacja regionalna, A. W. Brzezińska, A. Hulewska, J. Słomska (red.), Warszawa 2006, s. 138.

⁹⁹ *Ibidem*.

¹⁰⁰ Z. Żygulski, jun. Muzea na świecie..., *op. cit.*, s. 69

aspekcie sensacyjnej egzotyczności, ale rzeczowych badań naukowych¹⁰¹. Powstające wówczas muzea etnograficzne takie jak *Museum of Mankind* w Londynie, *Musée de l'Homme* w Paryżu, Królewskie Muzeum Afryki Centralnej w Brukseli oraz *Museum für Völkerkunde* w Berlinie rozwijały swe kolekcje dzięki wyprawom eksplorującym zamorskie kraje. Z drugiej strony zbiory służyły jako instrument poznawczy utrwalający podbój tych ziem. W wyniku ekspansji kolonialnej i zapotrzebowania na egzotyczne artefakty liczne strefy skolonizowane, jak Afryka czy Polinezja, a także inne, pozbawione zostały znacznej części swego historycznego dziedzictwa.

W końcu XIX wieku pojawiły się zwiastuny zmian w muzealnictwie, które na dobre nastąpiły w kolejnym stuleciu. W wielu krajach zaczęły powstawać muzea o charakterze lokalnym lub regionalnym – *Heimatmuseen* w Niemczech, *musées cantonaux* we Francji oraz *musei di storia patria* we Włoszech¹⁰². Muzea te miały charakter interdyscyplinarny, skupiały jednak się na prezentacji kultury „małych ojczyzn” – wybranego regionu, lub miejscowości, prezentując kolekcje składające się z eksponatów z dziedziny historii, sztuki, etnografii, przyrody, rękodzieła, przemysłu. Innym ważnym wydarzeniem końca XIX wieku było założenie w Szwecji na górze Skansen pierwszego muzeum na wolnym powietrzu.

4. Muzea współczesne. Między spektaklem, mauzoleum a skarbnicą wiedzy

Wiek XX przyniósł kolejne zmiany w muzealnictwie światowym. Do połowy stulecia kształtowała się teoria muzealna – „muzeologia”. Wcześniej bowiem praktyce muzealnej w zasadzie nie towarzyszyła refleksja teoretyczna. Termin ten pojawił się w europejskiej humanistyce w roku 1934, kiedy l'Office International des Musées (poprzednik ICOM – International Council of Museums) zorganizowało w Madrycie pierwszą konferencję muzeologiczną. Spotkanie to doprowadziło do „międzynarodowej konsolidacji środowiska intelektualistów o różnych zainteresowaniach w sferze sztuk i nauk, ale o wspólnej wizji nowej drogi edukacji, łączącej materialną obecność

¹⁰¹ Z. Żygulski, jun. Muzea na świecie..., *op. cit.*, s. 65.

¹⁰² K. Pomian, Muzeum: kryteria sukcesu..., *op. cit.*, s. 59.

dziedzictwa chronionego z programem jego rozumnego udostępniania”¹⁰³. Jednak termin „muzeologia” jako „studia muzealne”, czy też „nauka o funkcjonowaniu muzeów” powszechnie zaczęto używać w latach pięćdziesiątych. Odnosił się wyłącznie do teorii, praktykę, jako zbiór zasad stosowanych w muzeach nazwano „muzeografią”¹⁰⁴. Szczególną rolę w rozwoju poglądów muzeologicznych odegrali Czesi (min. w latach 50. Jiří Nestupný, w kolejnej dekadzie Zbytek Stranský), Niemcy (w latach 60. E. Czichon, J. Winkler, B. Helmuth), Anglicy i Polacy (przede wszystkim Wojciech Gluziński)¹⁰⁵. Obecnie jako aktualną definicję terminu „muzeologia” przyjmuje się definicję H. Rivière z 1981 roku, uznając, że „jest to nauka stosowana, nauka o muzeum. W obszarze muzeologii znajdują się: rozważania nad historią muzeum, jego rolą w społeczeństwie, badania, konserwacja, ożywanie i rozpowszechnianie, organizacja i funkcjonowanie, architektura nowa, bądź zaadoptowana na cele muzealne”¹⁰⁶.

W pierwszej połowie XX wieku w muzealnictwie europejskim oraz amerykańskim nastąpił żywy rozwój działalności badawczej. W latach 20. otwarto pierwsze laboratoria, wówczas także powstawały pracownie konserwacji, podjęto współpracę z historykami, archeologami, historykami sztuki, badaczami przyrody i techniki¹⁰⁷. W tle dokonywał się proces specjalizacji muzeów. Przebiegał on równoległe z parcelowaniem największych światowych muzeów. W przypadku British Museum najpierw odłączono kolekcję przyrodniczą tworząc Natural History Museum, następnie dział etnograficzny – w ten sposób powstał Museum of Mankind, wreszcie wydzielono bogaty księgozbiór organizując British Library. Tworzenie nowych kolekcji odbywało się już zgodnie z przyjętymi z góry kryteriami (w szczególności dotyczyło to zbiorów przyrodniczych, archeologicznych i etnograficznych).

Trudno mówić dziś o jednej obowiązującej typologii muzeów, biorąc pod uwagę dużą dynamikę powstawania nowych instytucji tego rodzaju na świecie. Choć w praktyce bardzo często występują o wyraźnie skryształizowanym profilu, nierzadko mamy także do czynienia z muzeami mieszanymi, czy interdyscyplinarnymi, jak w

¹⁰³ D. Folga-Januszewska, *Muzeologia...*, *op. cit.*, s. 12.

¹⁰⁴ D. Folga-Januszewska, *Muzeologia...*, *op. cit.*, s. 9.

¹⁰⁵ Z. Żygulski, jun. *Muzea na świecie...*, *op. cit.*, s. 77-80.

¹⁰⁶ *Hasło Museology [w:] Key Concepts of Museology*, A. Desvallées, F. Mairesse (red.), ICOM 2010, s. 53-56

¹⁰⁷ D. Folga-Januszewska, *Muzeologia...*, *op. cit.*, s. 11.

przypadku muzeów narodowych, w których oprócz sztuki, czy szerzej – kultury – danego kraju, mogą być zobrazowane jego warunki geograficzne, przyrodnicze i etniczne, rozwój gospodarczy i społeczno-polityczny. Podobna sytuacja – choć na inna skalę – ma miejsce w muzeach regionalnych. Występuje także duże zróżnicowanie wewnątrz poszczególnych typów. Trudności dostarczają różnice w definiowaniu muzeum w poszczególnych krajach – w niektórych do tego grona zalicza się ogrody zoologiczne i botaniczne, centra naukowe i parki rozrywki, o czym będzie jeszcze mowa.

Z. Żygulski, stosując szersze kryteria oparte na tradycyjnym podziale nauk, przyjmuje istnienie trzech typów muzeów: humanistyczne, techniczno-naukowe i przyrodnicze. Podział bardziej szczegółowy obejmuje jego zdaniem muzea artystyczne, historyczne, archeologiczne, etnograficzne, techniczno-naukowe i gospodarcze oraz muzea przyrodnicze¹⁰⁸. Podobnie jak Z. Żygulski, który czyni zastrzeżenia co do własnej typologii, również G.D. Lewis uważa, że muzea nie poddają się ścisłym klasyfikacjom. „Niektóre muzea działają dla specjalistycznej widowni – na przykład dla dzieci, towarzystw, uniwersytetów lub szkół. Niektóre z nich mają szczególne obowiązki wobec określonych regionów geograficznych, takich jak miasto lub region. Niektóre mogą oferować wyjątkową perspektywę, w rezultacie której inaczej interpretujemy artystyczną, historyczną czy naukową kolekcję (to ostatnie zachodzi w muzeach o charakterze narodowym, religijnym czy politycznym)”¹⁰⁹. Dla potrzeb definicji G.D. Lewis podaje jednak pięć kategorii muzeów: ogólne (interdyscyplinarne, encyklopedyczne), historii naturalnej, nauki i techniki, historii oraz sztuki¹¹⁰.

Biorąc pod uwagę wskazane powyżej zastrzeżenia oraz fakt, że każda typologia nie będzie wyczerpująca i niesie za sobą ryzyko pominięcia pewnych muzeów, szczególnie obecnie, kiedy powstaje tak dużo muzeów (także prywatnych), warto przyjrzeć się typologii zaproponowanej przez Z. Żygulskiego, celem pewnego uporządkowania myślenia o muzeach.

Jeśli chodzi o kraje Europy, w powszechnym odczuciu najwyżej oceniane są muzea artystyczne i historyczno-artystyczne (do tej grupy Z. Żygulski zalicza odrębnie wydzielone w typologii Lewisa muzea ogólne – narodowe i regionalne). Do

¹⁰⁸ Z. Żygulski, jun. *Muzea na świecie...*, *op. cit.*, s. 81.

¹⁰⁹ G.D. Lewis, *Types of Museums* <http://www.britannica.com/EBchecked/topic/398830/types-of-museum>, dostęp: 27.06.2013 r.

¹¹⁰ G.D. Lewis, *History of Museums*, <http://www.britannica.com/EBchecked/topic/398827/history-of-museums>, dostęp: 27.06.2013 r.

najwspanialszych z nich należa min. Luwr, Ermitaż, Muzea Watykańskie, British Museum, Kunsthistorisches Museum w Wiedniu, muzea berlińskie: Kaiser Friedrich Museum oraz Muzea Państwowe znajdujące się na berlińskiej Wyspie Muzeów (wśród nich przede wszystkim Pergamonmuseum), czy też Muzeum Państwowe w Dreźnie. Muzea należące do tego typu instytucji mogą przybierać różne postaci: od galerii obrazów (bądź w formie „czystej”, bądź też uzupełnione rzeźbą, rysunkami, grafiką, instalacjami), poprzez muzea – rezydencje (np. pałac papieski w Awinionie, Windsor Castle w Anglii czy Wawel w Polsce), muzea autorskie (np. paryskie Musée de Cluny), „dom artysty” (lub muzeum biograficzne – Dom El Greca w Toledo, Rembrandta w Amsterdamie, Rubensa w Antwerpii, w Polsce Dom Matejki i inne), po specjalistyczne muzea sztuki (np. sztuka użytkowa, jak Victoria and Albert Museum czy Muzeum Sztuki Dekoracyjnej w Paryżu). Do tej grupy muzeów należą także skarbcze kościelne i klasztorne. Ekspozycje prezentujące sztukę mogą stanowić także część kolekcji muzeów narodowych czy lokalnych, galerię obrazów¹¹¹. Inną, równie popularną grupą są muzea historyczne. Do nich zalicza się muzea miejskie, muzea poświęcone wybranym okresom czy wydarzeniom historycznym, kultom religijnym, stowarzyszeniom, partiom lub działaczom politycznym. Mogą to być muzea o wąskim spectrum zainteresowań: ruchów robotniczych, muzea rewolucji, zbrojownie historyczne i muzea wojskowe. Po drugiej wojnie światowej w Europie, szczególnie w Polsce, zaczęły się pojawiać muzea martyrologii, utworzone w miejscach obozów koncentracyjnych, obozów pracy, czy oflagów¹¹². Gruntowną przemianę od czasów renesansu przeszły muzea o profilu archeologicznym. Początkowo archeologia zajmowała się wyłącznie zabytkami grecko-rzymskimi, od końca XVIII, na skutek wypraw Bonapartego do Egiptu poszerzyła się o egiptologię, następnie w XIX wieku w obszar jej zainteresowań wszedł Bliski Wschód, Azja Środkowa po Chiny, aż wreszcie odkryto prehistoryczne kultury Europy i Afryki. W XX wieku badania archeologiczne objęły już cały glob. Dokonywano eksploracji w trudno dostępnych warunkach – głęboko w gruncie, pod powierzchnią wód i lodu. Odkrycia prezentowano w muzeach archeologicznych, które można podzielić na trzy grupy: muzea wypełnione obiektami przeniesionymi z różnych miejsc, muzea zakładane przy stanowiskach archeologicznych oraz zespoły archeologiczne, traktowane jako obiekty do zwiedzania

¹¹¹ Z. Żygulski, jun. *Muzea na świecie...*, *op. cit.*, s. 81-98.

¹¹² *Ibidem*, s. 98-102.

(ateński Akropol lub polski Biskupin)¹¹³. Cechą wzbudzającą najwięcej kontrowersji i dyskusji w działalności tego rodzaju muzeów jest prezentacja szczątków zmarłych ludzi lub zwierząt, stanowiąca przekroczenie pewnego zakazu, bądź też tabu (ciało ludzkie powinno spoczywać w miejscu do tego przeznaczonym, czyli na cmentarzu). Równie wiele sprzecznych emocji budzą muzea etnograficzne, które – podobnie jak muzea archeologiczne – przeszły największą metamorfozę. Ich tradycja sięga epoki odkryć geograficznych i zainteresowania krajami zamorskimi, egzotycznymi. Zmiany w sposobie prezentacji następowały wraz ze zmianą stosunku ludzi Zachodu do „dzikich” oraz do samego procesu kolonizacji. W ramach tego typu muzeów znajdują się jednak również – i jest ich zdecydowanie więcej – muzea etnograficzne zajmujące się kulturą ludową danego kraju, narodu lub regionu. Specyficzną odmianą tego rodzaju muzeów są skanseny¹¹⁴.

Do najbardziej rozwijającej się grupy muzeów na świecie należą muzea techniczno-naukowe i gospodarcze, co oczywiście ma związek z ustawicznym postępowaniem w tych dziedzinach. Do tego grona zaliczamy tzw. „muzea nauki” (termin ten wywodzi się od angielskiego „science museum”, który w tym języku kojarzony jest ze ścisłymi i technicznymi dziedzinami wiedzy). Osobnym rodzajem są tu specjalistyczne muzea poszczególnych rzemiosł, przemysłów i zawodów, jak np. muzea transportu wśród których szczególną popularnością cieszą się muzea starych samochodów, czy też maszyn rolniczych, ubiorów, obuwia itp., jak również muzea określonych produktów spożywczych (wina, czekolady, piwa, chleba, kawy i inne). Z kolei muzea przyrodnicze to placówki przedstawiające zagadnienia natury otaczającej człowieka. Wśród nich znajdują się muzea o charakterze ogólnoprzyrodniczym, których celem jest zaprezentowanie ewolucji wszechświata, pokazanie historii Ziemi, jak również wszystkich skomplikowanych form geologicznych, botanicznych i zoologicznych. Dużo więcej jednak istnieje szczegółowych muzeów przyrodniczych, prezentujących wybrane zagadnienia z zakresu botaniki, zoologii czy geologii i mogą mieć one aspekt historyczny, bądź też prezentować aktualny stan przyrody¹¹⁵.

Podobny podział ukonstytuował się w XX wieku za oceanem, w krajach Ameryki Północnej. W Stanach Zjednoczonych największy rozwój muzealnictwa nastąpił właśnie w tym stuleciu. Trudnością w tworzeniu muzeów był tam przede

¹¹³ *Ibidem*, s. 102-104.

¹¹⁴ *Ibidem*, s. 104.

¹¹⁵ *Ibidem*, s. 104-106.

wszystkim brak bazy historycznej, dziedzictwa kulturowego i archeologii. Dodatkowo niechęć wobec rdzennej kultury Indian, która w pierwszym okresie osadnictwa i wiele lat później była niszczone lub poddana całkowitej izolacji spowodowała, że tworzenie na jej podstawie muzeów było niemożliwe. Kulturę przeszczepiano z Europy, przede wszystkim Wielkiej Brytanii, Francji, Niemiec, Holandii, Hiszpanii, Włoch i Grecji. Do momentu wniesienia embarga na wywóz obiektów z Europy, kolekcje najbardziej zamożnych obywateli wzbogaciły się do tego stopnia, że mogły dać podstawę do tworzenia amerykańskich muzeów. Do najważniejszych fundatorów należą Henry Clay Frick, Izabela Gardner, Henry E. Huntington, William Wilson Corcoran, Harry Phillips, William Thompson Walters oraz jego syn Henry, Gertruda Vanderbilt Whitney czy też Solomon Guggenheim. To dzięki ich majątkowi i inicjatywie tworzono w Stanach Zjednoczonych muzea, które miały „wzmocnić spójność wewnętrzną, podnieść poziom kulturalny mieszkańców, umożliwić wszystkim dostęp do arcydzieł sztuki, do nauki, techniki i przyrody”¹¹⁶.

W Stanach Zjednoczonych typologia muzeów zbliżona jest do europejskich (na niej jest wzorowana) z tą różnicą, że w odróżnieniu od większości europejskich krajów grupę tę tworzą także ogrody botaniczne, centra nauki, planetaria, ogrody zoologiczne¹¹⁷. Brak jest – co zrozumiałe – rezydencjalnych muzeów królewskich, skarbców i arsenałów, muzeów kościelnych i klasztornych, rzadko także występują „domy artysty”. Bardzo niewiele jest także muzeów archeologicznych, jednak zbiory tego rodzaju prezentowane są w wielkich muzeach sztuki o imponujących zbiorach jak Metropolitan Museum of Art, Museum of Fine Arts w Bostonie, czy Philadelphia Museum of Art, Los Angeles County Museum czy Art Institute w Chicago. Są to obiekty z Europy, Azji i Afryki, a zainteresowania lokalne ograniczają się do kultur indiańskich. Innym rodzajem muzeów w Stanach Zjednoczonych są muzea historyczne. Najbardziej popularne są tu muzea obrazujące walki o niepodległość kraju, wielkich migracji na Zachód, wojny secesyjnej i wojen światowych, czy pierwszych osadników. Często spotykane są także „domy historyczne”, forty i blokhauzy z czasów kolonialnych, budynki municypalne, miejsca zebrań publicznych czy rezydencje ważnych osobistości¹¹⁸.

¹¹⁶ K. Pomian, *Muzeum: kryteria sukcesu...*, *op. cit.*, s. 60

¹¹⁷ Por. min. M. Borusiewicz, *Pojęcie i definicje muzeum w XX wieku*, [w:] *Nauka czy rozrywka? Nowa muzeologia w europejskich definicjach muzeum*, Kraków 2012.

¹¹⁸ Z. Żygulski, jun. *Muzea na świecie...*, *op. cit.*, s. 106-110.

Ze względu na proces tworzenia się narodu amerykańskiego i jego wielokulturowy charakter, wśród muzeów historycznych znajdują się także muzea związane z historią i kulturą innych narodów (Hispanic Society of America w Nowym Jorku, Museum of Russian Culture w San Francisco, Polish Museum w Chicago, Jewish Museum w Cincinnati, Netherlands Museum w Holland). Muzeum poświęcone historii imigracji znajduje się przy Statui Wolności w historycznych budynkach Urzędu Imigracyjnego na Ellis Island. Do muzeów historycznych należą także muzea wojskowe, dotyczące głównie sił zbrojnych Stanów Zjednoczonych (np. West Point Museum) oraz kolekcje dawnej broni, jak również muzea morskie i marynarki wojennej. Są też specjalistyczne muzea historyczne: numizmatyczne, filatelistyczne, gier i sportów, muzyki i instrumentów muzycznych, ubiorów i chorągwi. Z kolei występujące w Stanach Zjednoczonych muzea etnograficzne skupiają się na historii Indian, głównie meksykańskich i peruwiańskich (najczęściej, choć nie wyłącznie, lokowane w pobliżu rezerwatów). Działy etnograficzne zawierające zbiory pochodzące z różnych kontynentów ma jednak wiele spośród muzeów wielodziałowych. Z kolei muzea antropologiczne zakładane były głównie przy uniwersytetach¹¹⁹.

Muzea prezentujące dziedzictwo kulturowe Ameryki, ze względu na posiadane zasoby, są w naturalny sposób ograniczone, dlatego od początku muzealnictwa duży nacisk kładziono na rozwój muzeów techniczno-naukowych i przyrodniczych – w tej dziedzinie jedynym ograniczeniem była inwencja, kreatywność i zasoby finansowe. Do najświetniejszych – oprócz National Air and Space Museum w Waszyngtonie, działających w ramach Smithsonian Institution – należą: Museum of Science and Industry w Chicago, Franklin Institute w Filadelfii, California Academy of Science w San Francisco, California Museum of Science and Industry w Los Angeles i inne. W USA – podobnie jak w Europie występują także muzea transportu oraz muzea specjalistyczne różnych rzemiosł, przemysłów i technologii, prezentujących wybraną dziedzinę zarówno w aspekcie historycznym, jak i bieżącym; muzea wynalazców i przedsiębiorców przemysłowych, muzea medyczne i farmakologiczne, higieny i zdrowia, muzea gospodarcze, handlowe, elektryczności, tekstyliów, produktów spożywczych itp. Liczną grupę stanowią muzea przyrodnicze, poświęcone – podobnie jak w Europie – ogólnym zagadnieniom przyrodoznawstwa oraz poszczególnym działom przyrody¹²⁰.

¹¹⁹ *Ibidem*, s. 110-112.

¹²⁰ *Ibidem*, s. 112-114.

Rolę centralnego muzeum narodowego w Stanach Zjednoczonych pełni Smithsonian Institution. Instytucja obejmująca początkowo muzeum materiałów naukowych, laboratorium chemicznego, biblioteki, galerii sztuki i sal wykładowych dzięki położeniu nacisku na rozwój prac badawczych bardzo intensywnie rozbudowała się i dziś obejmuje min.: Narodowe Muzeum Historii i Kultury Afroamerykanów, Narodowe Muzeum Sztuki Afrykańskiej, Narodowe Muzeum Powietrza i Przestrzeni Kosmicznej, Muzeum Sztuki Amerykańskiej Smithsona, Narodowe Muzeum Historii Ameryki, Muzeum Społeczności Anacostia, Gmach Sztuk i Przemysłu, Galerię Sztuki Freera, Muzeum i Ogród Rzeźb Hirshhorna, Narodowe Muzeum Historii Naturalnej, Narodową Galerię Portretów, Muzeum Poczty, Galerię Sacklera, Gmach Smithsonian Institution, Zamek – Muzeum Historii Instytutu Smithsona, Narodowe Muzeum Indian Amerykańskich oraz inne instytucje badawcze i para muzealne, jak Narodowe Muzeum Wzornictwa Coopera-Hewitta oraz Narodowe Zoo¹²¹.

Zarówno w Europie, jak i Stanach Zjednoczonych niezwykle popularne są do dziś muzea sztuki nowoczesnej: Bilbao, Whitney Museum, Muzea Guggenheima nowojorskie MOMA (Museum of Modern Art).

System muzealnictwa obowiązujący w Stanach Zjednoczonych przyjął się także w Kanadzie. Choć w wielu dziedzinach kultury tego kraju przejawiają się wpływy francuskie i angielskie, muzealne wzorce, zarówno jeśli chodzi o treść, jaki i o formę, a nawet rozwiązania administracyjne, zaczerpnięte są jednak do sąsiada, choć oczywiście kraj ten nie miał warunków do równie dynamicznego rozwoju¹²². W strefie Australii i Oceanii natomiast dominują z kolei wzorce europejskie, zwłaszcza brytyjskie¹²³.

Zaprezentowana powyżej klasyfikacja Z. Żygulskiego ma charakter opisowy i choć powstała w oparciu o światową mapę muzeów z lat 70., można ją – z pewnymi zastrzeżeniami – uznać za aktualną. Nie pokazuje ona jednak problemów związanych z funkcjonowaniem określonych rodzajów, ani też – co zrozumiałe – aktualnych tendencji w ich rozwoju, na które z kolei wskazuje w swej typologii G.D. Lewis¹²⁴. Jego typologia, choć bardziej ogólna, obejmująca jednak właściwie te same kategorie muzeów (obecne u Z. Żygulskiego muzea historyczne, etnograficzne i archeologiczne

¹²¹ Smithsonian Institution/ Museums and Zoo: <http://www.si.edu/Museums>, dostęp: 07.06.2013 r.

¹²² Z. Żygulski, jun. Muzea na świecie..., *op. cit.*, s. 114.

¹²³ *Ibidem*, s. 126.

¹²⁴ G.D. Lewis, *Types of Museums* <http://www.britannica.com/EBchecked/topic/398830/types-of-museum>, dostęp: 27.06.2013 r.

łączy w jeden typ – muzea historyczne, odrębnie natomiast traktuje muzea interdyscyplinarne), wskazuje na pewne cechy charakterystyczne dla poszczególnych typów. W przypadku muzeów ogólnych G.D. Lewis wykazuje, iż są one często organizowane ze względu na dumę społeczności lokalnej i pragnienie promowania wiedzy o regionie, a ich nadrzędnym celem jest umocnienie więzi lokalnych. Jeśli natomiast chodzi o muzea nauki i techniki, aktualnie skupiają się one na prezentowaniu nauki oraz jej praktycznych zastosowań, dlatego ochrona procesów wydaje się w nich ważniejsza niż ochrona obiektów. Na inne problemy wskazuje G.D. Lewis w muzeach historycznych – pojawia się w nich coraz częściej dyskusyjna praktyka wykorzystywania kopii, modeli i programów komputerowych zamiast oryginałów. Zabiegi te stosuje się w celu zwiększenia możliwości interpretacyjnych w ramach oferty dydaktycznej. Analizując muzea sztuki z kolei G.D. Lewis zwraca uwagę na możliwość manipulacji dziełami (np. poprzez uwypuklenie jednych cech, przy jednoczesnym pomijaniu innych). To podejście określane często jako teatralizacja wystawy niesie niebezpieczeństwo nieobiektywnego podejścia do sztuki. Z muzeum sztuki wiąże się także inny problem, który w szczególności dotyczy muzeów sztuki współczesnej. Podczas gdy obecność obiektów w pozostałych typach muzeów nie budzi wątpliwości zwiedzającego, obecność dzieł sztuki współczesnej poddawane jest kontestacji, co wynika często z niezrozumienia przekazu sztuki współczesnej (uwagi typu „Każdy potrafi tak namalować!” nie są rzadkością). Wiąże się to z kolei z następnym problemem muzeów sztuki współczesnej: nastawieniu kuratorów na publiczność fachową, dobrze zorientowaną w prezentowanej problematyce. Wskazane przez G.D. Lewisa problemy związane z funkcjonowaniem muzeów, tu jedynie zrysowane, zostaną omówione bardziej szczegółowo w dalszych częściach pracy¹²⁵.

Wyłonienie się opisanych typów muzeów, stanowiące efekt kontynuacji podjętych już w XIX wieku działań nad systematyzacją, wydzieleniem i klasyfikacją zbiorów oraz rozwojem instytucji i działów badawczych to jeden z istotniejszych etapów rozwoju zachodniego muzealnictwa. Innym był proces dostosowania ekspozycji do oczekiwań nowego odbiorcy, pochodzącego z różnych klas społecznych, o różnym poziomie wykształcenia. Wynikało to z zachodzących na początku XX wieku zmian natury społecznej, demokratyzacji życia, rozwoju oświaty oraz podnoszenia ogólnego

¹²⁵ G.D. Lewis, *Types of Museums* <http://www.britannica.com/EBchecked/topic/398830/types-of-museum>, dostęp: 27.06.2013 r.

poziomu wykształcenia. Zmiany te przyniosły kolejny zwrot w światowym muzealnictwie: muzea zaczęły koncentrować się na działalności edukacyjnej. Świadczyć może o tym chociażby fakt, iż jednym z najważniejszych wniosków płynących ze wspomnianej madryckiej konferencji w 1934 roku była koncepcja, iż muzeum jako całość winno służyć edukacji¹²⁶. Proces przeobrażania się muzeum w instytucję o charakterze edukacyjnym inaczej przebiegał w Stanach Zjednoczonych, gdzie – ze względu na swoje początki – muzea były od momentu utworzenia instytucjami demokratycznymi (właśnie tam, w Brooklynie, otwarto pierwsze na świecie muzeum dla dzieci Brooklyn Children's Museum), inaczej w Europie, gdzie proces demokratyzacji społeczeństwa zajął kilka wieków, a muzea powoli i z oporami odchodziły od ukierunkowania na widza reprezentującego elitę wiedzy i smaku. Stosowane w Stanach Zjednoczonych już od pierwszych dekad XX w. działania polegające na opracowywaniu programów pracy z dziećmi, uczniami i studentami, organizowaniu otwartych imprez kulturalnych, jak wieczorne wykłady, koncerty, pokazy filmowe czy teatralne, oprowadzaniu dużych grup zwiedzających z przewodnikiem, organizacji wystaw czasowych, pojawieniu się kawiarni, sklepów i restauracji, w Europie nastąpiło dopiero w latach 50., a wielu europejskich krajach dopiero w kolejnych dekadach. Nie bez znaczenia była tu trudna sytuacja polityczna – pierwsza połowa XX wieku to w Europie czas dwóch wojen światowych, co spowodowało utrudnienia w przyswajaniu całego szeregu amerykańskich innowacji wyrażających „zwrócenie ku masom”¹²⁷.

Wraz z nurtem, któremu przyświecały cele edukacyjne i obywatelskie, wyodrębnił się w światowym muzealnictwie nurt o charakterze rozrywkowym, co miało związek z gwałtownym rozwojem kultury masowej i coraz łatwiejszym dostępem do taniej rozrywki.

Zmieniony przez urbanizację i przemiany demograficzne, narzucony przez fabryki rytm i charakter pracy wytworzył nowe, nieznane wcześniej uwarunkowania odbioru kultury i nowe potrzeby. Praca, której zasadniczymi cechami była monotonia i fragmentaryczność zadań, a która nie dawała satysfakcji zawodowej, prowadziła często do fizycznego i nerwowego wyczerpania. Wobec takiej sytuacji coraz wyraźniejsze

¹²⁶ A. Rottermund, Problemy muzealnictwa w świecie współczesnym, Zeszyty Naukowe Uniwersytetu Jagiellońskiego, „Opuscula Muzealia”, z. 5.

¹²⁷ Pomian, Muzeum: kryteria sukcesu..., *op. cit.*, s. 60

stawało się „pragnienie ucieczki od wysiłku intelektualnego, bierne poddawanie się napływającym bodźcom, podatność na łatwe, powierzchowne, jaskrawe efekty”¹²⁸. W tym kontekście kultura masowa okazała się skutecznym środkiem zaradczym i sposobem zaspokajania potrzeb. Ponadto systematyczne skracanie czasu pracy (w skali dnia, tygodnia i roku), pojawienie się urządzeń domowych ułatwiających codzienne życie spowodowało, że w życiu społecznym pojawiła się kategoria wolnego czasu, który wymagał zagospodarowania¹²⁹. Czynniki te, wraz z upowszechnieniem oświaty na poziomie elementarnym oraz rozwojem mediów, które spowodowały wzrost świadomości społecznej, przyczyniały się do zwiększenia zainteresowania muzeami. Tendencji tej sprzyjało przypadające na połowę stulecia zjawisko masowej turystyki, do którego przyczynił się rozwój środków transportu kolejowego, morskiego i lotniczego.

W muzeum pojawiała się więc coraz liczniejsza publiczność, która oczekiwała od muzeum już czegoś więcej niż zdobywania wiedzy – przede wszystkim atrakcyjnej formy spędzania wolnego czasu. Muzea z kolei, rozumiejąc małą atrakcyjność własnej oferty, w walce o masowego widza zaczęły stosować różnego rodzaju działania mające zachęcić do wizyty w muzeum jako formy wypoczynku. Oprócz konstruowania wspomnianych wcześniej programów edukacyjnych, muzea stale podnosiły na różne sposoby atrakcyjność wystaw, podejmowały różnorodne działania w kierunku reklamy, często konstruując całe strategie marketingowe. Pomagać w tym miały badania opinii publiczności muzealnej. W sposób poważny rozwinęły się one w latach 70. Badania mające na celu diagnozę oczekiwań publiczności, wyraźnie pokazały, że duża część zwiedzających szuka w muzeach przede wszystkim przyjemności¹³⁰. Zadowolenie klientów przekładające się na muzealną frekwencję stało się głównym kryterium oceny sukcesu muzeum. W wielu przypadkach doprowadziło do obniżenia jakości propozycji, czy wręcz upodobnienia muzeów do parków rozrywki. Zauważalna – zwłaszcza pod koniec XX wieku stała się komercjalizacja muzeów. Zaczęły się wówczas pojawiać opinie, iż muzeum należy traktować jak przedsiębiorstwo, funkcjonujące w określonych realiach ekonomicznych oraz podejmować próby jego urynkowania¹³¹. Było to

¹²⁸ M. Golka, *Socjologia kultury*, Warszawa 2007, s. 149.

¹²⁹ *Ibidem*, s. 150.

¹³⁰ M. Borusiewicz, *Nauka czy rozrywka? Nowa muzeologia...*, *op. cit.*, s. 40.

¹³¹ Por. np. G. Matt, *Muzeum jako przedsiębiorstwo*, Warszawa 2006.

odbiciem pewnych szerszych tendencji – pod koniec lat 90. pojawia się termin „ekonomia kultury”, a wraz z nim „ekonomia muzeów”¹³².

Pozytywnym skutkiem przemian lat XX i rozwijającej się demokratyzacji życia w odniesieniu do muzealnictwa, były pewne zjawiska, które można by nazwać „uspołecznieniem zarządzania”. Muzea budując swój program brały pod uwagę nie tylko oczekiwania gości. Coraz bardziej liczył się głos spoza środowisk muzealnych. Powoływano rady powiernicze oraz rady muzeów, które miały wpływ na codzienne decyzje muzeów, od opiniowania oferty, planów i sprawozdań z działalności, po kwestie decyzji co do zakupów muzealnych. Rady sprawowały nadzór nad wypełnianiem przez muzeum jego misji i obowiązków, zarówno wobec zbiorów, jak i społeczeństwa.

Wiek XX to jednak również wzmożona krytyka muzeów. Jednym z głównych zarzutów, który funkcjonuje zresztą także obecnie, jest porównanie do świątyni, czy też sanktuarium, w którym czci się relikty przeszłości i w którym dominuje atmosfera dystansu pomiędzy widzem a dziełem. Dzieła sztuki są tu nietykalne, a muzeum, podobnie jak kościół, wymaga ciszy i skupienia¹³³. Andrzej Rottermund, analizując „Pułapkę” Emila Zoli, stosunek prostych zwiedzających do instytucji muzealnej opisuje w następujący sposób: „lęk przed kontaktem z pompatyczną przestrzenią wypełnioną kosztownymi przedmiotami, pełen zakłopotania szacunek do przekazywanej tam wiedzy z równoczesną pogardą do zbytnej uczoności, a przy tym pewne podniecenie wynikające z zobaczenia czegoś niecodziennego, a nawet tajemniczego”¹³⁴. Muzeum utożsamiane jest więc z instytucją skostniałą (termin „muzeum” lub „muzealny” stał się synonimem anachroniczności oraz stanu wyjątkowej odporności na zmianę), autorytarną i nastawioną wyłącznie na „wykwalifikowanego” odbiorcę, stanowiącą wyłącznie „miejsca dla elit”. Postrzega się je jako bastion kultury elitarnej, która wiąże się z wąskim gronem odbiorców ze względu na trudny i często niezrozumiały charakter jej treści (ma to ścisły związek z kompetencjami kulturowymi osób odwiedzających muzea)¹³⁵.

¹³² Por. D. Folga-Januszewska, *Ekonomia muzeów – pojęcie szerokie* [w:] *Ekonomia muzeum*, D. Folga-Januszewska, B. Gutowski (red.), Kraków 2011, s. 11-16.

¹³³ A. Matuchniak-Krasuska, *Zarys socjologii sztuki według Pierr’a Bourdieu*, Warszawa 2010, s. 109.

¹³⁴ A. Rottermund, *Muzeum przyszłości...*, *op. cit.*, s. I

¹³⁵ A. Kamińska, *Muzeum wobec wyzwań kultury ponowoczesnej*, „Zielonogórskie Zeszyty Muzealne”, t. VII, s. 45.

Innym zarzutem kierowanym wobec muzeów jest to, że sala muzealna to środowisko, w którym prezentuje się obiekty wydzielone, czy też wyrwane z ich „naturalnego” kontekstu¹³⁶. Dotyczy to w zasadzie każdego muzeum, bez względu na charakter posiadanej kolekcji. Z tego powodu muzea bardzo często porównywane były do cmentarzy. Szczególnej krytyce poddawane były muzea sztuki. Niemalże od początku ich istnienia towarzyszyła im krytyka, iż stanowią „cmentarze sztuki”. Były one określane także jako mauzolea, miejsca spoczynku rzeczy martwych¹³⁷. Postulat zatopienia muzeów w 1909 jako „publicznych sypialni” i „absurdalnych rzeźni malarzy i rzeźbiarzy” zawarł Marinetti w „Akcie założycielskim i manifestie futuryzmu”¹³⁸. Swoją antypatię wobec instytucji wyrażał także Paul Valéry („Bezsens sąsiedztwa umarłych wizji”)¹³⁹. Krytykę muzeów podjął także Theodor Adorno: „Muzeum i mauzoleum łączy nie tylko skojarzenie fonetyczne. Muzea są jak rodzinne groby dzieł sztuki. Świadczą o naturalizacji kultury. Są w nich ukryte skarby: wartość rynkowa wypiera radość oglądania”¹⁴⁰. Zdaniem T. Adorna to Hegel ujawnił „świadomość niedoli” sztuki, czyli to, że zawiera ona w sobie własną śmierć. Z upływem czasu dzieło sztuki traci aktualność, co nie znaczy to jednak zdaniem T. Adorna, że zagubiło trwałość w sensie estetycznym – ta zachowuje ważność podobną do pytań pierwszej filozofii¹⁴¹. Obwinianie muzeów o separowanie sztuki od życia dotyczyło nie tylko sposobu prezentacji, ale także np. konserwacji dzieł, ponieważ „konserwowanie jest zabijaniem ich obecności w kulturze”¹⁴².

Krytyka muzeum jako instytucji spowodowała kolejny przełom w światowym muzealnictwie: stworzyła podwaliny do powstania w kolejnych dekadach „nowej muzeologii”, określanej także jako krytyczne studia muzealne. Pojawienie się tego pojęcia związane jest z powołaniem w 1985 r. we Francji i Kanadzie stowarzyszenia pod tą nazwą (*La Nouvelle Muséologie*) oraz publikacją książki pod redakcją Petera Vergo *The New Museology* w 1989 roku¹⁴³. „Nowa muzeologia” miała, zdaniem Vergo

¹³⁶ A. Wieczorkiewicz, O funkcji i retoryce wypowiedzi muzealnej, [w:] Polska Sztuka Ludowa. Konteksty. Antropologia kultury – etnografia – sztuka 1996, nr 1/2, s. 37.

¹³⁷ K. Wilkoszewska, Muzeum – idea ambiwalentna, [w:] Muzeum sztuki: Od Luwru..., *op. cit.*, s. 10.

¹³⁸ M. Poprzęcka, Zbiegowisko arcydzieł: <http://www.dwutygodnik.com/arttykul/118/>, dostęp: 1.08.2012 r.

¹³⁹ P. Valéry, Problem muzeów, Muzeum sztuki. Antologia..., *op. cit.*, s. 87-90, Maria Poprzęcka, Zbiegowisko arcydzieł: <http://www.dwutygodnik.com/arttykul/118/>, stan na dzień 01.08.2012

¹⁴⁰ T. Adorno, Muzeum Valéry Proust, Muzeum sztuki. Antologia..., *op. cit.*, s. 91.

¹⁴¹ M. Popczyk, Wstęp do Muzeum sztuki. Antologia..., *op. cit.*, s. 13.

¹⁴² K. Wilkoszewska, Muzeum – idea ambiwalentna, Muzeum Sztuki. Od Luwru do Bilbao..., *op. cit.*, s. 8.

¹⁴³ D. Folga-Januszewska, Muzeologia..., *op. cit.*, s. 11.

różnić się od „dawnej muzeologii”, której domeną były kwestie administracyjne instytucji, konserwacja i dokumentacja zbiorów, właściwe finansowanie, badanie frekwencji na wystawach (Vergo nazywał je „metodami” muzeum). Zdaniem Vergo „dawną muzeologię” zdominowały teoretyczne rozważania, niedostrzeganie całego zespołu problemów stojących przed muzeum także jako instytucja żywą, działającą wobec i dla społeczeństwa. Podstawowym założeniem nowej muzeologii było zwrócenie uwagi na znaczenie społecznego kontekstu działalności muzeum¹⁴⁴. Nowa muzeologia miała przede wszystkim pokazać, że fundament instytucji muzealnej, organizacja, pokazy, kolekcje nie opierają się na stałych parametrach, nie są ideologicznie neutralne, ale są konstrukcjami o wyraźnych celach politycznych, skrywającymi społeczne hierarchie i praktyki wykluczania. Krytyczne studia muzealne wskazują także na tendencję muzeów do absolutyzowania i obiektywizowania zarówno narracji historycznej, jak i wartości artystycznych, czego przejawem jest kanon. Ten zaś nie jest dany, obiektywny; on jest konstytuowany, a konstrukcja ta często skrywa określone preferencje ideologiczne¹⁴⁵.

W ścisłym związku z nową muzeologią pozostaje termin „muzeum krytyczne” Piotra Piotrowskiego, które definiuje je jako: „zaangażowane w debatę publiczną muzeum forum, podejmujące ważne, a często także kontrowersyjne problemy, jakimi żyje dana społeczność, dotyczące zarówno jego historii, jak i współczesności. Muzeum krytyczne to instytucja pracująca na rzecz demokracji opartej na sporze, ale także instytucja autokrytyczna, rewidująca własną tradycję, mierząca się z własnym autorytetem oraz ukształtowanym przez siebie kanonem historycznoartystycznym”¹⁴⁶.

Postrzeganie muzeum jako instytucji skostniałej i autorytarnej, konserwatywnej, wyobcowanej z kontekstu swego czasu i środowiska¹⁴⁷ sprowokowało refleksje nad rolą i kształtem nowoczesnego muzeum, które powinno uwzględniać potrzeby każdego odwiedzającego je człowieka, stać się miejscem interaktywnym, nie pozwalającym zwiedzającemu pozostać biernym widzem, lecz wciągać do dialogu, zadawania pytań, a

¹⁴⁴ A. Szczerski, Kontekst, edukacja, publiczność – muzeum z perspektywy „nowej muzeologii”, [w:] Muzeum sztuki. Antologia..., *op. cit.*, s. 335-337.

¹⁴⁵ P. Piotrowski, Muzeum krytyczne..., *op. cit.*, s. 14

¹⁴⁶ *Ibidem*, s. 9.

¹⁴⁷ W. Kowalczyk, Celebrować, zabawiać czy edukować? Po co społeczeństwu są dziś publiczne muzea.? Muzealnictwo nr 51, s. 57

także do samodzielnego poszukiwania odpowiedzi¹⁴⁸. Pojawiły się wizje muzeum nie tylko jako instytucji, ale także metody komunikowania, przekazywania informacji, pobudzania doświadczeń za pomocą środków wizualnych. Z pomocą realizacji tych założeń przyszedł rozwój technik audiowizualnych, jaki nastąpił w drugiej połowie XX wieku i który stworzył dla muzeów zupełnie nowe możliwości. W ramach podnoszenia atrakcyjności swej propozycji, muzea coraz chętniej sięgały po te środki, m.in. w projektowaniu aranżacji ekspozycji opartej na rekonstrukcji. Tendencja ta rozwinęła się do tego stopnia, że przekazy multimedialne zaczęły stanowić równie istotną część ekspozycji, co autentyczne obiekty muzealne. Poszczególne ekspozycje powoli przybierały formę spektakli, w których pełnoprawnym elementem stała się gra świateł, muzyka bądź inne efekty dźwiękowe oraz prezentacje audiowizualne. Multimedialny, teatralizowany charakter ekspozycji ma tworzyć aurę aktywnego i pełnego uczestnictwa w kulturze, wzbudzać autentyczne emocje oraz dawać poczucie bezpośredniego kontaktu z kulturą. Na polskim gruncie przykładem „teatralizacji” ekspozycji może być cieszące się dużym zainteresowaniem Muzeum Powstania Warszawskiego. Proponuje ono widzowi odbycie szczególnej „wędrowki w przeszłość”, przybliżyć atmosferę Powstania, dać możliwość bycia „świadkiem” określonego fragmentu historii: „zwiedzający przenoszą się do powstańczej Warszawy, chodzą po oryginalnym bruku, przedzierają się kanałami, słuchają powstańczych piosenek i audycji Radia Błyskawica, mogą budować barykadę, wejść do kina Palladium czy odpocząć w lokalu stylizowanym na lata 40”¹⁴⁹. Zdłużenie to możliwe jest właśnie dzięki wykorzystaniu możliwości, jakie dają multimedialne środki przekazu. To egzemplifikacja, a zarazem potwierdzenie tezy Richarda Livingstone’a, iż „wychowanie jest zarówno kształceniem, jak i stwarzaniem atmosfery”¹⁵⁰. Muzeum Powstania jest dobrym przykładem pogodzenia „wizualnej konsumpcji” z głębokim przesłaniem i autentycznym przekazem, który pokazuje, że ważny element historii narodowej może za pomocą odpowiednich narzędzi stać się atrakcyjny nawet dla turystów zagranicznych, nie znających historii Polski, bez spłylenia treści z zachowaniem rzetelności, uczciwości i odpowiedniego poziomu intelektualny¹⁵¹. Bardzo często jednak takie zabiegi rekonstrukcyjne poddawane są krytyce. Zarzuca im się, że zamiast „próbki rzeczywistej atmosfery” zwiedzający ma do

¹⁴⁸ A. Stasiak, *Muzea wobec wyzwań współczesnej turystyki*, [w:] *Rola muzeów w turystyce i krajoznawstwie*, pod red. A. Toczewskiego, Zielona Góra 2006, s. 36.

¹⁴⁹ *Ibidem*.

¹⁵⁰ Cyt. za I. Wojnar, *Muzeum czyli...*, *op. cit.*, s. 17.

¹⁵¹ A. Kamińska, *Muzeum wobec wyzwań...*, *op. cit.*, s. 50.

czynienia z atmosferą sztuczności, imitacji oraz infantylizacji przekazu¹⁵². Jak zauważ Marcin Wilkowski – „z jednej strony mamy [...] atrakcyjne formy angażowania odbiorców, z drugiej – potencjalną możliwość zagłuszenia przez nowoczesne rozwiązania oryginalnej muzealnej opowieści”¹⁵³. Susan Pearce z kolei zwraca uwagę, że ekspozycja oparta na rekonstrukcji, bez względu na szczytne założenia, oferuje wyłącznie poczucie nostalgii i widoczny spektakl; stanowi produkt przeznaczony do konsumpcji, nieróżniący się od innych¹⁵⁴. Przykładem może być odrestaurowany w latach 30. XX wieku dzięki wsparciu Johna Rockefellera jr. Kolonialny Williamsburg. W skansenie – osiemnastowiecznym mieście zamieszkałym przez elitę plantatorów kolonialnej Virginii, gdzie – na podstawie skrupulatnych badań – odrestaurowano lub zrekonstruowano ponad 400 budynków i który miał oddawać atmosferę historyczną nie było śladu brudu, nieprzyjemnych zapachów oraz wyzysku. Nie znalazło się w nim także nawet najmniejsza wzmianka o tym, że połowę populacji osady stanowili czarni niewolnicy¹⁵⁵.

Przez cały XX wiek, aż do czasów obecnych Muzeum jako instytucja przeszło znaczącą metamorfozę. Rozwinęła się działalność badawcza instytucji, powstała muzeologia, czyli dziedzina wiedzy teoretycznej, zakończył się rozpoczęty w XIX wieku proces specjalizacji zbiorów. Z drugiej strony nasiloną krytyką muzeów, którą rozpoczęli artyści, ale która przeniosła się na inne dziedziny życia społecznego, wymusiła na osobach odpowiedzialnych za kształt tej instytucji podjęcie działań na rzecz większego otwarcia, uprzyjemnienia kontaktu z muzealnymi zbiorami, podejmowania działań o charakterze edukacyjnym. Różnorodne zabiegi podejmowane przez muzea w walce o uwagę widza zaskutkowały jednak w wielu przypadkach komercjalizacją ekspozycji, porównywanej często do parków rozrywki. Można więc powiedzieć, że podczas całego stulecia muzeum przeszło drogę od „sanktuarium” do multimedialnego widowiska, w którym autentyczność prezentowanego obiektu przestała być obowiązującym kryterium, co zauważa również Grzegorz Dziamski:

¹⁵² Por. np. U. Eco, *Semiologia życia codziennego*, Warszawa 1999, s. 16-73.

¹⁵³ M. Wilkowski, *O nowy model opowiadania – koncepcje muzeum XXI wieku*, <http://publica.pl/teksty/o-nowy-model-opowiadania>; dostęp: 16.06.2013 r.

¹⁵⁴ S.M. Pearce, *Museums, Objects and Collections: A Cultural Study*, Waszyngton 1992, s.

¹⁵⁵ M. Wallace, *History Museums In the United States* [w:] *Presenting the Past. Essays on History and the Public*, Filadelfia 1986, s. 146-149.

„wiek XX rozpoczął się od ataków na muzea, jako cmentarze sztuki, a zakończył muzealnym boomem, włączeniem muzeów w ponowoczesny spektakl konsumpcji”¹⁵⁶.

5. Muzea post-tradycyjne

Kultura popularna utożsamiana jest głównie z rozrywką i zabawą. Kierowana do dużego grona odbiorców, stanowi rezultat zastosowania technicznych środków masowego komunikowania, wśród których prym zdecydowanie wiezie dziś internet. Cechą kultury popularnej jest przede wszystkim łatwość dostępu. Ponieważ muzea nie funkcjonują w „społecznej próżni”, podejmują różnego rodzaju działania, aby dostęp do zasobów muzealnych był łatwy, czy wręcz „natychmiastowy”. W tym kontekście możemy mówić o pop-muzeach, do których zaliczyć można muzea wirtualne, ekspozycje objazdowe, filie dużych muzeów, ekomuzea, a także centra naukowe oraz parki tematyczne.

5.1 Muzea wirtualne

Rozwój mediów nadał nowe znaczenie pojęciu dostępności kolekcji muzealnych. Na przełomie XX i XXI wieku, kiedy nastąpiła ekspansja nowego medium – internetu – pojawił się nowy rodzaj muzeum: muzeum wirtualne¹⁵⁷. Muzea, choć nie bez oporów, zaczęły korzystać z nieograniczonych właściwie możliwości upowszechniania dziedzictwa kulturowego, jakie daje przestrzeń wirtualna. Bardzo szybko uświadomiono bowiem sobie, że w świecie zdominowanym przez media muzeum, jeśli chce przyciągnąć publiczność – musi być w nich obecne¹⁵⁸.

G.D. Lewis definiuje muzeum wirtualne jako „Kolekcję cyfrowo zarejestrowanych obrazów, plików dźwiękowych, dokumentów tekstowych i innych historycznych, naukowych, albo kulturowych przekazów udostępnianych za pośrednictwem mediów elektronicznych. Muzeum wirtualne nie magazynuje rzeczywistych przedmiotów, w związku z czym nie posiada trwałych i jedynek w

¹⁵⁶ G. Dziamski, Sztuka i jej instytucje – muzea sztuki, *Kultura Współczesna* 2006, nr 3, s. 200.

¹⁵⁷ Pojęcie pojawiło się w latach 90. XX wieku, D. Folga-Januszewska, *Muzeum: definicja i pojęcie: czym jest muzeum dzisiaj?*, *Muzealnictwo* nr 49, s. 201.

¹⁵⁸ K. Pomian, *Muzeum: kryteria sukcesu...*, *op. cit.*, s. 61.

swoim rodzaju właściwości muzeum w tradycyjnym znaczeniu tego słowa”¹⁵⁹. Zwykle muzea wirtualne są częścią muzeum tradycyjnego, które udostępnia swoje zbiory np. za pomocą witryny internetowej. Czasem są to reprodukcje posiadanych obiektów, czasem jednak wirtualna propozycja jest dużo bogatsza: zawiera szczegółowe opracowanie obiektu, daje możliwość wzięcia w dyskusji lub specjalnie przygotowanym programie edukacyjnym, zachęca do wirtualnego zwiedzania ekspozycji, czy nawet – jak w przypadku projektu *Mon espace personnel* muzeum w Luwrze – pozwala na utworzenie (bezpłatnie) własnej kolekcji składającej się z najwybitniejszych arcydzieł. W sieci funkcjonują jednak także muzea wirtualne, które nie mają swojej siedziby lub osobowości prawnej. W tego rodzaju muzeach zbiory pochodzą z różnych rozproszonych na świecie muzeów i są niedostępne inaczej niż drogą internetową. Są to więc muzea o charakterze globalnym, prezentującym globalne (światowe) dziedzictwo kultury (Virtual Museum of Canada¹⁶⁰, The Virtual Museum of Japanese Art¹⁶¹).

Podstawowym założeniem funkcjonowania muzeów wirtualnych jest powszechny dostęp do kolekcji muzealnych. W tym sensie początków idei muzeum wirtualnego możemy szukać w idei „muzeum wyobraźni” A. Malraux. Podstawą jego „muzeum bez ścian” są fotograficzne reprodukcje obiektów muzealnych, które umożliwiają nowe doświadczenie dzieła znajdującego się w salach muzealnych lub też poznanie takich, których prezentacja była dotąd niemożliwa (np. ze względu na gabaryty). Fotografia, dzięki której można dowolnie pomniejszać lub powiększać obiekty daje możliwość pokazania widzowi wybranych fragmentów w szczegółach, które trudno dostrzec w powierzchniowym oglądzie. Reprodukcje – sfotografowane obiekty stają się w muzeum A. Malraux swoistym „medium” pomiędzy dziełem sztuki a jego odbiorcą¹⁶². Zdając sobie sprawę z nietrwałości pamięci wizualnej, A. Malraux używał fotografii by propagować estetykę i obecność sztuki. Należy zaznaczyć przy tym, że nowe wówczas medium doceniał wyłącznie w kategorii jego możliwości reprodukcyjnych, wyrażając pogląd, iż autentyczności dzieła nie da się zastąpić.

Tak jak muzeum wyobraźni A. Malraux, tak muzeum wirtualne stanowi formułę przekroczenia konwencji muzeum tradycyjnego. Muzeum tradycyjne gromadzi i ekspozuje oryginalne obiekty (lub ich fizyczne doskonałej jakości kopie), a jego

¹⁵⁹ G.G.D. Lewis, *History of Museums*, <http://www.britannica.com/EBchecked/topic/398827/history-of-museums>, dostęp: 27.06.2013 r.

¹⁶⁰ *Virtual Museum of Canada*: <http://www.museevirtuel-virtualmuseum.ca/index-eng.jsp>, dostęp 16.06.2013 r.

¹⁶¹ *The Virtual Museum of Japanese Art*: <http://web-japan.org/museum/menu.html>, dostęp 16.06.2013 r.

¹⁶² A. Dziadek, *Muzeum nowoczesności André Malraux*, [w:] *Muzeum sztuki. Antologia*, s. 214-215

specyfiką jest bezpośredni kontakt widza z tym dziełem. Muzeum wirtualne natomiast udostępnia w sieci reprodukcję dzieła. Różnice te nie zamykają się wyłącznie w dwoistości: materialne obiekty *versus* immaterialne (używając terminologii J-F. Lyotarda)¹⁶³. Ważna jest również kwestia doświadczeń percepcyjnych – czy widz znajduje się w przestrzeni realnego muzeum, czy też przed ekranem komputera połączony z siecią. W tym kontekście Piotr Zawojski zwraca uwagę, że zwiedzanie realnych muzeów stało się w wielu przypadkach swoistą czynnością rytualną, „kolekcjonerskim *zaliczaniem* kolejnych *atrakcji*”, wpisane w poszczególne programy turystyczne czy szkolne. Tymczasem decyzja zwiedzania muzeum wirtualnego jest zwykle podejmowana dużo bardziej świadomie: „intymność decyzji, brak efektu *pokazania się* w danym miejscu bądź udokumentowania swojej obecności w jednym ze sławnych muzeów, polegająca na prezentacji swojej bytności w jakimś prestiżowym muzeum *ex post* (filmy, wideo, fotografie), nie odgrywa tutaj większej roli, jeśli w ogóle ma jakieś znaczenie. Ów indywidualny, świadomy wybór przełamuje tak powszechną bezcelowość i nieplanowaną aktywność charakteryzującą bardzo często wizyty w realnych muzeach, w których bywanie staje się dowodem na przynależność do pewnej grupy społecznej (*elity*, tych, którzy prezentują pewne ambicje kulturalne)”¹⁶⁴.

W epoce globalizacji tradycyjna, wywodząca się z XIX wieku formuła muzeum, jako instytucji umacniającej tożsamość narodową jest już zdecydowanie nieaktualna. Wielokulturowość to min. wspólne, światowe dziedzictwo kulturowe, a współczesne muzeum ma nie tylko inspirować czy być źródłem wzorców, ale także dostarczać wielokulturowych perspektyw¹⁶⁵. Istotne w tym kontekście są uwagi Volkera Grassmucka, który zauważa, że „jeśli jest coś takiego, jak światowe dziedzictwo kultury, musi to być dziedzictwo medialne”¹⁶⁶. V. Grassmuck podaje kilka powodów. Przede wszystkim reprodukowalność niepowtarzalnych obiektów daje możliwość, aby docierały one do tych, którzy mają się czuć wpisani w jeden, globalny system („kultura światowa” to kultura „całego” świata, należąca „do” całego świata). Poza tym, digitalizacja zbiorów pomaga chronić obiekty przed zniszczeniem. V. Grassmuck nazywa to „efektem Lascaux” – masy destrukcyjnej unikalny artefakt przez to, że chcą go

¹⁶³ W roku 1985 J.F. Lyotard zorganizował w Centrum Pompidou wystawę pt. „Immaterialia” (*Les Immatériaux*). Więcej o tej wystawie: min. M. Sułkowska, Lyotardowska ekspozycja im materiałów, [w:] Muzeum sztuki: Od Luwru do Bilbao..., *op. cit.*, s. 45-51.

¹⁶⁴ P. Zawojski, Wirtualna sztuka, wirtualne muzea, [w:] Muzeum sztuki. Od Luwru do Bilbao..., s. 70-71.

¹⁶⁵ M. Wilkowski, O nowy model opowiadania – koncepcje muzeum XXI wieku..., *op. cit.*, s. 57.

¹⁶⁶ V. Grassmuck, *Living Museum*, „Przegląd Kulturoznawczy” 2007, nr 2, s. 84.

oglądać. W przypadku Lascaux stworzono replikę groty, ale taką możliwość daje digitalizacja. Trzecim argumentem przemawiającym za udostępnianiem zbiorów w sieci jest powszechność usług telekomunikacyjnych/medialnych i równy do nich dostęp. Niepowtarzalne obiekty są gromadzone głównie w muzeach Europy i Ameryki Północnej. Choć mają one dobrą tradycję udostępniania kultury obywatelom, to ci i tak stanowią garstkę mieszkańców krajów uprzywilejowanych. „Kultura światowa” natomiast to równy dostęp do jej artefaktów. V. Gerassmuck zauważa także, że idea globalności zrodziła się dzięki rozszerzaniu zasięgów czasoprzestrzennych, co zawdzięczamy mediom. Historia przemieszczania się, druku, mediów elektrycznych, chemicznych i elektronicznych to historia znoszenia ograniczeń. Media są „naturalnym” miejscem kultury globalnej. Swoje rozważania kończy konstatacją, iż doświadczanie świata za pomocą mediów jest czymś oczywistym, nie podlegającym dyskusji¹⁶⁷.

5.2 Wystawy objazdowe, filie muzealne, ekomuzea

Muzea wirtualne dzięki swemu zasięgowi ułatwiają dostęp do dziedzictwa kulturowego.

Przestrzeń wirtualna daje możliwość oglądania obiektów nawet bardzo oddalonym widzom, a każdy użytkownik nie wychodząc z domu ma możliwość zapoznania się ze sztuką tradycyjną i digitalną (coraz częściej bowiem tworzy się także wystawy wyłącznie on-line), stać się wirtualnym lub realnym kolekcjonerem, czy wreszcie zalogować się w wirtualnym mieście artystów¹⁶⁸. Tego rodzaju muzea pozbawione są jednak waloru kontaktu z oryginalnym dziełem. Aby połączyć te dwa czynniki, muzea stosują cały szereg zabiegów. Jednym z nich jest organizacja ekspozycji objazdowych (obecnie coraz częściej nazywanych „wędrownymi” lub „wędrującymi”), które włączają do swojej oferty niemal wszystkie większe (coraz częściej również mniejsze) muzea. Są to zaaranżowane, przygotowane do szybkiego montażu ekspozycje, składające się najczęściej z wybranych obiektów muzealnej kolekcji wraz z gotowymi opisami, bądź też z plansz edukacyjnych przedstawiających reprodukcje muzealnych zbiorów (dokumenty, fotografie, ryciny, karty pocztowe, mapy itp.). Wystawy takie są przeznaczone nie tylko do pokazywania w innych muzeach, ale

¹⁶⁷ V. Grassmuck, *Living Museum*, „Przegląd Kulturoznawczy” 2007, nr 2, s. 84-97.

¹⁶⁸ M. Popczyk, Wstęp do Muzeum Sztuki, Antologia..., *op. cit.*, s. 6.

także w szkołach i innych publicznych miejscach (np. dworcach kolejowych), czy nawet w przestrzeniach miejskich. Czasem wystawy objazdowe polegają na udostępnianiu poza swoją siedzibą jednego wyjątkowego obiektu z kolekcji jakiegoś muzeum (w Polsce przykład „Damy z gronostajem” Leonarda da Vinci ze zbiorów krakowskiego Muzeum Książąt Czartoryskich prezentowanej na Zamku Królewskim w Warszawie oraz w muzeach w Madrycie czy Berlinie)¹⁶⁹.

Ułatwienie dostępu do kolekcji konkretnego muzeum następuje także poprzez tworzenie filii dużych muzeów (głównie narodowych) w stosownych pomieszczeniach publicznych na peryferiach lub np. w dzielnicach przemysłowych dużych miast, albo też w mniejszych miastach, gdzie dostęp do muzeów jest ograniczony lub wręcz niemożliwy, czasem w innych krajach, czy nawet kontynentach. W tym zakresie w ostatnich latach doszło do wyłonienia się nowego zjawiska. Najbardziej liczące się na świecie muzea o najwspanialszych zbiorach, takie jak Luwr, Ermitaż, Centrum Pompidou czy British Museum budują swoje filie na całym świecie. Jednym z najbardziej znanych przykładów tego trendu jest otwarcie w 1997 roku filii Muzeum Guggenheima w Bilbao w budynku zaprojektowanym przez Franka O. Gehry’ego, stanowiącym *nota bene* pewien przełom we współczesnej architekturze. Rzeczą oczywistą wydaje się być fakt, że za przesłankami związanymi z udostępnianiem kultury i realizacją postulatu wspólnego, światowego dziedzictwa kultury stoją przesłanki ekonomiczne. Kultura bowiem stała się – o czym była już mowa – jedną z gałęzi przemysłu, w której decydują prawa rynku, a muzeum stało się swego rodzaju „towarem eksportowym”¹⁷⁰.

Muzealnicy stawiają jednak pytanie o granice tego zjawiska. Jednym z najgłośniejszych wydarzeń ostatnich lat i budzącym ogromne kontrowersje jest zbudowanie siedziby Luwru w jednym z emiratów arabskich, Abu Zabi. Zgodnie z zawartym w 2007 r. porozumieniem, na sztucznej „Wyspie Szczęścia”, stworzonej jako miejsce rozrywki dla milionerów w roku 2014 zostanie otwarte muzeum sztuki, które przez trzydzieści lat będzie miało prawo do używania nazwy „Louvre”. W „Luwrze na piaskach” będą prezentowane dzieła wypożyczone przez paryskie muzeum na czas nie

¹⁶⁹ „Dama z łasiczką” w Warszawie: <http://www.tvn24.pl/kultura-styl/8/dama-z-lasiczka-przyjechala-do-warszawy,134287.html>, dostęp: 30.06.2013 r.; Ministerstwo Kultury i Dziedzictwa Narodowego / „Dama z gronostajem” pojeździe na wystawy do Madrytu, Berlina i Londynu: <http://www.mkidn.gov.pl/pages/posts/dama-z-gronostajem-pojedzie-na-wystawy-do-madrytu-berlina-i-londynu-1804.php>, dostęp: 30.06.2013 r.

¹⁷⁰ J. Wieczorek, Eksportowane filie muzeów sztuki, <http://artykuly.doop.pl/181,doop-eksportowane-filie-muzeow-sztuki.html>; dostęp: 29.06.2013 r.

dłuższy niż pół roku¹⁷¹. Umowa ta została zawarta pomiędzy politykami obu stron, z pominięciem środowiska muzealników. To wydarzenie stanowi swoisty precedens w światowym muzealnictwie: muzeum sztuki, jakim jest Luwr stało więc marką której wartość oszacowano na ponad miliard euro¹⁷², czy też znakiem firmowym, jak coca cola czy Mc Donald's. Od tej pory „odbiorca z innego kontynentu nie opuszczając rodzinnych stron może [...] sięgnąć po sztukę renomowaną, opatrzoną pieczęcią dobrej marki”¹⁷³. Jean Clair, były dyrektor Musée Picasso i jeden z sygnatariuszy listu otwartego „Muzea nie są na sprzedaż”¹⁷⁴ w swojej pracy „Kryzys muzeów” krytykuje polityczną decyzję, podjętą po konsultacjach wyłącznie ze środowiskiem biznesu mówiąc, że umowa pomiędzy rządami obu krajów po raz pierwszy w historii francuskiego muzealnictwa państwowego sprowadza znakomity prestiż Luwru do poziomu „chwytu reklamowego” i traktuje narodowe dziedzictwo kulturalne oraz jego zbiory muzealne jak „towar, który może stać się stroną umowy i który można na początek wypożyczać, a później przypuszczalnie sprzedać”¹⁷⁵.

Na marginesie warto dodać, że już teraz muzeum w Luwrze posiada swoją filię na północy Francji w Lens, gdzie prezentowanych jest ok. 200 eksponatów, głównie starożytności i malarstwo (m.in. Rembrandta, Goyi, El Greca). Jako zaletę istnienia takiego „małego Luwru” wymienia się jej kameralność: „tam [w Luwrze – A. K.] trzeba się zdecydować czy oglądać zabytki z epoki faraonów czy malarstwo francuskie - tutaj jest wszystko w zasięgu wzroku”¹⁷⁶.

Ciekawym zjawiskiem ostatnich dekad, których głównym celem jest ułatwienie dostępności dziedzictwa są tzw. ekomuzea. Pojęcie to jest bardzo szerokie, jednak ogólnie rzecz ujmując, odnosi się ono do sieci rozproszonych w terenie obiektów, tworzących „żywą kolekcję”, której celem jest prezentacja wartości przyrodniczych i kulturowych regionu (elementy przyrodnicze, kulturowe i historyczne prezentowane są w miejscu swego występowania i zgodnie z pierwotnym przeznaczeniem). Region nie jest tu jednak nie wyznaczony granicami administracyjnymi, ale pewną naturalną

¹⁷¹ K. Pomian, Muzeum: kryteria sukcesu..., *op. cit.*, s. 62.

¹⁷² *Ibidem*.

¹⁷³ J. Wiczorek, Eksportowane filie muzeów sztuki, <http://artykuly.doop.pl/181,doop-eksportowane-filie-muzeow-sztuki.html>; dostęp: 29.06.2013 r.

¹⁷⁴ Poza Clair'em list podpisali także Françoise Cachin, była dyrektor Musée d'Orsay i muzeów narodowych i Roland Recht, były dyrektor muzeów w Strasburgu.

¹⁷⁵ J. Clair, Kryzys muzeów, Gdańsk 2009, s. 6.

¹⁷⁶ Polskie Radio / Powstał „drugi Luwr”! Dzieła Rembrandta i Goyi: <http://www.polskieradio.pl/5/3/Artykul/738035,Powstal-drugi-Luwr-Dziela-Rembrandta-Goyi>, dostęp: 26.02.2013 r.

wspólnotą kulturową, opartą na poczuciu jedności tradycji, czy wyznaczoną przez położenie geograficzne – np. w dolinie rzeki. Idea ekomuzeum rezygnuje więc z podziału zamkniętego w sztywnych granicach, czy wynikającego ze skostniałych kontekstów, opiera się ona raczej na określaniu się w kontekście relacji z innymi ludźmi i miejscami¹⁷⁷.

Prezentacje w ekomuzeach dokonywane są za pomocą autentycznych artefaktów, jak i np. pokazów rzemiosła (kowalstwo wraz z rekonstrukcją kuźni itp.), co w tym przypadku przybliża je do parków tematycznych, o których będzie mowa w następnej części pracy. Jednak w odróżnieniu od parków tematycznych w ekomuzeach bardzo często wykorzystywane są oryginalne przedmioty dawnego użytku (w parkach te obiekty są zazwyczaj zrekonstruowane).

Twórcą ruchu ekomuzeów był Henri Rivière, który definiował ekomuzeum jako „instrument wykreowany i zarządzany przez autorytet publiczny i lokalną społeczność. Strona publiczna dostarcza ekspertów, pomieszczenia i zasobów, udział populacji lokalnej zależy od aspiracji, wiedzy i indywidualnego podejścia”¹⁷⁸. Kluczowym założeniem ekomuzeów jest demokratyzacja dostępu do źródeł poprzez świadczenie usług publicznych, co miałyby sprowokować debatę w ramach członków społeczności i co mogłoby mieć wpływ na „odrzućenie jednolitej, linearnej i dydaktycznej narracji”¹⁷⁹.

Po raz pierwszy koncepcja ekomuzeów została zaprezentowana przez H. Rivière’a na kongresie ICOM w Grenoble w roku 1971, rok później w Chile¹⁸⁰. U źródeł tej koncepcji tkwią postulaty nowej muzeologii, podkreślającej konieczność zaangażowania muzeów w działalność o wymiarze społecznym, wykraczającą poza instytucję muzealną. Zrodziła się ona z przekonania o potrzebie ochrony tożsamości ludzkich wspólnot zagrożonych przez postępującą industrializację i globalizację. Ekomuzea miały opisywać istnienie i funkcjonowanie społeczności żyjących poza głównym nurtem cywilizacji. Tworzone przez lokalne społeczności, miały znosić dystans pomiędzy publicznością a tym, co i w jaki sposób jest eksponowane w muzeum, tym samym miały stanowić część życia miejscowych wspólnot, a nie tylko je reprezentować¹⁸¹. W związku z tym, że założeniem ekomuzeów jest pobudzenie

¹⁷⁷ Anna Ziębińska-Witek, Między tekstem a spektaklem, czyli historia w muzeach [w:] *Historyk wobec źródeł: Historiografia klasyczna I nowe propozycje metodologiczne*, J. Kolbuszewska, R. Stobiecki (red.), Łódź 2010, s.214.

¹⁷⁸ G.H. Rivière, *The Ecomuseum – An Evolutive Definition*, „Museum” 1985, nr 148, s. 182.

¹⁷⁹ A. Ziębińska-Witek, Między tekstem a ..., *op. cit.*, s. 214.

¹⁸⁰ A. Szczerski, Kontekst, edukacja, publiczność..., *op. cit.*, s. 338

¹⁸¹ *Ibidem*, s. 339

zaangażowania społecznego w proces planowania i rozwoju najbliższego otoczenia, w praktyce tego rodzaju wykorzystuje wszystkie dostępne środki i metody, aby dać członkom społeczności możliwość zrozumienia, krytykowania i rozwiązywania w sposób liberalny i odpowiedzialny własnych problemów. Ekomuzeum używa języka rzeczywistości dnia codziennego i konkretnych sytuacji w celu osiągnięcia pożądanych zmian¹⁸².

Ekomuzea – odróżniające się od muzeum tradycyjnego tym, że kładą nacisk raczej na obszar i środowisko niż na budynek, raczej na dziedzictwo niż na kolekcję i raczej na społeczność niż zwiedzających¹⁸³ – są dość popularne w Europie, gdzie rozwijają się zarówno lokalne, często tematyczne inicjatywy, jak i zintegrowane przedsięwzięcia regionalne. Przykładami francuskimi może być Écomusée de la Noix du Périgord, Écomusée des vieux métiers de Lizio, Ecomusée du Mont-Lozère czy Écomusée d'Alsace. To ostatnie znajduje się na terenie zrekonstruowanej wioski alzackiej, w której podczas różnego rodzaju spotkań można poznać regionalne obrzędy karnawałowe, czy też związane z obchodami Świąt Wielkanocnych, a także lokalne rzemiosło¹⁸⁴. We Włoszech z kolei dużą popularnością cieszy się Ecomuseo dell'Argilla, Ecomuseo dei Terrazzamenti e della Vite, Ecomuseo delle Acque del Gemonese, oraz – zainicjowane przez Związek Gmin Casentino Montani – Ecomuseo del Casentino, w którym największy nacisk kładzie się na promocję produktów oraz rzemiosła lokalnego, jak również tradycyjnej kuchni. Podobnie jak w większości ekomuzeów, prowadzone są tu także prace badawcze (historyczno-archeologiczne i architektoniczne)¹⁸⁵. Nieco inny charakter posiada np. brytyjskie ekomuzeum Flodden1513, powstałe w miejscu bitwy rozegranej w roku 1513 pomiędzy królem szkockim Jamesem IV a hrabią Surrey, działającym w imieniu króla Henryka VIII. W starciu tym zginęło 15 tysięcy żołnierzy z obu stron barykady. Ten transgraniczny projekt, obejmujący dwanaście miejsc w pobliżu Pola Flodden, związanych w różnym stopniu z działaniami militarnymi, ma na celu nie tylko edukację historyczną, ale także integrację społeczności przygranicznych terenów Anglii i Szkocji¹⁸⁶.

¹⁸² Ekomuzea.pl / Co to jest ekomuzeum? <http://www.ekomuzea.pl/pl/co-to-jest-ekomuzeum>, dostęp: 26.02.2013 r.

¹⁸³ *Museums of the World*, ICOM News no. 3/2005, s. 6

¹⁸⁴ *Écomusée d'Alsace*: <http://www.ecomusee-alsace.fr/>, dostęp: 18.06.2013 r.

¹⁸⁵ *Ecomuseo del Casentino*: <http://www.ecomuseo.casentino.toscana.it/>, dostęp: 18.06.2013 r.

¹⁸⁶ *Flodden 1513 Ecomuseum*: <http://www.flodden1513.com/>, dostęp 17.06.2013 r.

Ekomuzea występują niemal we wszystkich krajach europejskich, a ostatnio cieszą się dużą popularnością w Brazylii, Japonii, Chinach¹⁸⁷

Według danych portalu ecomuzea.pl w Polsce istnieje 15 ekomuzeów¹⁸⁸. Wśród nich znajduje się min. Ekomuzeum Wrzosowej Krainy prezentujące dziedzictwo przyrodniczo-kulturowe wschodniej części Borów Dolnośląskich. Rozłożone na dość dużym obszarze zawiera w swojej ofercie kilka miejsc, w których można przyswoić sobie obecne na tym terenie wielowiekowe tradycje pszczelarskie, tkackie, ceramiczne czy obyczaje łowieckie, jak również wziąć udział w zajęciach terenowych z zakresu ekologicznej i przyrodniczo-regionalnej¹⁸⁹. Innym ekomuzeum jest Ekomuzeum Lanckorona, którego główną ofertę stanowi ścieżka kulturowo-przyrodnicza, składająca się z 16 przystanków, wyznaczona wzdłuż najciekawszych miejsc regionu¹⁹⁰. Z kolei odwiedzający „Ekomuzeum w krainie bobrów” mają okazję poznać bliżej historię, tradycję, kulturę, zabytki i przyrodę Kotliny Uherskiej. W przypadku tego ekomuzeum wyraźnie widać zaangażowanie lokalnej społeczności – jego strona internetowa tworzona jest w całości przez uczniów Gimnazjum w Uherskich Mineralnych¹⁹¹.

Organizowanie wystaw objazdowych, tworzenie filii muzeów narodowych czy też powoływanie ekomuzeów to wybrane sposoby realizacji jednego z najważniejszych celów muzeum, czyli upowszechniania kultury. Jak twierdzi Dorota Folga-Januszewska, „rewolucja dokonująca się obecnie w muzeach polega na zrywaniu konwencji sytuowania obiektów, na odnajdowaniu połączeń zapewne nieistniejących w przeszłości, lecz ważnych współcześnie”¹⁹².

¹⁸⁷ P. Davis, *New Museology, communities, ecomuseums*: <http://www.sac.or.th/databases/ichlearningresources/images/new-museology-communities-ecomuseums.pdf>, dostęp 18.06.2013 r. Dość duża popularność ekomuzeów w Chinach wynika min. z prób ratowania zdewastowanego środowiska naturalnego. S. Donghai, *Ecomuseums in China*, ICOM News no. 3/2005, s. 7.

¹⁸⁸ Ekomuzea w Polsce: <http://www.ekomuzea.pl/pl/ekomuzea-w-polsce>, dostęp: 16.06.2013 r.

¹⁸⁹ Ekomuzeum Wrzosowej Krainy: http://www.wrzosowakraina.pl/index.php?option=com_content&view=article&id=358&Itemid=112, dostęp: 17.06.2013 r.

¹⁹⁰ Lanckorona On-Line: <http://www.lanckorona.pl/text,210.html>, dostęp: 17.06.2013 r.

¹⁹¹ Ekomuzeum w Krainie Bobrów: http://eko.uhercemineralne.pl/index.php?option=com_content&task=view&id=41&Itemid=1, dostęp: 17.06.2013 r.

¹⁹² D. Folga-Januszewska, *Pytanie o współczesne muzeum...*, *op. cit.*, s. 422.

5.3 Centra popularyzujące naukę i parki tematyczne

Odrębnym, wartym uwagi zagadnieniem są centra nauki oraz parki tematyczne, które w sensie formalnym nie są muzeami, ale bardzo często kojarzone są tak w odczuciu społecznym.

Centra naukowe to instytucje, które za pomocą interaktywnych ekspozycji upowszechniają osiągnięcia nauki i techniki. Są one zaprojektowane w taki sposób, aby umożliwić zwiedzającym samodzielne przeprowadzanie w bezpiecznych warunkach obserwacji i doświadczeń z zakresu nauk przyrodniczych i społecznych. W ten sposób centra nauki wykazują podejście strategiczne do aktywności zwiedzających¹⁹³. W większości krajów Zachodu nie są one traktowane jako muzea, ponieważ podstawą funkcjonowania muzeów (mimo różnic definicyjnych w poszczególnych państwach) jest trwałość kolekcji, natomiast centra nauki i edukacji zakładają wymiennosć eksponatów¹⁹⁴.

Pierwszym centrum nauki na świecie było „Exploratorium” otwarte w 1969 roku w San Francisco przez profesora fizyki Franka Oppenheimera. Edukacja za pomocą nowatorskiej koncepcji wystawienniczej uzyskała ogromną popularność – w ciągu następnych czterech dekad stworzono ponad 500 centrów nauki, głównie w Ameryce Północnej, Australii i krajach Unii Europejskiej. W ostatnim czasie powstają także coraz liczniejsze placówki tego typu w Azji, Afryce i Europie Wschodniej¹⁹⁵. Do najpopularniejszych centrów nauki i edukacji należą: Ogród nauki w Thinktank oraz Science Museum w Wielkiej Brytanii, Discovery Science Center w Kalifornii, Klimahaus w Niemczech, Mind Museum w Manili, Muzeum Historii Naturalnej w Tuluzie, Haus der Natur w Austrii. W Polsce najbardziej znanym jest warszawskie Centrum Nauki Kopernik oraz łódzkie Eksperymentarium.

Na fali popularności centrów nauki rozwinęły się także innego rodzaju centra o charakterze edukacyjnym, np. Sussex Centre for Folklore, Fairy Tales and Fantasy¹⁹⁶ czy w Polsce Europejskie Centrum Bajki im. Koziółka Matołka w Pacanowie.

¹⁹³ G. Karwasz, J. Kruk, J. Chojnacka, Edukacja multimedialna w centrach nauki i eksploratoriach, http://dydaktyka.fizyka.umk.pl/Publikacje_2011/Edukacja_Multimedialna.pdf, dostęp: 08.03.2013 r.

¹⁹⁴ D. Folga-Januszewska, Pytanie o współczesne muzeum..., *op. cit.*, s. 419

¹⁹⁵ Program działalności Centrum Nauki Kopernik na lata 2008-2012, <http://www.kopernik.org.pl/nc/o-centrum/informacje-o-centrum/> dostęp: 23.02.2013 r.

¹⁹⁶ Sussex Centre for Folklore, Fairy Tales and Fantasy : <http://www.sussexfolktalecentre.org/>, dostęp: 23.02.2013 r.

Parki tematyczne nazywane także parkami rozrywki (nazwa używana jest często zamiennie¹⁹⁷) to miejsca, w którym scenografia podporządkowana jest jednemu bądź wielu tematom i stanowią kombinację atrakcji o charakterze komercyjnym. Najczęściej (tak jak przyciągający rocznie kilkanaście milionów widzów Disneyland¹⁹⁸) mają one charakter lunaparków z różnego rodzaju kolejkami elektrycznymi czy roller coasterami, ale równie popularne są aquaparki, miasteczka utrzymane w konwencji Dzikiego Zachodu, pirackiej wyspy, safari, parki miniatur, dinozaurów i inne. Tematyka parków rozrywki jest bardzo różnorodna i coraz częściej wymyka się ogólnym klasyfikacjom. Istnieje np. park czekolady, park pomników przywódców komunistycznych (w Grutas Park na Litwie, bardziej znanym jako *Stalin World* można podziwiać pomniki m.in. Lenina i Stalina, atrakcją jest przejażdżka pociągiem, skonstruowanym na wzór tych, którymi transportowano więźniów do sowieckich gułagów), park skonstruowany na wzór wnętrza ferrari (*Ferrari World* w Abu Zabi), a nawet park, w którym odtwarzane są sceny biblijne oraz droga krzyżowa Chrystusa w bardzo krwawej wersji (*The Holy Land Experience* w Orlando). Pomysłowość w projektowaniu parków tematycznych sięga coraz dalej. W roku 2014 Francuzi mają rozpocząć budowę Napolenlandu. Do głównych atrakcji parku rozrywki poświęconego uzurpatorowi należeć będą: pokaz fontann odtwarzających bitwę pod Trafalgarem, możliwość przejazdu na nartach po stoku na którym znajdować się będą sztuczne ciała żołnierzy i koni oraz rekonstrukcja ścięcia na gilotynie Ludwika XVI¹⁹⁹. Na marginesie warto także dodać iż na fali ogromnej popularności parków tematycznych powstaje coraz więcej tzw. *tourist trap*, czyli „pułapek turystycznych” w postaci kiczowatych „muzeów” figur woskowych, domów wypełnionych duchami, czy np. pełny wątpliwych pamiątek po gwiazdach show biznesu²⁰⁰.

Oprócz parków, których jedynym celem jest dostarczanie rozrywki, powstają także parki tematyczne, z założenia mniej komercyjne, stawiające sobie za cel – przynajmniej teoretycznie – zachowanie dziedzictwa oraz edukację publiczną. Do takich zaliczyć można np. Świat Dickensa położony w hrabstwie Kent w Anglii,

¹⁹⁷ Por. np. Z. Kruczek, Parki tematyczne jako flagowe atrakcje turystyczne. Rozwój i globalizacja, Turystyka Kulturowa nr 3/2012 (www.turystykakulturowa.org/pdf/2012_03_03.pdf, dostęp 20.02.2013 r.

¹⁹⁸ Z. Kruczek, Parki tematyczne jako flagowe atrakcje turystyczne. Rozwój i globalizacja, Turystyka Kulturowa nr 3/2012 (www.turystykakulturowa.org/pdf/2012_03_03.pdf, dostęp 20.02.2013 r.

¹⁹⁹ Top 8 najdziwniejszych parków rozrywki na świecie: http://deser.pl/deser/56,84842,11195587,TOP_8_najdziwniejszych_parkow_rozrywki_na_swiecie_.html, dostęp: 20.02.2013 r.

²⁰⁰ Z. Kruczek, Parki tematyczne jako flagowe atrakcje turystyczne. Rozwój i globalizacja, Turystyka Kulturowa nr 3/2012 (www.turystykakulturowa.org/pdf/2012_03_03.pdf, dostęp: 20.02.2013 r.

stanowiący rekonstrukcję Londynu opisywanego przez pisarza, zamieszkanego przez postaci z utworów Dickensa (zbudowany za 124 miliony dolarów park na co dzień świeci pustkami)²⁰¹. Z założenia edukacyjny charakter miała argentyńska Republika Dzieci założona przez Evitę Peron w Gonnet, której celem jest edukacja obywatelska najmłodszych. W Republice mogą oni nauczyć się tworzyć swój własny rząd czy negocjować z bankami nieistniejące w rzeczywistości pożyczki²⁰². Wydaje się jednak, że większość parków, które deklarują edukacyjne cele swej działalności, nastawione są wyłącznie na zysk, czego przykładem może być park „Camelot” w angielskim Lancashire. Choć tematem przewodnim parku są legendy o Królu Arturze (a więc edukacja historyczna dotycząca m.in. średniowiecznych zwyczajów, obrzędów, życia codziennego itp.), park zdominowany został przez „ekstremalne” atrakcje, jak roller coaster, automaty do gier i gokarty.

Rozwój parków tematycznych obserwuje się także w Polsce. W ostatnich latach powstały lunaparki, parki safari, parki wodne, parki z dinozaurami (tych w Polsce jest najwięcej) oraz liczne parki miniatur, miasteczka westernowe czy parki o tematyce „bajkowej”. Dużą popularnością cieszą się mniej komercyjne parki historyczne tj. Centrum Słowian i Wikingów położone na wyspie Wolin, stanowiące replikę znajdujących się tam zabudowań z czasów wczesnego średniowiecza. W parku tym na podstawie wyników prac archeologicznych zrekonstruowano kilkanaście budynków wraz z ich wyposażeniem. W wolińskiej osadzie zwiedzający mają możliwość obserwacji pracy rzemieślników ubranych w historyczne stroje oraz samodzielnego wykonania średniowiecznych przedmiotów. Co roku organizowany jest tam Festiwal Słowian i Wikingów. Innym przykładem jest Gród Pobiedziska, czyli rekonstrukcja drewnianej fortecy z okresu wczesnego średniowiecza, leżąca na historycznym Szlaku Piastowskim przy drodze Poznań – Gniezno. Zwiedzający mogą w nim wystawę wczesnośredniowiecznych machin oblężniczych w naturalnej skali²⁰³. Z kolei w Żywcu utworzono park pod nazwą „Od Komorowskich do Habsburgów”, w którym znajdują się miniatury budowli z czasów Komorowskich, Wielopolskich i Habsburgów.

W kontekście ekspansji parków rozrywki i parków tematycznych Mirosław Borusiewicz zwraca uwagę na coraz bardziej widoczny proces „disneylandyzacji”

²⁰¹ Top 8 najdziwniejszych parków rozrywki na świecie / Świat Dickensa: http://deser.pl/deser/56,84842,11195587,Swiat_Dickensa,,6.html, dostęp: 23.02.2013 r.

²⁰² Top 8 najdziwniejszych parków rozrywki na świecie / Republika Dzieci: http://deser.pl/deser/56,84842,11195587,Republika_Dzieci,,4.html dostęp: 23.02.2013 r.

²⁰³ Turystyka Gniezno: <http://turystyka.powiat-gniezno.pl/institutions.php?show=262>, dostęp: 23.02.2013 r.

muzeów. Zjawisko to jest w dużej mierze efektem swoistego podejścia organizatorów muzeów, którzy oceniając placówki biorą pod uwagę przede wszystkim atrakcyjność dla możliwie najszerszej liczby odbiorców. Towarzyszy temu pogląd, iż wierne odtworzenie rzeczywistości wcześniejszych epok stanowi dla widza szczególną atrakcję, pozwalając zwiedzającemu przenieść się w czasie i przestrzeni, wniknąć w tę imitowaną rzeczywistość i bez wysiłku poznać historię, nauczyć się więcej niż z lekcji w szkole czy tradycyjnej wystawy w muzeum. Muzealnicy zwracają jednak uwagę na negatywne skutki edukacji polegającej głównie na rozrywce, prowadzonej w sposób niewymagający zbytniego zaangażowania intelektualnego, jak również na selektywność przedstawianych przedmiotów i faktów oraz na stosowanie uproszczeń, co ma miejsce podczas różnego rodzaju rekonstrukcji historycznych²⁰⁴. Muzea post-tradycyjne związane są z ideologią konsumpcji oraz możliwościami, jakie dają nowe technologie, niekiedy przy wyraźnej rezygnacji z orientacji oświeceniowej. Nikogo nie dziwi budka z hamburgerami w parku tematycznym, czy wizerunek Mona Lisy na bombonierce lub puszcze coca-coli.

Podsumowanie

Zaprezentowana w tej części pracy historia zachodniego muzealnictwa pokazuje, jak kształtowała się instytucja muzeum i jakie przeobrażenia przechodziła na przestrzeni wieków: od renesansowych prywatnych kolekcji, udostępnianych wąskiej grupie wybranych, posiadających odpowiednie kompetencje do ich odbioru, poprzez oświeceniową ideę „muzeum uniwersalnego”, potem „muzeum dla ludu” zrodzonej z postulatów Rewolucji Francuskiej i realizowanej poprzez przekształcanie kolekcji królewskich i magnackich w muzea publiczne, następnie poprzez XIX-wieczną koncepcję muzeum narodowego, pielęgnującego tożsamość narodową i poczucie identyfikacji z narodem oraz jego dziedzictwem kulturowym, po muzea współczesne, stanowiące przykład rozbudowanych, multiinstrumentalnych instytucji kultury, nauki, edukacji, rozrywki i ekonomii²⁰⁵, w których zanika powoli podział pomiędzy kulturą elitarną a popularną, i w których dzieła przestało być głównym miernikiem wartości dzieła sztuki. Muzea od początku swego istnienia stanowiły „lustro” odbijające ducha

²⁰⁴ M. Borusiewicz, *Nauka czy rozrywka? Nowa muzeologia...*, *op. cit.*, s. 122-124.

²⁰⁵ D. Folga-Januszewska, *Pytanie o współczesne muzeum...*, *op. cit.*, s. 415.

danej epoki, dominujące dyskursy naukowe i filozoficzne oraz zachodzące w społeczeństwie przemiany.

Procesowi tworzenia się muzeum publicznego poświęcił uwagę Krzysztof Pomian w swej pracy „Zbieracze i osobliwości: Paryż-Wenecja XVI-XVII wiek”. Według niego proces ten przebiegał on według czterech modeli: „tradycyjnego”, „rewolucyjnego”, „ewergetycznego” (przymiotnik ten K. Pomian wywiódł od starożytnego terminu oznaczającego „dobroczyncę miasta”) oraz „komercyjnego”²⁰⁶. Model „tradycyjny” reprezentuje każda instytucja, która daje początek kolekcji dostępnej dla publiczności na określonych zasadach (dla wszystkich, lub dla określonych kategorii, w godzinach z góry wyznaczonych, czy też w szczególnie uroczystych okolicznościach). Przykładami tego modelu mogą być np. kolekcje gromadzone w kościołach, pałacach książęcych i królewskich, skarbcach, ale także w instytucjach nauczania: w akademiach, na uniwersytetach. W tym przypadku, jak zauważa K. Pomian, przekształcenie się miejsca gromadzenia obiektów w muzeum niesie za sobą zmianę dotychczasowego statusu skarbcza – przedmioty tracą swoją pierwotną rolę np. liturgiczną, ceremonialną, dekoracyjną czy użytkową. Proces ten dokonuje się najczęściej w sposób niezauważalny i z zachowaniem ciągłości – przedmioty przestają wypełniać swoje funkcje z określonych powodów – wyszły z mody, uległy uszkodzeniu lub stały się przestarzałe, przechowuje się je jednak nadal ze względu na ich wartość historyczną lub artystyczną do momentu, kiedy zdecyduje się o ich publicznym udostępnieniu. Z kolei „rewolucyjny” typ tworzenia się muzeum publicznego obejmuje muzea tworzone dekretem, zajęte przez państwo u ich dawnych właścicieli i umieszczane w budynkach, które nie mają związku z tymi dziełami, najczęściej w zeświecczonych i przekształconych budynkach sakralnych. Ten model forowania się muzeum publicznego wywodzi się z ideologii i praktyki Rewolucji Francuskiej, a jego przykładem jest muzeum w Luwrze, a także inne muzea powstałe pod wpływem rewolucyjnej Francji (np. wspomniane Prado). Szczególnie przyjął się on w dawnym Związku Radzieckim oraz krajach mu podległych, nie pojawiał się natomiast w krajach anglosaskich. Model „ewergetyczny” charakteryzuje prywatne kolekcje, przekazane przez ich twórców (najczęściej po śmierci, wskutek zapisów testamentowych), rodzinemu miastu, krajowi lub instytucji o charakterze edukacyjnym czy religijnym w celu ich powszechnego udostępniania. Muzea publiczne tworzone

²⁰⁶ K. Pomian, *Zbieracze i osobliwości: Paryż-Wenecja XVI-XVII wiek*, Warszawa 1996, s. 319-327.

według tego modelu zaczęły powstawać dopiero w XIX wieku (wyjątkiem było wcześniejsze Ashmolean Museum), ich rozkwit przypadł jednak na wiek XX. Powstały one z inicjatywy i dzięki środkom finansowym bogatych przemysłowców, handlowców czy finansistów. Ten model, jak twierdzi K. Pomian, w Europie odgrywa jedynie rolę uzupełniającą wobec wielkich muzeów państwowych, reprezentujących najczęściej model tradycyjny lub rewolucyjny. W pełni natomiast odzwierciedla sposób formowania się muzeów publicznych w Stanach Zjednoczonych i to zarówno w przypadku małych, lokalnych instytucji, jak i największych – np. Smithsonian Institution, National Gallery, Metropolitan Museum czy nowojorskie MOMA. Z modelem „komercyjnym” natomiast mamy do czynienia gdy muzeum publiczne zostaje założone przez instytucję dokonującą zakupu obiektów przeznaczonych dla tegoż muzeum, bądź całych kolekcji, jak w przypadku British Museum, które powstało z zakupionej kolekcji Sloane’a zakupionej na skutek decyzji Parlamentu.

Wskazując na cztery modele formowania się instytucji muzeum publicznego Pomian zaznacza jednak, że sposób, w jaki zostało ono utworzone nie determinuje jego losu i nie zamyka go w jednym typie. Każde muzeum rozwija swoją kolekcję na różne sposoby: za pomocą darów i zakupów dzięki pieniądзом przekazanym przez dobroczyńców, budżetowi państwa, czy władz samorządowych. W tym sensie muzeum korzysta z modelu ewergetycznego i modelu komercyjnego (nie dotyczy to wyłączeniem krajów, gdzie wszystko jest upaństwowione i gdzie obywatele pozbawieni są wpływu na instytucje). K. Pomian zaznacza przy tym, że wyznaczenie przez niego typów wyłonienia się muzeów publicznych nie ma prowadzić do typologii muzeów, pozwala jednak wpisać historię muzeów w historię ogólną, a dokładnie w historię zarazem polityczną, kulturalną, społeczną i gospodarczą.

Początek procesu formowania się muzeum to – jak już wielokrotnie była mowa – wiek XVI. Należy jednak zwrócić uwagę, że obecny kształt tej instytucji wywodzi się z dwóch typów instytucji protomuzealnych funkcjonujących od starożytności: *lyceum* oraz skarbcza, które w XVIII wieku zostały połączone w nowy typ instytucji, czyli muzeum²⁰⁷. Pierwszy z nich obejmuje instytucje edukacyjne i publiczne mające swój początek w starożytnej Grecji: licea, akademie, biblioteki, plenerowe ekspozycje sztuki. Zgromadzone w nich zbiory służyły edukacji, a motywacją gromadzenia rękopisów,

²⁰⁷ D. Folga-Januszewska, Pytanie o współczesne muzeum..., *op. cit.*, s. 415.

ksiąg obrazów, rzeźb czy różnego rodzaju dokumentów była wola poznania, pociąg do wiedzy. Tego rodzaju kolekcje, tworzone także w wiekach późniejszych, traktowane były zawsze jako użytkowe – ich najważniejszym celem było właściwe zastosowanie – praktyczne, naukowe, edukacyjne. Mimo, iż wysoko ceniono ich wartość poznawczą, nie były traktowane jako nienaruszalna całość, miały przede wszystkim służyć ludziom, nawet za cenę zniszczenia. Drugim rodzajem instytucji protomuzealnych były kolekcje o charakterze zamkniętym (skarbcze przyświątynne w różnych kulturach, prywatne zbiory pasjonatów i kolekcjonerów, zbiory królewskie i rodowe). Zbiory te łączyło wspólne wyłączenie z obiegu i „zamknięcie” obiektów gromadzonych według określonego klucza. Kryterium włączenia obiektu do kolekcji była nie tylko jego wartość materialna, ale także – a może przede wszystkim – jego wyjątkowość, wartość historyczna oraz swoisty „czynnik duchowy” związany z nacechowaniem go emocjami przez właściciela. Obiekty te, pozbawione historycznego kontekstu, pieczołowicie pielęgnowane i chronione, czasem były przez ich posiadacza eksponowane, częściej jednak zamykane i niedostępne dla innych²⁰⁸. Funkcjonowaniu muzeum jako instytucji edukacyjnej zostanie poświęcona kolejna część pracy, dlatego w tym miejscu, podsumowując historię muzealnictwa, warto odnotować kilka uwag związanych z kolekcjonerstwem, które – zdaniem Waltera Benjamina – stanowi formę „najbardziej intymnego związku, jaki można mieć z przedmiotami. Nie, żeby one ożywały w nim [kolekcjonerze – A.K.], to on żyje w nich²⁰⁹”.

Europejska „fala kolekcjonerstwa”, choć zapoczątkowana przez włoskich humanistów w XVI wieku, punkt kulminacyjny osiągnęła w Oświeceniu. Oświeceniowy racjonalizm dał zbieractwu i kolekcjonerstwu podstawę naukową. Kolekcjonerzy rekrutowali się wówczas spośród różnych klas i warstw społecznych. Kolekcje budowały prestiż, manifestowały pozycję (władzę) właściciela, nierzadko stawały się sposobem awansu społecznego²¹⁰. Rozwój kolekcjonerstwa w Oświeceniu wiązał się z wcześniejszymi odkryciami geograficznymi, podróżami do „odległych lądów”, które przyniosły radykalną zmianę poglądów na istotę czasu i przestrzeni²¹¹. Krzysztof Pomian definiuje kolekcję jako „zespół przedmiotów naturalnych lub wytworów ludzkiej działalności, utrzymywanych czasowo lub stale poza obszarem

²⁰⁸ *Ibidem*, s. 415-419.

²⁰⁹ W. Benjamin, *Unpacking My Library. A Talk about Book Collecting*, [w:] W. Benjamin, *Illuminations*, Nowy Jork, 1968, s. 67.

²¹⁰ K. Pomian, *Drogi kultury europejskiej*, Warszawa 1996, s. 109.

²¹¹ Z. Melosik, *Obywatelstwo, czas (historia) i przestrzeń (geografia)*, [w:] *Spółczesność obywatelskie w procesie integracji europejskiej*, B. Goryńska-Bittner i J. Stępień (red.), s. 91-99.

czynności gospodarczych, poddanych szczególnej opiece i wystawionych do oglądania”²¹². Podobne stanowisko reprezentuje Jean Baudrillard, zdaniem którego kolekcję mogą tworzyć wyłącznie przedmioty pozbawione swojej użytkowej funkcji²¹³. Manfred Sommer z kolei zwraca uwagę na istnienie dwóch typów zbierania: ekonomiczne i estetyczne, które odślaniają dwa aspekty: zbieranie jako środek do celu (w pierwszym przypadku) oraz zbieranie jako cel samoistny (w drugim przypadku)²¹⁴.

Zastanawiając się nad motywacją tworzenia kolekcji warto zauważyć, iż praktyka ta wiąże się z pewnymi indywidualnymi predyspozycjami kolekcjonera (czynniki duchowe i psychiczne), jak i uwarunkowaniami szerszymi – kulturowymi i ekonomicznymi (które wbrew pozorom nie zawsze są decydujące)²¹⁵. Edward Alexander podaje kilka motywów kolekcjonerstwa. Jednym z nich jest dążenie do zabezpieczenia materialnego, w tym przypadku kolekcje traktuje się jako rodzaj inwestycji. Kolekcjoner może gromadzić obiekty także po to, aby wyróżnić się w społeczeństwie, lub by realizować swoje pasje wynikające z „głodu wiedzy” oraz smaku estetycznego (powoduje nim autentyczna miłość do obiektów i chęć dowiedzenia o nich możliwie wszystkiego). Jego motywacją może być również pragnienie osiągnięcia „nieśmiertelności”, np. poprzez przekazanie swej kolekcji muzeum²¹⁶.

Pierre Cabanne wyrażał opinię, iż początki kolekcjonerstwa są równie odległe i tajemnicze, jak początki sztuki w ogóle, a potrzeba posiadania, gromadzenia i przechowywania przedmiotów wiąże się ściśle z zamiłowaniem do rzeczy rzadkich i wyjątkowych oraz z instynktem odkrywczym człowieka²¹⁷. Na ten „wrodzony charakter” kolekcjonerstwa zwraca uwagę także Grzegorz Dziamski. Jego zdaniem instynkt zbieractwa (*Sammeltrieb*) funkcjonuje już w świecie zwierzęcym, u dzieci, jak i we wszystkich znanych kulturach²¹⁸. Analizując zjawisko kolekcjonowania z psychologicznego punktu widzenia, dr Henri Codet wyodrębnił cztery kategorie motywacji: chęć posiadania, potrzebę nietypowego działania, potrzebę wyjścia poza

²¹² Pod. za: B. Brzozowska, Świat jako kolekcja, „Kultura Współczesna” 2003, nr 1-2 (35-36), s. 188.

²¹³ J. Baudrillard, *The System of Collecting* [w:] *The Cultures of Collecting*, J. Elsner, R. Cardinal (red.), Cambridge 1994, s. 7-8.

²¹⁴ B. Brzozowska, Z punktu widzenia zbieracza, „Kultura Współczesna” 2007, nr 4 (54), s. 189-198.

²¹⁵ D. Folga-Januszewska, Pytanie o współczesne muzeum..., *op. cit.*, s. 416.

²¹⁶ E. Alexander, *Museums In Motion. An introduction to the History and Functions of Museums*, Nashville 1979, s. 9.

²¹⁷ P. Cabanne, *Wielcy kolekcjonerzy*, Kraków 1978, s. 9.

²¹⁸ G. Dziamski, *Muzeum a dyskurs nowoczesności...*, *op. cit.*, s. 27.

granicę własnego ja, potrzebę klasyfikowania i systematyzowania przedmiotów²¹⁹. Z perspektywy psychologów kolekcjonerstwo stanowi przejaw stanu neurotycznego, zbliżającego kolekcjonera do hazardzisty, a częstym motywem gromadzenia są kompleksy²²⁰. Zbiory podnoszą bowiem rangę posiadacza, dodają im znaczenia i wyróżniają z tłumu, stanowiąc tym samym – jak zakładał Maurice Rheims – jedno z najlepszych działań kompensacyjnych²²¹.

Kolekcjonerstwo bardzo często odbierane jest jako postawa obronna wobec ludzi, społeczeństwa, ale także czasu i historii²²². Walter Benjamin, dla którego kolekcjoner to zarówno „myśliwy”²²³ polujący na kolejne trofea, jak i „melancholik pochylony nad swoimi zbiorami”, pokazuje sposób odczuwania czasu przez kolekcjonera. Rozpamiętuje on przeszłość, która może dać wskazówki dla terażniejszości, natomiast terażniejszość traktuje jako fragment większej całości. Kolekcja ma dla niego zawsze charakter otwarty (niezamknięty)²²⁴.

Oprócz perspektywy historycznej i psychologicznej kolekcjonerstwa, równie ważna jest perspektywa społeczna. Kolekcjonowanie pozostaje bowiem w ścisłym związku z kulturą: „stanowi całościowy, globalny fakt społeczny łączący w sobie i scalający w jedno różne dziedziny kultury, na pozór bardzo od siebie odległe [...]. Przy omawianiu kolekcji stykamy się z problematyką organizacji społecznej, gospodarki, nauki i sztuki, przy czym te różne obszary łączą się tu i splatają w jednym zjawisku, którego badanie [...] jest badaniem kultury”²²⁵ – zauważa James Clifford, który proponuje jednocześnie krytyczne historyczne spojrzenie na kolekcjonowanie, pokazując, jak artefakty egzotyczne były kontekstualizowane i wartościowane na Zachodzie w ostatnim stuleciu. J. Clifford zwraca również uwagę na związki kolekcjonerstwa z formowaniem tożsamości. Twierdzi, że w kulturze Zachodu kolekcjonowanie (będąc „odbiciem szerszych reguł kultury”) staje się drogą do rozwinięcia i ugruntowania tożsamości kulturowej, zarówno w skali indywidualnej, jak i zbiorowej: „pewien rodzaj *gromadzenia* wokół jednostki i wokół grupy –

²¹⁹ P. Cabanne, *Wielcy kolekcjonerzy...*, *op. cit.*, s. 9.

²²⁰ E. Alexander, *Museums In Motion. An introduction to the History and Functions of Museums*, Nashville 1979, s. 9., P. Cabanne, *Wielcy kolekcjonerzy...*, *op. cit.*, s. 10.

²²¹ P. Cabanne, *Wielcy kolekcjonerzy...*, *op. cit.*, s. 10.

²²² *Ibidem*, s. 13.

²²³ Z zagadnieniem pierwotnego charakteru aktywności „zbieracza-łowcy” spotykamy się także u Manfreda Sommera [w:] M. Sommer, *Zbieranie. Próba filozoficznego ujęcia*, Warszawa 2003.

²²⁴ B. Frydryczak, *Kolekcja – o poszukiwaniu zbioru*, [w:] *Muzeum sztuki. Od Luwru...*, *op. cit.*, s. 85.

²²⁵ K. Pomian, *Kolekcjonerstwo i filozofia, Narodziny nowożytnego muzeum*, [w:] K. Pomian, *Drogi...*, *op. cit.*, s. 115.

nagromadzenie materialnego *świata*, oznaczanie subiektywnego obszaru, który nie jest *innym* – jest prawdopodobnie uniwersalny”²²⁶. Kolekcja może więc pomagać w samookreśleniu, odpowiedzi na pytanie „kim jestem?”. Renata Tańczuk proponuje spojrzeć na kolekcję jako obraz tożsamości kolekcjonera, stanowi ona bowiem odbicie jego zainteresowań, preferencji estetycznych oraz dokonywanych przez niego wartościowań. Biografia kolekcji staje się więc biografią kolekcjonera. Kolekcjonowane obiekty są związane z doświadczeniami właściciela, jego wiedzą, zaangażowaniem społecznym i zawodowym, wyznawanymi przez niego wartościami. W pewnym sensie „przechowują” również jego wspomnienia. Kolekcja odsłania otoczenie społeczne i kulturowe kolekcjonera, pokazując nie tylko jego indywidualne preferencje i smak, ale także kulturowe uwarunkowania tworzenia kolekcji: dominującą hierarchię wartości, obiektywne kryteria wartościowania, kulturowe reguły, które wyznaczają zakres przedmiotów godnych kolekcjonerskiego zaangażowania. W tym kontekście R. Tańczuk zauważa, że kolekcja, odzwierciedlając tożsamość zbieracza, zarazem ją potwierdza²²⁷.

Z perspektywy kultury ponowoczesnej – zmiennej, sfragmentaryzowanej, ambiwalentnej, pełnej paradoksów i sprzeczności, zdominowanej przez ideologię konsumpcjonizmu, cechującej się brakiem trwałych i niepodważalnych punktów odniesienia oraz prymatem natychmiastowości – gromadzenie różnego rodzaju przedmiotów może nie tylko zaspokajać potrzeby poznawcze, ale spełniać funkcję terapeutyczną – pomagać w „oswajaniu” świata, neutralizować poczucie niepewności i obcości, jaką odczuwa człowiek w stosunku do tego, co różni się od jego macierzystego środowiska²²⁸. Współcześnie zwraca się także uwagę na związki kolekcjonowania z konsumpcjonizmem. Zygmunt Bauman poddaje analizie charakterystyczne dla ideologii konsumpcjonizmu „kolekcjonowanie wrażeń”²²⁹, czego egzemplifikacją może być jeden z ponowoczesnych wzorców osobowych – turysta²³⁰. Związki te zresztą widać w życiu codziennym, np. w reklamie – kampanie wielkich koncernów opierają się często na odwołaniach do instynktu kolekcjonerskiego

²²⁶ J. Clifford, *The Predicament of Culture. Twentieth-Century Ethnography, Literature and Art*, Cambridge, Mass. and London 1988, s. 218.

²²⁷ R. Tańczuk, Kolekcja jako przedmiot biograficzny, http://kultart.lnu.edu.ua/Visnyk_Cult-Arts/2007_07/Tanchuk.pdf; dostęp: 02.03.2013 r.

²²⁸ A. Wieczorkiewicz, O funkcji i retoryce..., *op. cit.*, s. 37-38.

²²⁹ Np. W. Godzic (red), Bauman o popkulturze: Wypisy, Warszawa 2008, s. 33-37.

²³⁰ Z. Bauman, Dwa szkice o moralności ponowoczesnej, Warszawa 1994, s. 30-33. O związkach kolekcjonowania z ruchem, przemierzaniem oraz o „kolekcjonowaniu doświadczeń” także w: M. Sommer, *Zbieranie. Próba filozoficznego ujęcia*, Warszawa 2003.

(„kolekcjonuj nakrętki od Coca-Coli”, „Zdobądź całą kolekcję figurek dołączanych do opakowań” itp.).

Idea kolekcjonerstwa w kulturze ponowoczesnej może nieść za sobą różne, często rozbieżne konotacje literackie, filozoficzne i społeczne. Z jednej strony – jak zauważa Wit Pietrzak – „odwoływać się może do zbierania opowieści, pozornie nieprzystających, a jednak łączących się w mozaikowy obraz współczesnego doświadczenia egzystencji, jak choćby w przypadku „zrastających się” w tymczasową całość historii, składających się na „szecherezadyjską” powieść Salmana Rushdiego Dzieci Północy; kolekcjonowanie to też akumulacja kapitału kulturowego w rozumieniu Pierre’a Bourdieu, gdzie zarówno przedmioty, mające być sygnaturą statusu, jak również wiedza i zdobyty prestiż, służą umocnieniu pozycji jednostki o określonym habitusie. Wreszcie kolekcjonowanie to – w rozumieniu Richarda Rorty’ego – poszerzanie swego arsenału słownikowego o nowe i skuteczniej oddające rys rzeczywistości metafory. Z kolei w naukach ścisłych ideę tę jako iluzoryczny proces postępu wiedzy ujął Thomas Kuhn, stwierdzając, że to nie przez dodawania do istniejącego zasobu teorematów kroczymy ku kolejnym teoriom wszechświata, lecz zmiany w paradygmacie danej nauki odbywają się na drodze rewolucji, przewyciężenia i odrzucenia istniejących poglądów”²³¹.

²³¹ W. Pietrzak, Kolekcjoner kontekstów, czyli o ponowoczesnej egzystencji estetycznej, „Fragile” 2011, nr 1.

Część II

Edukacja muzealna. Teoria i praktyka społeczna

1. Muzeum jako miejsce edukacji

Wśród podstawowych zadań muzeum, do których należą m.in. prace związane z gromadzeniem, przechowywaniem, konserwacją i naukowym opracowywaniem zbiorów, coraz wyraźniej zaznacza się edukacyjna rola instytucji. Edukacja – zdaniem Marcina Szelağa – stanowi immanentny składnik zadań muzeów, które realizują się w relacji do publiczności oraz prowadzone są z intencją edukacyjną¹. Coraz częściej traktowana jest jako jedna z podstawowych, czasem wręcz jako najważniejsza (choć wśród samych muzealników zdania są podzielone) funkcja muzeów². Kodeks etyki zawodowej ICOM mówi: „Z samej definicji muzeum jest instytucją w służbie społeczeństwa i jego rozwoju, jest z zasady otwarte dla publiczności [...]. Muzeum powinno wykorzystywać każdą okazję do rozwijania jego roli jako źródła oświaty”³.

¹ M. Szelağa, Edukacja głupcze! Zadania muzeum na początku XXI wieku, [w:] Muzeum XXI wieku: teoria i Praxis, Gniezno 2010, s. 177.

² C. Brüninghaus-Knubel, *Museum Education in the Context of Museum Functions*, [w:] *Running a Museum....*, op. cit., s. 119

³ Kodeks etyki ICOM dla muzeów, http://icom.museum/fileadmin/user_upload/pdf/Codes/poland.pdf, dostęp: 5.06.2014 r.

1.1 Etapy rozwoju edukacji muzealnej

O świadomych i intencjonalnych działaniach, które moglibyśmy nazwać edukacją muzealną mamy do czynienia dopiero w XX wieku. Historia zachodniego muzealnictwa wiąże się przede wszystkim z kolekcjonowaniem. Przez długi czas celem nadrzędnym prezentowania zbiorów była kontemplacja dzieł oraz wprowadzenie widza w zachwyt⁴. Edukacja poprzez udostępnianie kolekcji, czy to dzieł sztuki, czy np. instrumentów naukowych, to proces, który rozwijał się kilka wieków⁵. Niemniej w historii instytucji – także w opisywanych formach protomuzealnych – pojawiły się działania noszące znamiona edukacji muzealnej. Działania te były wypadkową rozwoju kolekcji, przemian ekonomicznych i świadomościowych, rozwoju edukacji, teorii pedagogicznych, czy wcześniej – obowiązującego modelu wychowawczego. Umownie będą one nazywane edukacją muzealną, przy wszystkich zastrzeżeniach wynikających z faktu, że trudno mówić o edukacji muzealnej w sytuacji, kiedy nie istniały jeszcze muzea. Użycie tego zwrotu należy traktować raczej w znaczeniu tradycji edukacji muzealnej.

Już w starożytnej Grecji, w związku ze specyficzną formą państwowości, jaka się wówczas wytworzyła (*polis*), wyłonił się także charakterystyczny styl życia (*nomos*), którego podstawowym elementem było życie w *polis*⁶. Od momentu wprowadzenia ustroju demokratycznego *polis* tworzyła społeczność wolnych obywateli o różnym statusie ekonomicznym i profilu zawodowym (rolnicy, arystokracja, rzemieślnicy, kupcy, żołnierze). Wszyscy byli formalnie równouprawnieni w życiu politycznym i wobec prawa. Taka sytuacja sprzyjała rozwojowi określonego wzoru wychowawczego (tzw. „ateńskiego”, przyswojonego przez niemal wszystkie państwa greckie, w pewnym stopniu przeniesionego także do Rzymu), który skupiony był na ukształtowaniu człowieka wolnego i szczęśliwego (a raczej dążącego do szczęścia), członka społeczeństwa, a nie wąskiej grupy społecznej lub zawodowej (o potrzebie kształcenia obywateli dla ich osobistego szczęścia i dla dobra państwa mówił m.in. Sokrates). Wychowanie obejmowało więc wszechstronny rozwój indywidualności, dlatego nacisk kładziono na wykształcenie

⁴ D. Głazek, Muzeum – rytuały i preparaty z organizmu sztuki, [w:] Muzeum sztuki: Antologia..., *op. cit.*, s. 306.

⁵ J.H. Falk, L.D. Dierking, *The Museum Experience*, Howells House 1992, s. XIII.

⁶ K. Bartnicka, I. Szybiak, *Zarys historii wychowania*, Warszawa 2001.

ogólne. Przykładem instytucji wychowawczej realizującej taki model były licea, powstające na wzór *Likejonu* – szkoły filozoficznej założonej przez Arystotelesa w 334 r. p. n. e. Licea realizowały poglądy Arystotelesa uwzględniające w edukacji różnorodne uwarunkowania polityczne, etyczne, psychologiczne, a także biologiczne czy medyczne⁷. Arystoteles był zdania, że prawdziwe elitarne wykształcenie powinno być humanistyczne⁸, dlatego dużą rolę w edukacji, oprócz nauki, przypisywał sztuce, uznając, iż „przez sztukę powstaje to wszystko, czego forma jest w duszy”⁹. W jego dziele pt. „Sztuka a tworzywo” czytamy m.in.: „W doświadczeniu lub we wszelkiej prawdzie ogólnej, niezmiennie spoczywającej w duszy, stanowiącej jedność na tle mnogości, wszędzie jednej i tej samej, ma źródło sztuka i nauka: sztuka, jeśli chodzi o *powstawanie rzeczy*, a nauka, jeśli chodzi o *być*”¹⁰. Prócz Arystotelesowskiego liceum inną instytucją protomuzealną o charakterze edukacyjnym był wspomniany kilkakrotnie Museion Aleksandryjski, nazywany często „pierwszym muzeum nauki”. Słynna akademia nauk zapewniała uczonym nie tylko byt (mieszkanie i utrzymanie), ale także warsztat pracy¹¹. Oprócz prowadzonych tam na szeroką skalę badań, Museion posiadał bardzo bogate zbiory z różnych dziedzin: ogromną bibliotekę zawierającą w szczytowym momencie 400 000 zwojów, ogród botaniczny i zoologiczny, pracownię chirurgiczną, obserwatorium astronomiczne, galerię sztuki oraz ekspozycję okazów przyrodniczych i instrumentów naukowych¹².

Zarówno liceum, *Museion*, czy np. zakładane przez Greków, a później Rzymian biblioteki publiczne mają dziś wymiar symboliczny. Mówią o początkach tradycji gromadzenia dzieł sztuki lub przedmiotów o charakterze naukowym i udostępniania za ich pomocą wiedzy, co jest podstawą edukacji muzealnej. Do tradycji tej wielokrotnie nawiązywano w epokach późniejszych. Trudno jednak – jak zauważa Irena Wojnar – mówić o konsekwentnych liniach jej rozwoju¹³. Z działaniami o charakterze edukacji muzealnej spotykamy się także w średniowieczu. W związku z panującym wówczas teocentryzmem oraz ograniczonym dostępem do

⁷ Szerzej o Liceum m.in. w: Jean Brun, *Arystoteles i Liceum*, Warszawa 1999.

⁸ K. Bartnicka, I. Szybiak, *Zarys historii wychowania*, Warszawa 2001, s. 27-41

⁹ Arystoteles, *Ethica Nicomach.* 1140 a 9.

¹⁰ Arystoteles, *Sztuka a tworzywo, Physica* 190 b 5.

¹¹ B. Borusiewicz, *Nauka czy rozrywka? Nowa muzeologia w europejskich...*, s. 18, Z. Żygulski jun., *Muzea na świecie...*, *op. cit.*, s. 12.

¹² Z. Żygulski jun., *Muzea na świecie...*, *op. cit.*, s. 12.

¹³ I. Wojnar, *Muzeum czyli...*, *op. cit.*, s. 9.

edukacji, przybrała ona postać edukacji wizualnej skupionej na tematyce religijnej, zgodnej z doktryną kościelną. W świątyniach i ich otoczeniu (np. na tympanonach i odrzwiach) umieszczano biblijne sceny rodzajowe, mające trafić do wiernych nie posiadających umiejętności czytania¹⁴.

W renesansie nastąpił powrót idei starożytnych, głównie za sprawą włoskich humanistów¹⁵, zwolenników poglądu, że „to starożytni odgadli zagadkę piękna i potrafili wcielić je za pomocą ustalonych reguł”¹⁶. Humanisci „przywrócili” zapomniany przez średniowiecze świat antyku z jego tradycją, sztuką, literaturą, filozofią oraz fascynacją człowiekiem i jego dążeniem do szczęścia. W życiu intelektualnym nastąpił powrót do klasycznej łaciny oraz znajomość dwóch języków, niemal zupełnie nieznanymi średniowiecznemu zachodniemu chrześcijaństwu: greki i hebrajskiego. Wraz z coraz szerszą znajomością tych języków oraz dzięki wynalazkowi Gutenberga wzrastało zainteresowanie literaturą klasyczną – sukcesywnie w obieg wchodziły wydawane drukiem najwybitniejsze dzieła, z których wiele przekładano na języki narodowe¹⁷. Powrót do kultury antyku znacząco odmienił ówczesną edukację. Choć jeszcze długo po roku 1600 obowiązywały średniowieczne programy nauczania¹⁸, coraz odważniej krytykowano scholastykę (w pejoratywnym rozumieniu¹⁹) jako nurt myśli charakterystycznej dla negowanego średniowiecza. W ramach przeciwstawiania się teocentrycznej kulturze i nauce minionej epoki, pojawiły się postulaty reformy szkół i uniwersytetów – ograniczenia przedmiotów dominujących dotychczas w nauczaniu (przede wszystkim dialektyki) i przykładania większej wagi do języków i literatury klasycznej²⁰. W ówczesnej pedagogice nastąpił zwrot, którego istotą było „przestawienie punktu odniesienia dla praktyki edukacyjnej dla myśli o edukacji z *sacrum* na *humanum*, z potrzeb

¹⁴ *Ibidem*, s. 34

¹⁵ Szerzej o wpływie włoskich humanistów na rozwój muzealnictwa w: P. Findlen, *The Museum: Its Classical Etymology and Renaissance Genealogy*, [w:] B.M. Carbonell (red.), *Museum Studies: An Anthology of Contexts*, Blackwell, 2012, s. 24-27.

¹⁶ Z. Żygulski jun., *Muzea na świecie...*, *op. cit.*, s. 23.

¹⁷ Charles G. Nauert, *Życie umysłowe* [w:] *Szesnasty wiek*, E. Cameron (red.), Warszawa 2011, s. 135.

¹⁸ *Ibidem*.

¹⁹ Jako „dogmatyczne filozofowanie, rozstrzyganie sporów przez odwoływanie się do autorytetów; formalistyczne, jałowe dociekania pozbawione wartości naukowej”. *Słownik Wyrazów Obcych* PWN, M. Bańka (red.), Warszawa 2003, s. 998.

²⁰ Charles G. Nauert, *Życie umysłowe...*, *op. cit.*, s. 135.

religijnych do stanu duchownego, i dostosowanych do tego urządzeń szkolnych na potrzeby ludzi świeckich”²¹.

Jedną z konsekwencji „odkrycia” przez humanistów kultury i nauki antycznej wraz z charakterystyczną dla epoki troską o potrzeby, szczęście, godność oraz swobodny rozwój człowieka był powrót sztuki w przestrzeń publiczną. Szczególnie widoczne było to we Florencji i w Rzymie. Podobnie jak w dawnych Atenach i Rzymie wielka sztuka tworzona była dla wszystkich obywateli oraz gości. Przy florenckim placu św. Marka eksponowano nie tylko rzeźby antyczne i inne obiekty sztuki dawnej, ale również sztukę współczesną: rysunki, kartony i modele. Miejsce to, dostępne dla amatorów i profesjonalnych artystów, stało się rodzajem akademii sztuk pięknych (kształcił się tu m.in. Michał Anioł). Także Piazza Della Signoria z Loggią dei Lanzi przyjął formę muzeum rzeźb z dziełami wybitnych przedstawicieli włoskiego renesansu. Również w Rzymie, nawiązując do tradycji antycznej w miejscach powszechnie dostępnych malowano freski i umieszczano rzeźby. Kaplicę Sykstyńską ozdobiły freski Perugino, Botticellego, Michała Anioła, Stanze Watykańskie – Rafaela (konserwatora Rzymu w latach 1515-1520). Tendencja ta przeniosła się wkrótce na inne europejskie kraje. Mieszkańcy największych miast mieli więc zapewniony codzienny kontakt z wybitną sztuką. Z drugiej strony wzrastała świadomość społeczna, co wiązało się z podniesieniem poziomu edukacji oraz większą wiedzą o świecie na skutek odkryć geograficznych i lepszego przepływu informacji dzięki upowszechnieniu się druku. W związku z tym pojawienie się każdego nowego dzieła w przestrzeni miejskiej było istotnym społecznie faktem. W różnych środowiskach prowadzono na jego temat dyskusje i spory, omawiano jego walory i warsztat artysty, wyrażano zachwyt, bądź zacięcie krytykowano. Niezmiennie od średniowiecza dzieła sztuki prezentowano w kościołach. Stawały się one miejscem zgromadzeń nie tylko w celach religijnych – ze względu na wysoką wartość znajdujących się w nich dzieł, celem spotkań była także kontemplacja sztuki²².

Choć renesans przywrócił starożytną tradycję upowszechniania dzieł sztuki, w praktyce – o czym była już mowa wielokrotnie – dostępne one były uprzywilejowanym, zamożnym i wykształconym. Dzieła sztuki obecne w miejscach

²¹ K. Bartnicka, I. Szybiak, *Zarys historii wychowania...*, *op. cit.*, s. 80-81.

²² Z. Żygulski jun., *Muzea na świecie...*, *op. cit.*, s. 24-25.

publicznych były wprawdzie ogólnodostępne, ich oglądanie wie wymagało środków finansowych, jednak ich odbiór był mocno ograniczony ze względu na brak w tym zakresie kompetencji. Można jednak przyjąć, że codzienny kontakt „zwykłych” ludzi z wysokiej jakości obiektami miał ogromny walor kształtowania smaku i poczucia estetyki, niezależnie od posiadanej wiedzy, choć był przywilejem mieszkańców wielkich miast.

Pierwsze świadome budowanie wzorców edukacyjnych w muzeum nastąpiło w Oświeceniu²³. Stworzenie muzeum publicznego było przejawem ducha tej epoki, nacechowanej entuzjazmem dla równych szans uczenia się²⁴. W roku 1710 kolekcjoner i podróżnik Zacharias Conrad von Uffenbach z Frankfurtu nad Menem, opisał sposób udostępniania kolekcji w Ashmolean Museum oraz reakcje zwiedzających: „Obecna jest w tym Muzeum zwykła ludność i aż dziw bierze, że zbiory przetrwały jej zainteresowanie [...]. Ludzie dotykają wszystkiego na sposób angielski, a nawet kobietom wolno tam wejść za opłatą 6 pensów, biegają to tu, to tam, porywają różne rzeczy, rozmawiają, a kustosze nie dają temu żadnego odporu”²⁵. Ponad trzydzieści lat później pojawiły się wyraźne postulaty udostępniania kolekcji w celach edukacyjnych. W roku 1747, francuski pisarz La Font de Saint-Yenne (określany dziś mianem pierwszego krytyka sztuki) w „Rozważaniach o niektórych przyczynach obecnego stanu malarstwa we Francji” zwracał uwagę na konieczność „uwolnienia skarbów kultury francuskiej z zamkniętych przestrzeni prywatnych kolekcji i możliwie szerokie udostępnienie ich publiczności. Saint-Yenne definiował muzeum jako miejsce adoracji sztuki malarskiej i przestrzeni kształtowania się smaku artystycznego wszystkich obywateli, bez względu na ich przynależność klasową”²⁶. Jego poglądy przyczyniły się do rozpowszechnienia idei muzeum jako „miejsca zdobywania wiedzy i inwencji artystycznej, miejsce postępu naukowego i poznania sztuki”²⁷. Mniej więcej w tym czasie w Polsce, wywodzący się z kręgu króla Augusta Poniatowskiego Stefan

²³ A. Głowacz, Między oświeceniową misją muzeum a innowacyjną ofertą edukacyjną, „Muzealnictwo” nr 51, s. 87

²⁴ A. S. Wittlin, *The Museum, its History and its Tasks in Education*, London 1949, s. 133

²⁵ D. Folga-Januszewska, Pytanie o współczesne muzeum, [w:] *Historia-Kultura-Muzeum...*, s.418.

²⁶ J. Skutnik, M. Szelaǳ, Wstęp [w:] *Edukacja muzealna: Antologia...*, s. 8.

²⁷ D. Poulot, *Les finalités des musées du XVIIIe siècle. Quels musées pour quelles fins aujourd'hui ? La documentation française*, Paris 1983, s. 18. Pod za: J. Skutnik, M. Szelaǳ, wstęp do *Edukacja Muzealna...*, *op. cit.*, s. 9.

Chardon de Rieule stworzył projekt muzeum jako placówki propagującej rozwój nauk przyrodniczych. Nieco później, w latach 70. XVIII wieku Michał Mniszek, członek Komicji Edukacji Narodowej ogłosił projekt *Musaeum Polonicum*, które z założenia miało służyć celom dokumentacyjnym i dydaktycznym o szerokim profilu działania: księgozbiór, archiwum, galeria portretów itp.²⁸.

Przekonanie, że korzystanie z dóbr kulturalnych jest prawem każdej jednostki w społeczeństwie, a nie tylko wybranych²⁹ umocniło się pod wpływem rewolucji francuskiej. W dokumentach z 1793 roku znalazł się zapis, że „muzeum nie jest jedynie miejscem zbytku, w którym przechowuje się luksusowe przedmioty służące zaspokajaniu ciekawości. Jest ważną przestrzenią edukacji. Tam nauczyciele prowadzą swoich uczniów, tam ojciec zabiera swojego syna. Młody człowiek zaś, spoglądając na przedmioty stanowiące przykład ludzkiego geniuszu, czuje, jak rodzi się jego smak artystyczny i potrzeba naukowego poznania”³⁰. Porewolucyjne postulaty równości społecznej jako drogi do demokratycznego państwa oraz hasła typu „Zachowywać aby kształcić!” przyczyniły się do wyeksponowania potencjału edukacyjnego muzeum, które miało się odtąd stać miejscem praktyki egalitarnej oraz wyrównywać szanse społeczne poprzez równy dostęp do dóbr kultury. Dlatego też wszystkie rządy rewolucyjne skoncentrowane były zarówno na gromadzeniu kolekcji, jak i udostępnianiu ich. Przykładem może być nie tylko Luwr³¹, ale także Królewski Ogród Roślin Leczniczych założony w roku 1635 przez owładniętego nauką pasją królewskiego lekarza Guy de Brosse. Ogród ten, modyfikowany i rozbudowywany później wielokrotnie, stał się zaczątkiem Muzeum Historii Naturalnej. Po rewolucji francuskiej jego funkcje i misję ujęto w trzy kategorie: zachowanie i rozwijanie kolekcji, badanie eksponatów, przeprowadzanie ekspertyz i ich naukowe opracowanie oraz działalność oświatową³².

²⁸ I. Wojnar, *Muzeum jako...*, *op. cit.*, s. 12.

²⁹ G. Mostny, *Funkcje i zadania muzeów*, [w:] *Muzeum w służbie człowieka. Materiały IX Konferencji Generalnej ICOM, Paryż-Grenoble 1971*, J. Durko, S. Lorentz, K. Malinowski (red.), Poznań-Warszawa 1972, s. 41

³⁰ D. Poulot, *Les finalités des musées du XVIIIe siècle. Quels musées pour quelles fins aujourd'hui ? La documentation française*, Paris 1983, s. 18. Pod za: J. Skutnik, M. Szelaąg, wstęp do *Edukacja Muzealna*, s. 9

³¹ C. Duncan, A. Wallach, *The Universal Survey Museum*, [w:] B.M. Carbonell (red.), *Museum Studies: An Anthology of Contexts*, Blackwell, 2012, s. 55-57.

³² J. Skutnik, *Muzeum sztuki współczesnej jako przestrzeń edukacji*, Katowice 2008, s. 34

W XIX wieku rola muzeów wyraźnie wyszła poza kolekcjonowanie i prezentowanie zbiorów. W następstwie rewolucji francuskiej, a później rewolucji przemysłowej muzeum – miejsce elit stało się instytucją narodową. W tym czasie pogłębiał się nurt określany mianem „romantycznego”, nastawiony na gromadzenie oraz udostępnianie skarbów kultury narodowej. W związku z tym cele edukacji muzealnej skupiały się głównie na kształtowaniu postaw moralnych i patriotycznych, choć zaznaczano także potrzebę rozbudzania ciekawości poznawczej³³. Muzeum miało bowiem świadomie oddziaływać na społeczeństwo zarówno poprzez budowanie właściwych postaw obywatelskich, jak i kształtowanie wrażliwości estetycznej³⁴. E. Wittlin zauważa, że model edukacji muzealnej kładący nacisk na prezentowanie narodowej i mocarstwowej potęgi służył „jako instrument w pewnym zakresie edukacyjny, pozwalający śledzić różne naukowe problemy”³⁵. XIX-wieczne osiągnięcia nauki – ewolucjonizm i postęp oraz dominujące postawy narodowościowe, jak również wzrost zainteresowania społeczną rolą oświaty i kultury sprzyjały organizowaniu pod koniec XIX w. muzeów nauki i techniki, których zasadniczym celem, oprócz demonstracji potęgi kraju szerokie upowszechnianie nauki i sztuki³⁶. Pobudzanie zainteresowań intelektualnych zaczęło bowiem coraz bardziej nabierać na znaczeniu.

W Polsce odbiciem panujących w świecie tendencji do podejmowania różnego rodzaju działań na rzecz edukacji społeczeństwa oraz kształtowania postaw obywatelskich i patriotycznych oprócz Świątyni Sybilli Izabeli Czartoryskiej było udostępnienie w roku 1805 przez Stanisława Kostkę Potockiego wilanowskiego muzeum. Jego wizja muzeum narodowego opierała się na utworzeniu „miejsca przemiany wartości ulotnych, przemijających, stworzonych przez geniusz ludzki w wartości trwałe, na zawsze zapisane przez artystów w dziełach sztuki, służące postępowi poprzez siłę oddziaływania na odbiorców”³⁷.

³³ I. Wojnar, *Muzeum, czyli...*, *op. cit.*, s. 12.

³⁴ A. Głowacz, *Między oświeceniową misją muzeum a innowacyjną ofertą edukacyjną*, „*Muzealnictwo*” 51, s. 88.

³⁵ A. S. Wittlin, *The Museum, its History ...*, *op. cit.*, s. 149.

³⁶ I. Wojnar, *Muzeum czyli...*, *op. cit.*, s. 13.

³⁷ A. Kwiatkowska, *Muzeum Sztuk pięknych [w:] Narodziny kolekcji. Grand Tour Stanisława Kostki Potockiego*, katalog wystawy, Warszawa 2006, s. 9 (podaję za: A. Głowacz, *Między oświeceniową misją muzeum a innowacyjną ofertą edukacyjną*, *Muzealnictwo* 51, s. 87).

Przemiany społeczne XIX wieku i postępująca demokratyzacja życia zaskutkowały pojawieniem się nowej kategorii odbiorcy – widza masowego, o bardzo zróżnicowanym stopniu przygotowania, różnorodnych potrzebach i zainteresowaniach, nie związanych z nauką czy sztuką ani więzią własnościowo-rodzinną, ani zawodową³⁸. Instytucja muzealna stanęła w obliczu problemu nie tylko organizacji samych zbiorów, ale i sposobów prezentacji. „Społeczny proces upowszechniania kultury – pisze Irena Wojnar – musiał pociągać za sobą procesy udostępniania i uprzystępniania konkretnych przedmiotów i dzieł oryginalnych, wymagał zatem wyspecjalizowanej i systematycznej działalności edukacyjnej, pobudzania przeżyć widzów, kształcenia w nich umiejętności oceny i wyboru”³⁹. Pojawiła się więc świadomość konieczności podejmowania rzeczywistych działań na rzecz ułatwienia dostępu do zbiorów, które wychodzić miały poza sporządzanie bardziej przystępnych opisów eksponatów prezentowanych na ekspozycji.

XIX wiek, jak zauważa Irena Wojnar zauważa, stworzył podstawy nowoczesnej pedagogiki muzealnej, które wywodziły się z dwóch przesłanek: estetycznej i ekonomicznej. John Ruskin zapoczątkował w pedagogice muzealnej nurt skoncentrowany na kształceniu percepcji wizualnej, ułatwiającej odczytywanie wielowarstwowości znaczeń i przesłań zawartych w sztuce. J. Ruskin postulował kształcenie u wszystkich ludzi (także w środowiskach robotniczych) np. umiejętności rysunku oraz wrażliwej obserwacji. Była to jego odpowiedź na antyestetyczne skutki industrializacji. Jego poglądy stały się później inspiracją wielkich zwolenników wychowania przez sztukę m.in. Herberta Read, Renée Marcoussé’a. Drugi nurt, którego przedstawicielem był m.in. Alfred Lichtwark, zakładał konieczność kształcenia wizualno-estetycznego wytwórców, co miało pozytywnie wpłynąć na walory estetyczne produktów industrialnych. A. Lichtwark jako dyrektor hamburskiej Kunsthalle sformułował podstawy pedagogiki muzealnej, kładącej nacisk na podnoszenie ogólnego poziomu kultury estetycznej w społeczeństwie, szczególnie na estetyzacji otoczenia i produkcji. Twierdził, że przyszłość przemysłu w

³⁸ Wojnar, Muzeum, czyli... *op. cit.*, s. 13

³⁹ I. Wojnar, Muzeum, czyli... s. 16. Upowszechnianie, udostępnianie i uprzystępnianie kultury to określenia Stefana Szumana. Na proces upowszechniania kultury składa się jej udostępnianie i uprzystępnianie. Udostępnianie to stwarzanie warunków dla kontaktu dzieł kultury z szerokim odbiorcą, natomiast uprzystępnianie jest „umiejętnym pośrednictwem między dziełem sztuki a osobą, która ma dostrzec, doznać, przeżyć i posiąść to wszystko, co ono jej prezentuje i ofiaruje”. Por. I. Wojnar, Muzeum, czyli..., *op. cit.*, s. 21.

dużym stopniu zależy od kształcenia wrażliwości estetycznej zarówno producentów, jak i konsumentów⁴⁰. Edukacja muzealna prowadzona w dziewiętnastowiecznych muzeach miała realizować strategię budowania świadomego społeczeństwa obywatelskiego, sięgające często po sztukę czy szerszą kulturę jako medium pozwalające na pełną integrację obywateli. Misją muzeów miało się stać przewyższanie procesów wykluczających pewne grupy z udziału w życiu publicznym i stymulowanie spójności społecznej. Sztuka za sprawą muzeum miała więc stanowić ogólnodostępne narzędzie wzmacniające demokrację⁴¹.

Do formowania podstaw edukacji muzealnej w znacznym stopniu przyczyniły się w większości krajów Zachodu przemiany społeczno-polityczne końca XIX wieku, jak również badania nad rozwojem dzieci. W praktyce jednak działalność edukacyjna muzeów aż do pierwszych dekad XX wieku polegała głównie na rozszerzeniu podpisów pod eksponatami, zapewnienie zwiedzającym oprowadzania z przewodnikiem, czy opatrzenie obiektów naukowym komentarzem. Dopiero w latach dwudziestych muzea zaczęły otwierać się na szeroką publiczność organizując działania, które w sposób rzeczywisty ułatwić miały kontakt odbiorców z zasobami muzealnymi. W muzeach wprowadzono wyspecjalizowane działania i programy edukacyjne konstruowane przez wykwalifikowany personel⁴². Pojawiły się koncepcje muzeum jako centrum edukacji permanentnej. Wówczas sformułowano założenia dla muzeum, które miało się stać miejscem edukacji – szkołą a nawet uniwersytetem⁴³.

Wspominana już kilkakrotnie madrycka konferencja l'Office international des Musées w 1934 roku, miała duże znaczenia dla budowania nowego modelu muzeum jako instytucji „zachowania i nauczania”. Te dwa procesy według D. Folgi-Januszewskiej miały zachodzić poprzez „prezentację materialną, interpretację obiektu, przeżycie estetyczne i duchowe, jako psychologicznych enklaw *idealnego świata*”⁴⁴. Jednym z wniosków płynących z tego spotkania była konstatacja, iż praktyką muzealną powinno być „uczenie przez przyjemność”. W odróżnieniu od instytucji *stricto* oświatowych muzea nie nakładały one bowiem na swoich partnerów

⁴⁰ *Ibidem*, s. 36.

⁴¹ A. Głowacz, Między oświeceniową misją ..., *op. cit.*, s. 88.

⁴² G.E. Hein, *Museum Education*, [w:] Sharon Macdonald (red.) *A Companion to Museum Studies*, Blackwell Publishing 2006, s. 344.

⁴³ A. Rottermund, Problemy muzealnictwa w świecie współczesnym..., s.28

⁴⁴ D. Folgi-Januszewska, *Muzeologia*..., *op. cit.*, s. 12.

obowiązku egzaminów, uzyskiwania tytułów czy ustalonego trybu poznawania⁴⁵. Ta wizja muzeum miejsca, w którym z jednej strony gromadzi się obiekty ważne z punktu widzenia dokumentacji rozwoju cywilizacji i kultury, z drugiej udostępnia te skarby z intencją edukacji społecznej z czasem coraz wyraźniej się krystalizowała. Sprzyjał temu procesowi coraz bardziej ekspansywny rozwój turystyki kulturalnej, jaki nastąpił po II wojnie światowej i w kolejnych dziesięcioleciach, a który przyczynił się do pojawienia się w muzeach międzynarodowej publiczności, zainteresowanej poznawaniem innych ludzi, innych kultur i innych sposobów życia. Zdaniem G. Mostnego „ta kulturalna i naukowa turystyka oznacza także spontaniczny krok w kierunku regionalnej, kontynentalnej i światowej integracji”⁴⁶.

Kolejnym ważnym krokiem w rozwoju muzeum jako instytucji o charakterze edukacyjnym była zorganizowana w roku 1951 pierwsza konferencja ICOM (przy współdziałaniu UNESCO): „Muzea i edukacja”. Tytuł był swoistą deklaracją kierunku, w którym podążać ma muzealnictwo. W efekcie spotkania przyjęto rezolucję dotyczącą edukacyjnej roli współczesnego muzeum. W rezolucji tej podkreślono m.in. znaczenie muzeów w realizowaniu prawa do powszechnego dostępu do dóbr kultury, gwarantowanego przez Powszechną Deklarację Praw Człowieka i Obywatela. Wskazano także na istotną rolę edukacji muzealnej kierowanej do osób w różnym wieku (dzieci i dorosłych), organizowanej samodzielnie, lub we współpracy z instytucjami oświatowymi. Innym ważnym wnioskiem była konieczność poddania analizie środków praktycznych wspomagających działalność edukacyjną kierowaną do dzieci i młodzieży szkolnej (np. metodyczne zagadnienia organizacji wizyty w muzeum, przygotowanie ekspozycji i wykładu dla najmłodszej publiczności, redagowanie celów i wniosków, materiały pomocnicze). W efekcie dyskusji podjęto również wiele inicjatyw ułatwiających utworzenie w niektórych muzeach działów oświatowych, zaproponowano różne formy szkolenia pracowników działów oświatowych i innych pracowników muzeów, zalecono współpracę z mediami oraz lokalną administracją. Zwrócono również uwagę na wykorzystywanie nowych technologii w pracy muzeum, podejmowanie nowych inicjatyw wystawienniczych oraz na konieczność łączenia form i treści prezentowanej kolekcji z np. narodowymi i lokalnymi

⁴⁵ *Ibidem*.

⁴⁶ G. Mostny, *Funkcje i zadania muzeów...*, *op. cit.*, s. 42

projektami edukacyjnymi. Ważnym punktem rezolucji była konieczność uwzględnienia w ofercie edukacyjnej muzeów potrzeb i oczekiwań wszystkich członków społeczeństwa, także osoby chore, niepełnosprawne, ze środowisk społecznie zaniedbanych. Wskazano, iż programom edukacyjnym przygotowanym przez profesjonalnych mediatorów i animatorów powinny towarzyszyć działania promocyjne oraz dostosowanie godzin otwarcia ekspozycji do potrzeb każdej grupy zwiedzających, obniżenie kosztów wstępu, zapewnienie wystarczających informacji na temat kolekcji, przygotowanie materiałów pomocniczych, organizowanie imprez kulturalnych i edukacyjnych, oraz publiczne podniesienie rangi muzeów we wszystkich sferach współczesnego życia. Do pomocy w realizacji wyznaczonych podczas konferencji postulatów zobowiązali się przedstawiciele rad krajowych ICOM, którzy zapowiedzieli ścisłą współpracę z organizacjami o charakterze edukacyjnym i wychowawczym wszelkiego typu, działającymi na szczeblu lokalnym, krajowym i międzynarodowym, a także współpracę z komisjami narodowymi UNESCO w ramach wspólnej realizacji narodowych projektów edukacyjnych i ich przełożenie na program lokalnych placówek muzealnych, zarówno w kwestii formy, jak i treści kształcenia i wychowania⁴⁷.

Rewolucja kulturalna w latach 60. XX wieku przyniosła na Zachodzie rewizję tradycyjnego (modernistycznego) modelu muzeum. Prekursorkim krajem w Europie pod względem wdrażania innowacyjnych programów edukacyjnych w placówkach kulturalnych była Francja. Pojawiły się tam wówczas nowe kierunki w upowszechnianiu kultury i sztuki. Inspiracją stały się idee kontestacyjnych ruchów młodzieżowych, oparte m.in. na postulatach swobody i równego dostępu do dziedzictwa kulturowego. Z ducha kontestacji zrodziła się we Francji idea „nowego humanizmu”, czy też „trzeciej kultury”, stanowiącej alternatywę zarówno dla kultury masowej, jak i elitarnej. Kultura ta odwoływać się miała do wrażliwości, aktywności, wyobraźni, a jej metodą – zamiast przekazu intelektualnego – miała być inspiracja, animacja i pobudzanie. Stosowanie swobodnych form artystycznych, wywodzące się z przekonania o pobudzająco-wychowawczym działaniu sztuki, przełamywać miało sztywne bariery dzieła i tradycyjne schematy instytucji takich jak teatr czy

⁴⁷ Dokumenty: *Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture. Réunion mixte UNESCO/ICOM pour les musées et l'éducation. Rapport du Rapporteur. UNESCO\CUA37. Paris 1952.* Pod za: J. Skutnik, *Muzeum sztuki współczesnej jako przestrzeń edukacji*, Katowice 2008, s. 29-30.

muzeum⁴⁸. Muzeum które prezentuje tradycyjne wartości kultury miało jednocześnie odpowiadać nowym potrzebom i brać pod uwagę nowe tendencje edukacyjne. Zakładano, że z „sanktuarium sztuki” przeobrazi się ono w miejsce edukacji, w którym poszukuje się najbardziej kreatywnych dróg ułatwiania kontaktu zwiedzającego z obiektem muzealnym, a w procesie wychowawczym wykorzystywać się będzie różnorodne środki ekspresji artystycznej (muzycznej, ruchowej, plastycznej, dramatycznej czy literackiej).

Rozwój nowoczesnych teorii społecznych oraz nowych nurtów w pedagogice przyczyniały się do rosnącego przekonania o edukacyjnym charakterze muzeum. Podczas IX Konferencji Generalnej ICOM 1971 w Paryżu i Grenoble, zorganizowanej pod hasłem „Muzeum w służbie człowieka”⁴⁹ ogłoszono rezolucję: „Jesteśmy coraz bardziej przekonani o zadaniu edukacyjnym i kulturalnym muzeów. Jesteśmy świadomi, że nie wystarczy tylko eksponować zebrane przedmioty, ale należy tak sformułować naszą pracę, aby ułatwiać możliwie głębokie docieranie do ich przekazu. Aby nasza publiczność czy to masowa, czy indywidualna, młodszy czy starsi, mogli prawdziwie zrozumieć i odczuć to, co oglądają”⁵⁰. Kilka lat później, w roku 1979 miał miejsce pewien precedens. Boymans van Beuningen, dyrektor Muzeum w Rotterdamie w spektakularny sposób wyraził swoją opinię, że muzeum jako całość winno służyć edukacji. W swym raporcie przekazanym władzom miejskim domagał się likwidacji w muzealnych służb oświatowych. Jak zauważa Andrzej Rottermund „był to punkt kulminacyjny w długim procesie, ciągnącym się od czasu, kiedy muzeum uważano przede wszystkim za centrum wiedzy naukowej widzianej w kategoriach klasyfikacji natury i dzieł rąk człowieka (takie pojęcie muzeum było bowiem akceptowane ogólnie w XIX wieku) ku muzeum widzianemu jako centrum edukacji, a działalność taką określano mianem „edukacji permanentnej”. W Muzeum Boymansa uwierzono, że można kształcić poprzez samą sztukę, nie poprzez udzielanie informacji encyklopedycznych i tłumaczenie nie zawsze potrzebnych i nie zawsze zrozumiałych treści – a mianowicie poprzez nauczanie nawyku obcowania z dziełem sztuki, wyrobienie własnego smaku i indywidualnego stosunku do tego co dane dzieło sztuki estetycznie i treściowo

⁴⁸ I. Wojnar, *Teoria wychowania estetycznego*, Warszawa 1995, s. 197.

⁴⁹ Por. *Muzeum w służbie człowieka. Materiały IX Konferencji Generalnej ICOM, Paryż-Grenoble 1971*, J. Durko, S. Lorentz, K. Malinowski (red.), Poznań-Warszawa 1972.

⁵⁰ J. Skutnik, M. Szelaąg, *Wstęp [w:] Edukacja muzealna: Antologia tłumaczeń...*, *op. cit.*, s. 11.

komunikuje”⁵¹. W roku 1986 podczas konferencji w Meksyku ICOM już dużo wyraźniej wypowiada się na temat edukacyjnej funkcji muzeum: „edukacja stanowi najważniejszą funkcję w muzeum, która powinna być wzmacniana w przyszłości”⁵². Dwa lata później, w ramach ogłoszonej przez UNESCO Dekady Kultury, sformalizowano program edukacji kulturalnej u którego podstaw znalazło się m.in. „uznanie kulturowego wymiaru rozwoju jednostek i społeczeństw oraz upowszechnianie uczestnictwa ludzi w kulturze”⁵³. Wśród różnorodnych instytucji odpowiedzialnych za rozwój cywilizacji znalazło się także muzeum z programem edukacyjnym. Był to swoisty przełom – zadania muzeum oficjalnie wykroczyły poza klasycznie przypisywane mu funkcje. W roku 1997 rząd brytyjski oficjalnie uznał edukację jako nadrzędną rolę muzeum⁵⁴.

Przekształcenie się muzeum ze skarbcza w instytucję edukacyjną w Europie trwało kilka stuleci i właściwie dopiero od lat 90. XX wieku można mówić o pewnym „zwrocie edukacyjnym” jaki w nich nastąpił⁵⁵. Inaczej sytuacja wyglądała w Stanach Zjednoczonych, które przez lata traktowane były jako lider w odkrywaniu znaczenia edukacji w muzeach. Jednak, mimo iż muzea w Stanach Zjednoczonych właściwie od początku posiadały charakter edukacyjny, J.J. Orosz⁵⁶ zwraca jednak uwagę, że od początku sposób funkcjonowania tych placówek w XIX w., a zwłaszcza sformułowana przez nie misja edukacyjna poddawane były ostrej krytyce. Prowadzona w nich prace edukacyjne postrzegane były jako przypadkowe i niezadowolające. Muzealna edukacja zmagala się z tymi samymi problemami, co wszystkie instytucje edukacyjne w kraju: słabe zakorzenienie historyczne i podstawy teoretyczne, które mogłyby wspomóc instytucje usiłujące edukować jak najszerszą warstwę ludności. XIX-wieczne muzea oceniano jako miejsca o utrudnionym dostępie, z dużą ilością niedociągnięć w sposobie prezentacji zbiorów, mało atrakcyjną informacją dla zwiedzających. Dopiero w XX wieku uznano edukację za

⁵¹ A. Rottermund, *Problemy muzealnictwa w świecie współczesnym...*, *op. cit.*, s.28

⁵² UNESCO *Seminare Musées et éducation: Rapport final*. UNESCO (red.) Guadalajara 1986, s. 7. Pod. za: J. Skutnik, M. Szeląg, Wstęp [w:] *Edukacja muzealna: Antologia tłumaczeń...*, *op. cit.*, s. 11.

⁵³ Skutnik, M. Szeląg, Wstęp [w:] *Edukacja muzealna: Antologia tłumaczeń ...*, *op. cit.*, s. 11.

⁵⁴ E. Hooper-Greenhill, *Museum and Education: Purpose, Pedagogy, Performance*, Routledge 2007, s.2.

⁵⁵ *Ibidem*, s. 6.

⁵⁶ J.J. Orosz, *Curators and Culture: The Museum Movement in America, 1740-1870*, Tuscaloosa: University of Alabama Press 1990.

wyspecjalizowaną funkcję. Miało to duży związek z pojawieniem się nowoczesnej teorii rozwoju człowieka, uznaniem nauk społecznych jako przedmiot akademicki oraz wypracowaniem koncepcji nowoczesnego szkolnictwa państwowego i odrzucenie dotychczasowego, klasycznego programu nauczania⁵⁷. W roku 1969 American Association of Museums sporządziło *The Belmont Report*⁵⁸, w którym wyraźnie podkreślano, że muzea są w przede wszystkim instytucjami edukacyjnymi. W raporcie postulowano by działalność edukacyjna muzeum była bardziej widoczna i prowadzona przez profesjonalny personel. W roku 1992 AAM wyraźnie to zaakcentował wprowadzając nową definicję muzeów „jako instytucji użyteczności publicznej, pełniących funkcje edukacyjne, przez co rozumie się poznawanie, uczenia, obserwację, myślenie krytyczne, kontemplację i dialog⁵⁹”.

Ewolucja w formułowaniu funkcji muzeów doprowadziły do tego, że aktualne definicje muzeum, niezależnie od jego formy (np. muzeum „tradycyjne”, wirtualne czy np. ekomuzeum), zwykle zawierają sformułowania dotyczące publicznego dostępu oraz edukacji. Zgodnie ze stanowiskiem ICOM-u „Muzeum jest instytucją o charakterze niedochodowym, służącą społeczeństwu i jego rozwojowi, otwartą dla publiczności; gromadzi, konserwuje, bada, omawia i pokazuje (eksponuje) w celu prowadzenia badań, edukowania i rozrywki, materialne świadectwa ludzi i ich środowiska”⁶⁰. Edukacja stała się obecnie jest jedną z głównych funkcji muzeum. Coraz większą rolę odgrywają w nim edukatorzy muzealni, których zadania polegają na opracowaniu i obsłudze programów muzealno-pedagogicznych do ekspozycji stałych i wystaw czasowych⁶¹. ICOM sformułował cele działań wyspecjalizowanych pracowników działów edukacyjnych jako przekazywanie różnorodnych wartości i aspektów historii kultury lub historii naturalnej, sztuki oraz nauki zwiedzającym w taki sposób, aby były one zrozumiałe i

⁵⁷ G.E. Hein, Edukacja muzealna [w:] Edukacja muzealna: Antologia tłumaczeń..., *op. cit.*, s. 62-63.

⁵⁸ American Association of Museums, *America's Museums, The Belmont Report*, Washington, DC, American Association of Museums 1969, pod. za: E.P. Alexander, M. Alexander, *Museums in Motion...*, *op. cit.*, s. 2.

⁵⁹ G. E. Hein, Edukacja muzealna..., *op. cit.*, s. 64

⁶⁰ ICOM / Museum definition: <http://icom.museum/the-vision/museum-definition/>, dostęp: 04.12.2012 r.

⁶¹ J. Härting, Wypchane, ale jak ożywione! Praca muzealno-pedagogiczna niemieckich muzeów przyrodniczych, *Muzealnictwo* 51, s. 177.

umożliwiający porównanie z ich własnym doświadczeniem⁶². Zadaniem edukatora jest więc pośredniczenie w kontakcie pomiędzy eksponatem a odbiorcą oraz sprawianie, że w odczuciu zwiedzających poruszanie po muzeum nie jest zajęciem wymagającym wcześniejszej wiedzy⁶³. M. Szelaąg i J. Skutnik zwracają uwagę, iż edukatorzy muzealni „pomagają zwiedzającym patrzeć, rozumieć i komunikować się z przedmiotami wchodzącymi w skład kolekcji muzealnej na drodze aktywności intelektualnej, estetycznej i emocjonalnej. Edukatorzy muzealni muszą pobudzać interakcje między eksponowanym przedmiotem a zwiedzającym, na poziomie zbliżonym do oczekiwań zwiedzającego. Aby to czynić, edukator muzealny musi znać dobrze muzealną publiczność, a także muzeum z jego kolekcją. Oznacza to posiadanie wiedzy z zakresu psychologii rozwojowej, filozofii edukacji, teorii edukacyjnych i teorii kształcenia, skorelowanych z takim rodzajem dobrowolnego i spersonalizowanego procesu kształcenia, jaki ma miejsce w muzeum. Jednocześnie ważnym elementem staje się solidna wiedza z zakresu historii, teorii i praktyki, która wynika z pogłębionych studiów nad dziedziną, reprezentowaną w kolekcji muzealnej, ale też zdolność identyfikowania potrzeb i budowania kooperacji ze środowiskami oświatowymi i specjalistami skupionymi wokół tej działalności”⁶⁴.

„Klasyczna” edukacja muzealna, obowiązująca od XIX wieku, polegająca głównie na podawaniu wiedzy gotowej do przyswojenia ewoluowała wraz z przemianami zachodzącymi w ogólnych koncepcjach edukacji⁶⁵, na co w dużym stopniu wpłynęły współczesne nurty pedagogiczne i teorie wychowania, pedagogie i pedagogiki, m.in. filozoficzno-normatywna, humanistyczna, personalistyczna, hermeneutyczna, społeczno-personalistyczna, emancypacyjna, itd.⁶⁶ Pojawienie się refleksji, czy raczej metarefleksji pedagogicznej nad tym, jak sami pedagodzy uczą

⁶² L. Prott, *Illicit Traffic*, [w:] *Running a Museum...*, *op. cit.*, s. 204.

⁶³ M. Kreis, Edukator muzealny a figura trickstera, <http://www.edukacjamuzealna.pl/artykuly.aspx?o=4339>, dostęp: 04.12.2012 r.

⁶⁴ R. Burnham, E. Kai-Kee, *Sztuka uczenia w muzeum*, [w:] *Edukacja muzealna: Antologia...*, *op. cit.*, s. 156-157.

⁶⁵ J. Skutnik, *Muzeum sztuki – przestrzeń edukacji*, [w:] *Muzeum sztuki. Od Luwru...*, *op. cit.*, s. 236.

⁶⁶ Szerzej na ten temat: B. Śliwerski, *Współczesne teorie i nurty wychowania*, Kraków 2005.

się własnej dziedziny, oraz czego uczą się dzięki uczestnictwu w krytycznej dyskusji nad nią⁶⁷, wywarło wpływ także na edukację muzealną.

Obecnie jej celem muzealnej jest już nie wyłącznie przekaz wiedzy, ale także pomaganie zwiedzającym otwierać się na rozmaite doznania, które zapewnić ma kontakt ze zbiorami⁶⁸. W myśl zasady, że „ten kto wchodzi do muzeum czyni to jako wolna jednostka, bez jakiegokolwiek przymusu czy nacisku jaki istnieje w szkole czy w miejscu pracy”⁶⁹, funkcjonujący przez dziesięciolecia „monolog pedagogiczny” został zastąpiony dialogiem. Edukacja muzealna zakłada wymianę, negocjację oraz uwzględnienie wiedzy, doświadczenia, wrażliwości i emocji zwiedzającego. Postuluje, aby łączyć doświadczenie edukacyjne z doświadczeniem autentycznego życia społecznego⁷⁰. Muzeum w takim rozumieniu powinno uwzględniać potrzeby każdego odwiedzającego je człowieka, stać się miejscem interaktywnym, nie pozwalającym zwiedzającemu pozostać biernym widzem, lecz wciągać do dialogu, zadawania pytań, a także do samodzielnego poszukiwania odpowiedzi⁷¹. Szczególnie od przełomu lat 80. i 90. XX w. jednym z najważniejszych celów polityki muzeów zmierzającej do unowocześnienia placówek stało się zintegrowanie muzeum z życiem i realną aktywnością społeczną⁷². Przed muzeum rozumianym jako instytucja funkcjonująca w określonych środowiskach społecznych postawiono także cele kształtowania więzi społecznych. Powinno ono bowiem pomagać w odnalezieniu poszczególnym jednostkom „swego miejsca w społeczeństwie, na zrozumienie racji jego działania, na ocenę wpływów, jakie wywierają nań przeszłość, natura, a również i inni ludzie”⁷³. Pomoc w rozwoju osobowym jednostek, ma umożliwić kształtowanie przez te jednostki wspólnotowego wymiaru nowoczesnych społeczeństw⁷⁴. Jak zauważa J. Favière, w muzeum zawarte są środki, które ułatwiają człowiekowi „ustalenie ścisłych i głębokich związków pomiędzy nim a jego środowiskiem, jak i ustalenie jego

⁶⁷ Por. B. Śliwerski, *Współczesna myśl pedagogiczna. Znaczenia, klasyfikacje, badania*, Kraków 2011, s. 25-44 i s. 60-76.

⁶⁸ K. Barańska, *Pożegnanie z edukacją, „Muzealnictwo”* nr 51, s. 49.

⁶⁹ G. Mostny, *Funkcje i zadania muzeum...*, *op. cit.*, s. 45

⁷⁰ J. Skutnik, *Muzeum sztuki – przestrzeń edukacji ...*, *op. cit.*, s. 236.

⁷¹ A. Stasiak, *Muzea wobec wyzwań współczesnej turystyki*, [w:] *Rola muzeów w turystyce i krajoznawstwie*, pod red. A. Toczewskiego, Zielona Góra 2006, s. 36.

⁷² Skutnik J., *Muzeum sztuki jako miejsce mediacji kulturalnej i artystycznej*, „Kultura Współczesna” 2005, nr 2, <http://kulturawspolczesna.nck.pl/autorzy/jolanta-skutnik>, dostęp: 04.12.2012r.

⁷³ J. Favière, *Muzeum ośrodkiem „animacji” kulturalnej*, [w:] *Muzeum w służbie człowieka. Materiały IX Konferencji Generalnej ICOM*, s. 98.

⁷⁴ J. Skutnik, M. Szeląg, *Wstęp* [w:] *Edukacja muzealna. Antologia...*, *op. cit.*, s. 39.

stosunku do innych ludzi, oddalonych od niego w czasie i przestrzeni. Tak więc ustalając w tej perspektywie swoje poczynania, muzeum dostarczy ludziom potrzebnych informacji, aby mogli uczestniczyć świadomie w życiu współczesnego świata. Sprzyjając bez przymusu rozwojowi człowieka przez lepsze poznanie siebie samego, jego dzieł tak codziennych jak i wyjątkowych, jego naturalnego i społecznego środowiska, muzeum realizuje dzieło kultury i staje się istotnym czynnikiem rozwoju w służbie wszystkim ludzi, zarówno dzisiejszych jak i jutrzejszych” [...]. Muzea w swym charakterze powinny mieć mocne przekonanie o solidarności ze społecznością, której wytworem jest muzeum: ma ono obowiązek jej służyć, pomagając aby lepiej poznała i bardziej pokochała Naturę i Człowieka. [...] w tym celu należy lepiej poznać społeczność w całej jej rozciągłości geograficznej, w jej strukturach społecznych i ekonomicznych i jej podstawy kulturalne, aby ocenić jej potrzeby i odpowiedzieć na jej aspiracje”⁷⁵.

1.2 Typy edukacji muzealnej

Zbigniew Kwieciński zdefiniował edukację w sposób następujący: „to ogół wpływów na jednostki i grupy ludzkie, sprzyjających takiemu ich rozwojowi, aby w najwyższym stopniu stały się one świadomymi i twórczymi członkami wspólnoty społecznej, kulturowej i narodowej oraz by były zdolne do aktywnej samorealizacji własnej tożsamości i własnego ja poprzez podejmowanie zadań ponadosobistych [...] to prowadzenie drugiego człowieka ku wyższym poziomom rozwojowym i jego własna aktywność w osiąganiu pełnych i swoistych dlań możliwości. To ogół czynności i procesów sprzyjających rozwojowi oraz stan ich efektów, czyli osiągnięty poziom kompetencji, tożsamości i podmiotowości”⁷⁶. W kontekście tak ujętej edukacji, muzeum wydaje się instytucją, która może przyczynić się do budowania świadomości i identyfikacji społecznej i kulturowej, pobudzania myślenia twórczego, podnoszenia ogólnego poziomu kompetencji, stymulować rozwój, zaszczepiać kreatywność w poszukiwaniu rozwiązań, a jako instytucja, która „spina luki” pomiędzy pokoleniami oraz różnymi grupami społecznymi, wydaje się placówką odpowiednią do niesienia pomocy ludziom w rozszerzeniu ich spojrzenia i

⁷⁵ J. Favière, Muzeum ośrodkiem „animacji” kulturalnej..., *op. cit.*, s. 99.

⁷⁶ Z. Kwieciński, Edukacja jako wartość odzyskiwana wspólnie (Głos w dyskusji o uspołecznieniu szkoły) „Edukacja” 1991, nr 1, s. 89.

poszerzaniu ich perspektywy⁷⁷. Zdolność do samodzielnego i twórczego myślenia, a także niezależność własnego sądu i postawy życiowej, powoduje, że człowiek nie tylko osiąga szczęście osobiste, ale w sposób twórczy angażuje się w pozytywną przebudowę świata⁷⁸. Muzeum wydaje się doskonałym miejscem realizacji idei *lifelong learning*, której implementację aktualizują, zdaniem Agnieszki Cybal-Michalskiej, „globalne tendencje i procesy różnicowania, wielokontekstowości, wielowymiarowości i współzależności różnych dziedzin życia społecznego”⁷⁹. Instytucja ta stwarza również świetne warunki do autoedukacji widza, czy też samowychowania, które, zdaniem B. Śliwerskiego, „nie jest odrębną kategorią ludzkich zachowań, działań czy czynności, lecz dynamizmem autoregulacyjnym, dzięki któremu jednostka osiąga coraz wyższe etapy strukturalno-funkcjonalnej organizacji jej osobowości”⁸⁰

Przyjmując za B. Hubendickiem, że „muzeum [...] jest instytucją, która dokumentuje tok rozwoju będący w zasięgu jego dziedziny przy pomocy trójwymiarowych przedmiotów z różnych okresów, wzbogacając dane o tych przedmiotach”⁸¹, wyłania nam się specyfika edukacji zachodzącej w muzeach. Czymś, co odróżnia tę instytucję od innych instytucji kulturalno-oświatowych jest edukacja za pomocą eksponatu. Jak zauważa D. Cameron „muzeum z samej swojej natury jest jedynym środkiem komunikacji, opartym na niemej mowie przedmiotów”⁸². Kolekcja obiektów – okazów przyrodniczych czy dóbr kultury, nazywanych często „świadkami historii” – jest punktem wyjścia każdego działania edukacyjnego w muzeum⁸³. Bez przedmiotu, jak zauważa J. Favière, muzeum byłoby tylko „ośrodkiem kulturalnym”⁸⁴. Funkcja edukacyjna muzeum opiera się na przekazywaniu i popularyzowaniu wiedzy naukowej⁸⁵ właśnie za pośrednictwem eksponatów. Prymat kolekcji jest więc tym, co wyróżnia muzea w ich działaniach

⁷⁷ B. Hubendick, *Muzea i środowisko*, [w:] *Muzeum w służbie człowieka. Materiały IX Konferencji Generalnej ICOM*, s. 58

⁷⁸ B. Śliwerski, *Teoretyczne i empiryczne postawy samowychowania*, Kraków 2010, s. 99.

⁷⁹ A. Cybal-Michalska, *Młodość akademicka a kariera zawodowa*, Kraków 2013, s. 11.

⁸⁰ B. Śliwerski, *Teoretyczne i empiryczne podstawy samowychowania*, Kraków 2010, s. 205.

⁸¹ B. Hubendick, *Muzea i środowisko... op. cit.*, s. 49.

⁸² D. Cameron, *Wystawiennictwo*, [w:] *Muzeum w służbie człowieka. Materiały IX Konferencji Generalnej ICOM*, s. 106.

⁸³ C. Brüninghaus-Knubel, *Museum Education in the Context of Museum Functions*, [w:] *Running a Museum...*, s. 119.

⁸⁴ J. Favière, *Muzeum ośrodkiem „animacji” kulturalnej...*, *op. cit.*, s. 99.

⁸⁵ W. Gluziński, *U podstaw muzeologii*, Warszawa 1980, s. 318.

upowszechnieniowych⁸⁶. J. Favière pisze dalej: „muzeum ma nadzwyczajny przywilej przemawiania językiem bezpośrednim i dostępnym każdemu. Przedmioty, które stanowią jego podstawową substancję, przemawiają do wszystkich zmysłów. Olbrzymia jest potęga ich wymowy, jeśli chodzi o pokazanie ludziom gdzie i jak żyją, jak żyli lub żyją obecnie inni ludzie. Muzeum może spełniać rolę odkrywczą, oferując swej publiczności wielorakie wartości poznawcze. Poprzez udostępnienie przedmiotów pozwala na poznanie zarówno stałych cech inteligencji ludzkiej, ewolucji, postępu technicznego, jak i duchowego rozkwitu wyobraźni twórczej⁸⁷. S. Wilkinson i S. Clive zauważają, że właśnie dzięki udostępnianiu muzealiów nawet najbardziej staroświeckie muzea dają możliwość oglądania, myślenia, dokonywania zapisu, zadawania pytań, rozwiązywania problemów, wszczynania dochodzenia, dokonywania porównań i pomiarów, porządkowania⁸⁸.

Choć obiekty muzealne są elementem niezbędnym w edukacji muzealnej należy jednak podkreślić, że same kolekcje, nawet starannie opracowywane, organizowane i zachowane, nie muszą działać edukacyjnie, należy je włączyć w ramy szerszego projektu edukacyjnego⁸⁹, czyli – posługując się słowami Stanisława Lorentza – „zbiory to składnice, które dopiero wtedy stają się muzeami, gdy ożywia je myśl uczonego i działacza kulturalnego”⁹⁰.

Obiekty muzealne z zakresu historii naturalnej, kultury czy nauki prezentowane są w muzeach w sposób uporządkowany, co ułatwiać ma zrozumienie struktury konkretnej dyscypliny⁹¹. Występują zwykle w odpowiednio zaaranżowanej scenerii tworzącej swoistą narrację, którą rekonstruuje zwiedzający w obrębie wytworzonej dla niej przestrzeni⁹². Przybierają różne postaci. Dominują oczywiście przedmioty oryginalne, te bowiem są najważniejsze w muzeum, jednak w sytuacji, kiedy zaprezentowanie oryginalnego obiektu jest niemożliwe wykorzystuje się

⁸⁶ K. Barańska, *Pożegnanie z edukacją...*, *op. cit.*, s. 49.

⁸⁷ J. Favière, *Muzeum ośrodkiem „animacji” kulturalnej...*, *op. cit.*, s. 98.

⁸⁸ S. Wilkinson, S. Clive, *Developing Cross Curricular Learning in Museums and Galleries*, Trentham Books, 2001, s. 5-6.

⁸⁹ G.E. Hein, *Edukacja muzealna...*, *op. cit.*, s. 61.

⁹⁰ Cyt. za: J. Lohman, *Wyzwania dla współczesnych muzeów*, *Spotkania z zabytkami* nr 6/ 2008, s. 6

⁹¹ E. P. Alexander, *Museums in Motion...*, *op. cit.*, s. 5.

⁹² G. Karwasz, J. Kruk, *Idee i realizacje dydaktyki interaktywnej – wystawy, muzea i centra nauki*, Toruń 2012, s. 12

również kopie (wiernie kopie fizyczne lub wirtualne). W procesie edukacji muzealnej pomocne są także modele wykonane w skali (tam, gdzie nie można pokazać obiektu w oryginalnym rozmiarze), plansze wyjaśniające lub ilustrujące dane zagadnienie, eksponaty poglądowe (np. obrazujące działanie praw fizyki), dioramy czy prezentacje audiowizualne. Zastosowanie obiektów innych niż oryginał stanowi narzędzie pomocnicze, ilustrujące i nie jest w stanie zastąpić kontaktu z oryginalnym dziełem, jednak rozwiązuje konflikt, na który w latach siedemdziesiątych wskazał J. Duhamel. Konflikt ten wynika ze swoistej sprzeczności w dwóch zasadniczych zadaniach muzeum jako instytucji: przechowywania (w związku z tym także konieczności ochrony obiektów muzealnych) oraz upowszechniania, które niesie za sobą ryzyko uszkodzenia cennych zabytków. Problem nie jest tak poważny w przypadku zbiorów stosunkowo łatwych do ponownego nabycia (np. okazy mineralogiczne czy obiekty techniki), jednak w przypadku unikalnych obiektów konieczne okazuje się często stosowanie różnego rodzaju zabezpieczeń: barier, witryn, gablot, strażników itp.⁹³, co negatywnie wpływa na odbiór. Eliminacja tego typu ograniczeń jest szczególnie istotna w muzeach interaktywnych, odwołujących się do aktywności zwiedzających, zachęcających do czynnego uczestnictwa w korzystaniu z zasobów muzealnych, dlatego też w tego rodzaju muzeach prócz obiektów przeznaczonych wyłącznie do oglądu, znajdują się tam eksponaty do bezpośrednich doświadczeń, modele komputerowe, animacje, doświadczenia sterowane przez komputer, dźwięki, obrazy, gry świateł itp.⁹⁴.

Jak już wykazano, interpretacja oraz interakcje zachodzące pomiędzy muzealium a zwiedzającym zależą od wielu czynników, nie tylko od sposobu prezentacji samego obiektu, ale także od percepcji, wiedzy i doświadczenia odbiorcy. Jak zauważają autorzy pracy „Edukacja multimedialna w centrach nauki i eksploratoriach”, „odbiorca odgrywa [...] pewną, przeznaczoną dla niego rolę, w czym pomaga mu bogaty zestaw strategii wplecionych w dyskursy muzeów”. Choć autorzy zastrzegają, iż dyskursy te trudno jednoznacznie rozpoznać, można jednak wskazać na pewne cechy umożliwiające ich identyfikację. Dyskurs realistyczny opiera się na założeniu, że eksponat powinien wiernie odzwierciedlać oryginał (jego

⁹³ J. Duhamel, Muzeum w służbie człowieka, [w:] Muzeum w służbie człowieka. Materiały IX Konferencji Generalnej ICOM, s. 19-20.

⁹⁴ G. Karwasz, J. Kruk, J. Chojnacka, Edukacja multimedialna w centrach nauki i eksploratoriach, http://dydaktyka.fizyka.umk.pl/Pliki/KK_fragmenty/KK_pierwsze_ISBN.pdf, dostęp: 14.10.2013 r.

przekaz i wygląd), z kolei dyskurs rekonstrukcyjny zakłada, że cała ekspozycja odtwarza pewien przekaz związany z epoką, sytuacją historyczną, zjawiskiem przyrodniczym, prawem fizyki itp. Dyskurs symulacyjny dotyczy szczególnie zjawisk przyrodniczych prezentowanych poza warunkami naturalnymi, (dzięki takiej symulacji uczestnik ma możliwość poznania przebiegu procesu), natomiast dyskurs podporządkowany idei zabawy, gry i rozrywki polega na zredukowaniu przekazu wiedzy do minimum (nie odgrywa on zasadniczej roli)⁹⁵.

Muzealne zbiory służące prowadzeniu w instytucjach zajęć edukacyjnych opierają się na bardzo zróżnicowanych kolekcjach. Od profilu kolekcji danego muzeum zależy program edukacyjny, w związku z tym typy edukacji muzealnej ściśle wiążą się z ogólną typologią muzeów. Edukacja artystyczna prowadzona jest w muzeach sztuki o różnych profilach, np. muzeum sztuk plastycznych, sztuki użytkowej, teatralnych, muzycznych, literatury itp. Z kolei edukacja historyczna prowadzona jest w muzeach historycznych, do których zaliczają się nie tylko muzea ogólnohistoryczne, ale także archeologiczne czy etnograficzne. Ten typ edukacji praktykowany jest również w specjalistycznych muzeach prezentujących np. historię wojen czy rewolucji. W muzeach techniki o różnych profilach (politechnicznym, czy też specjalistycznym, np. dotyczącym różnych gałęzi przemysłu) prowadzona jest edukacja techniczna. Inny charakter edukacji ma miejsce w muzeach przyrodniczych, prezentujących dziedzictwo poszczególnych dziedzin nauk przyrodniczych, tj. fizyka, chemia, biologia, nauka o Ziemi, astronomia, geografia, medycyna teoretyczna itp. (edukacja przyrodnicza).

W wielu muzeach, szczególnie w muzeach wielodziałowych prowadzone są wszystkie typy edukacji, choć w różnym zakresie. Inaczej wygląda oferta muzeów encyklopedycznych czy narodowych, gdzie edukacja polega na przyswojeniu dziedzictwa światowego czy krajowego, inaczej w muzeach nazywanych dawniej okręgowymi, prezentujących dziedzictwo regionu, inaczej natomiast będzie ona przebiegać w małych muzeach regionalnych, skupiających obiekty związane z lokalną historią, techniką czy przyrodą⁹⁶.

⁹⁵ G. Karwasz, J. Kruk, J. Chojnacka, Edukacja multimedialna w centrach nauki i eksploratoriach, http://dydaktyka.fizyka.umk.pl/Pliki/KK_fragmenty/KK_pierwsze_ISBN.pdf, dostęp: 14.10.2013 r.

⁹⁶ C. Brüninghaus-Knubel, *Museum Education in the Context of Museum Functions*, [w:] *Running a Museum.....*, op. cit., s. 120.

Na marginesie warto dodać, że oferta edukacyjna muzeów różnych typów może znakomicie uzupełniać szkolny program nauczania, choć nie powinno się edukacji muzealnej traktować wyłącznie w taki sposób⁹⁷. Pracownicy oświatowi bardzo często prowadzą współpracę z nauczycielami szkół różnego szczebla, (także akademickimi), uzupełniając bardziej lub mniej teoretyczne nauczania szkolne bezpośrednim kontaktem z eksponatami. G. Mostny, zwracając uwagę na fakt, że poprzez rekwizyty można rozbudzić zainteresowanie dzieci nauką i sztuką, warto pobudzić je do tworzenia własnych zbiorów w szkołach: „Dla tych szkolnych zbiorów powinny obowiązywać przepisy inne, niż dla muzeów publicznych. Dzieci same powinny decydować jak studiować, klasyfikować i wystawiać takie zbiory. W ten sposób pozwoliłoby się im, aby uporządkowały świat, który je otacza na swój własny sposób. Gdyby to było możliwe, zawodowi muzeologowie i wychowawcy powinni często odwiedzać te dziecięce muzea, a jestem pewien, że moglibyśmy wszyscy dużo się od nich nauczyć”⁹⁸.

a) Edukacja artystyczna

Umieszczanie przez starożytnych dzieł sztuki w przestrzeni publicznej buduje tradycję upowszechniania dóbr kultury. Przez długi okres czasu właśnie z edukacją artystyczną utożsamiano edukację muzealną. Edukacja artystyczna (edukacja „przez” sztukę, ale także „do” sztuki) łączy w sobie zarówno elementy estetyki, czyli nauki o sztuce, jak i pedagogiki – nauki o wychowaniu człowieka. U jej podstaw leży przekonanie możliwości „wielostronnego kształtowania ludzkiej osobowości, kształtowania opartego na podstawach estetycznych, przy wykorzystaniu wielostronnych wartości sztuki, [współczesne teorie] przyznają sztuce bardzo istotne miejsce wśród czynników oddziałujących na przeżycia i postawy człowieka”⁹⁹. Wychowanie przez sztukę nie ogranicza się do oddziaływania na wrażliwość estetyczną, ale wywiera wpływ na inne dziedziny ludzkiego życia – postawę moralną, życie umysłowe, uczucia¹⁰⁰. Arystoteles, F. Bacon, J. Ruskin, J. Dewey, a szczególności Read podkreślali rolę sztuki w procesie wychowawczym, uznając, że

⁹⁷ *Ibidem*, 119.

⁹⁸ G. Mostny, *Funkcje i zadania muzeum...*, *op. cit.*, s. 48

⁹⁹ I. Wojnar, *Estetyka i wychowanie*, Warszawa 1964, s. 15.

¹⁰⁰ *Ibidem*, s. 15.

obcowanie ze sztuką rozwija osobowość, uwzniośla charakter i stymuluje intelekt jednostki. Jak zauważa D. Głazek, poprzez kontakt ze sztuką można się po prostu kształcić – w historii, tradycji literackiej, a także rozwijać swój smak¹⁰¹.

Zdaniem Nelsona Goodmana doświadczenie sztuki w muzeum posiada społeczne konsekwencje: zapobiega ślepotcie na wszelkie wartości i leczy niewrażliwość, dzięki niemu człowiek wzbogacony o nowe treści przenosi je w obręb społeczny¹⁰²: „Sztuka i nasz obraz rzeczywistości zewnętrznej względem niej są z sobą nierozłącznie związane. Obraz, rzeźba, czy jakakolwiek inna forma sztuki kształtuje nasze postrzeganie świata, postrzeganie inteligentne, absorbujące wszystkie ludzkie narzędzia poznawcze. Sztuka stymuluje nasze zmysły i nasz umysł, poszerza perspektywy, otwiera i rozświeśla dla nas rzeczywistość, a nawet niezliczone pokłady rzeczywistości. Uczestniczy, jak mówi N. Goodman w stwarzaniu naszego świata¹⁰³. Edukacja artystyczna w wymiarze praktycznym może przyczyniać się do podniesienia wyników nauczania, budować odpowiedzialność społeczną, odwracać niedomagania szkoły¹⁰⁴

Michaił Ałpatow, znany historyk sztuki i profesor Akademii Sztuk Pięknych w Moskwie, twierdził, że każde muzeum sztuki, już przez sam fakt swojego istnienia służy kształceniu estetycznemu widza¹⁰⁵. M. Ałpatow uważał, że nie należy ograniczać wychowania estetycznego do przekazywania informacji artystyczno-historycznych, choć – jego zdaniem – wtajemniczenie w historię sztuki jest podstawą każdego wykształcenia estetycznego. Ważne jest kształtowanie już u najmłodszych poczucie smaku estetycznego, który otwiera nowe horyzonty, wpaja szacunek dla twórczości przodków i narodów całego świata, budzi zainteresowanie dla twórczości artystycznej. M. Ałpatow stał na straży przekonania, że kształcenie osobowości człowieka musi odbywać się w kontakcie z tym wszystkim, co ludzkość w ciągu wieków dała najlepszemu. Jego zdaniem, wychowanie to „awans duchowy publiczności, którą się zaprasza do pełnego [podkr. – A.K.] udziału w arkanach

¹⁰¹ D. Głazek, Muzeum – rytuały i preparaty z organizmu sztuki, [w:] Muzeum sztuki: Antologia..., *op. cit.*, s. 306.

¹⁰² M. Popczyk, Wstęp [w:] Muzeum sztuki: Antologia..., *op. cit.*, s. 15

¹⁰³ M. Korusiewicz, Jak funkcjonuje dzieło sztuki, czyli muzeum wg N. Goodmana, [w:] Muzeum sztuki: Antologia..., *op. cit.*, s. 145

¹⁰⁴ G. Matter, *Art Makes You Smart*, “The New York Times, Sunday Review”, <http://www.nytimes.com/2013/11/24/opinion/sunday/art-makes-you-smart.html?emc=eta1&r=0>, dostęp: 25.11.2013 r.

¹⁰⁵ M. Ałpatow, Muzeum a wychowanie estetyczne, [w:] Muzeum w służbie człowieka. Materiały IX Konferencji Generalnej ICOM 1972, s. 72.

Sztuki przez duże S, do wykształcenia w sobie pewnej moralności, wrażliwości, poczucia odpowiedzialności. Jest to wreszcie sposób obudzenia w każdym artyście, twórcy, nawet jeśli nie umie on posługiwać się pędzlem czy ołówkiem”¹⁰⁶.

M. Ałpatow, choć uważał, że konstruując ofertę muzealną dla publiczności, należy brać pod uwagę jej opinie, wyrażał jednak pogląd, że muzeum winno nie tylko oferować publiczności to, czego ona się domaga, ale również przyczyniać się do rozwoju tego zapotrzebowania. Orężem muzeum w edukacji estetycznej jest autentyczne dzieło sztuki, które daje możliwość nawiązania prawdziwego kontaktu z talentem artysty, a wizyta w muzeum jest dialogiem pomiędzy zwiedzającym a obrazem. Pomoc edukatorów muzealnych w kontakcie z dziełem czy umieszczanie stosownych informacji na jego temat, przybliżenie wiedzy o nim jest zdaniem M. Ałpatowa konieczne, jednak widzowi powinno się również zapewnić swobodne zwiedzanie, aby mógł „dowolnie błądzić w labiryncie sal i czerpać według własnej fantazji ofiarowaną mu informację estetyczną”¹⁰⁷. Pierwszą rzeczą, jaką widz powinien dokonać w muzeum to skoordynować pojęcia i wiadomości posiadane na temat sztuki (nawet jeśli są skromne) z bezpośrednimi wrażeniami – „jeśli jego myśl będzie ustawicznie krążyła od ogółu do szczegółu i z powrotem, to sztuka objawi mu się jako nieograniczone źródło wzbogacającej refleksji i radości”¹⁰⁸. M. Ałpatow zwraca również uwagę, że niedopuszczalne jest dostosowywanie sztuki do poziomu nieprzygotowanego zwiedzającego, bo jest to pozbawieniem „czynnika formułującego duszę”. Nie można sprowadzać jej do roli ilustracji, łatwych tekstów, hybrydy kulturalnej. Człowiek ma naturalną zdolność rozpoznawania autentycznego Piękną. Wtajemniczenie w sztukę powinno się odbywać wg zasady od rzeczy prostych do złożonych¹⁰⁹.

Tradycyjna edukacja artystyczna, realizowana głównie w muzeach klasycznych polegała głównie na wprowadzaniu w podstawowe zagadnienia z zakresu historii i teorii sztuki. Dziś wymaga się od muzeów innych form edukacyjnych. Jak zauważa J. Skutnik, „Trzeba poszukiwać nowych metod i teorii, które, wzbogacając dotychczasowe doświadczenia, pozwolą odbiorcy realnie zbliżyć się do sztuki, odbudować umiejętność komunikowania się z nią, przeżywania na

¹⁰⁶ *Ibidem*.

¹⁰⁷ *Ibidem*, s. 74.

¹⁰⁸ *Ibidem*, s. 75.

¹⁰⁹ *Ibidem*, s. 76.

swój sposób, konstruowania własnych interpretacji, poszukiwania wspólnych doświadczeń i czerpania przyjemności z obcowania ze sztuką dla niej samej, jednocześnie ustanawiając w muzeum przestrzeń spotkania, odkrywania, tworzenia, poszukiwania we wspólnocie z drugim. Rozważania te wydają się szczególnie ważne wówczas, gdy dyskurs dotyczy formy i funkcjonowania muzeów sztuki współczesnej. Tu klasyczna praktyka edukacyjna nie sprawdza się w ogóle¹¹⁰. Wpływ na zmiany o edukacji artystycznej w muzeach miała „nowa historia sztuki”, krytykująca „dawną” za akademickość, arbitralną kanonizację wiedzy o sztuce, zamykanie dzieł sztuki „w wieży z kości słoniowej”, pozbawienie ich wymiaru społecznego i historycznego¹¹¹. W myśl postulatów krytycznej edukacji muzealnej, przyswajanie sztuki w muzeach powinno wspierać rozwój etyczny i społeczny, być instytucją nie tyle dzierżącą monopol na artystyczną prawomocność, ile miejscem umożliwiającym życie sztuki i życie sztuką¹¹².

Jak twierdził M. Ałpatow, „rozumieć sztukę zawsze jest trudno”¹¹³. Szczególnie trudno jednak zrozumieć sztukę współczesną, która posługuje się symbolem i abstrakcyjnymi formami. Wydaje się, że najbardziej właściwe w tym przypadku jest stosowanie technik mediacyjnych, które opierają się na przekonaniu, że najlepszy sposób w zakresie edukacji artystycznej związanej ze sztuką współczesną, to przybliżyć proces jej tworzenia. „Pokazać sztukę współczesną, to znaczy pokazać jak powstaje, w jakich miejscach, w jakiej atmosferze. Iść tam, gdzie się ją eksponuje, tworzy, poza sztywne ramy instytucji i regulaminów, nawet tam, gdzie nie została społecznie uznana, gdzie nie została publicznie przyjęta, ona też sama szuka dla siebie miejsca. Coraz częściej z dala od tradycyjnych muzeów [...] otwierają się drzwi na nowe praktyki i nową edukację, na wymianę, wiedzę, realizację; [...] sztuka współczesna jest naszą codziennością [...] a artyści zbierają jedynie nasze spostrzeżenia i je realizują. Sztuka ta, w każdej postaci dotyczy nas wszystkich z całą różnorodnością postawi języków porozumienia¹¹⁴. Innym „trudnym” problemem w edukacji artystycznej, zwłaszcza u najmłodszych jest

¹¹⁰ J. Skutnik, *Muzeum sztuki współczesnej jako przestrzeń edukacji*, Katowice 2008, s. 24.

¹¹¹ A.L. Rees, F. Botzello (red.), *The New Art History*, London 1986.

¹¹² J. Skutnik, *Muzeum sztuki współczesnej...*, *op. cit.*, s. 24.

¹¹³ M. Ałpatow, *Muzeum a wychowanie estetyczne*, ICOM 1972, s. 74.

¹¹⁴ E. Caillet, J-H. Pirttre, *Guides pour l'art. contemporain*, Paryż 1999, s. 3, pod. Za : J. Skutnik, *Muzeum sztuki jako miejsce...*, *op. cit.*, s.189.

problem nagości. Choć powstały na świecie muzea takie jak World Erotic Art Museum w Miami Beach¹¹⁵ (2005) czy wirtualne World Museum of Art¹¹⁶ (1996), prezentujące bardzo ciekawe zbiory związane ze sztuką erotyczną zarówno dawną, jak i współczesną, problem ciała, nagości, treści erotycznych (czasem ostrych – jak u Mapplethorpe'a), wciąż należą do tzw. „trudnej wiedzy”¹¹⁷.

Muzea prezentujące sztukę prowadzą działania edukacyjne w różny sposób, od tradycyjnego wykładu po interaktywne zajęcia przy użyciu nowoczesnych mediów¹¹⁸. W oparciu o prezentowane zbiory proponuje się różne zabawy, konkursy, warsztaty plastyczne czy dramy¹¹⁹. Elliot Eisner uważa, że edukacja artystyczna powinna opierać się na trzech równoważnych czynnikach: temacie, odbiorcy i społeczeństwie. Pominięcie jednego z tych czynników sprawi, że przekaz treściowy będzie przekazem niepełnym. Jednym słowem, bez uwzględnienia kontekstu społecznego odbiorcy, jego indywidualnych potrzeb, ale też bez precyzyjnego sformułowania treści, które chcemy przekazać, nie można mówić o skutecznej działalności edukacyjnej¹²⁰. Z kolei Maria Poprzęcka akcentuje istotne znaczenie w wypełnianiu edukacyjnej luki wynikającej z zaniedbań edukacji szkolnej w obszarze edukacji kulturalnej i artystycznej¹²¹.

b) Edukacja historyczna

U podstaw edukacji historycznej w muzeum leży przekonanie o tym, że poprzez żywy, bezpośredni kontakt z przedmiotem będącym świadkiem minionych czasów lepiej zapamiętujemy i rozumiemy to, co wydarzyło się w przeszłości. Dzięki wielozmysłowemu poznaniu, bezpośredniemu oglądowi i przeżyciu, a także przez aktywną postawę i partycypację w procesie poznania czujemy się równoprawnymi

¹¹⁵ *World Erotic Art Museum*: <http://www.weam.com>, dostęp 29.22.2013 r.

¹¹⁶ *World Museum of Art*: <http://www.ameanet.org/exhibits>, dostęp 29.11.2013

¹¹⁷ Szerzej na ten temat m.in.: M. Szelaż, *Muzeum miejsce „niepewne”*. Trudna edukacja muzealna: nagości, akt i przedstawienia erotyczne w sztuce, „Muzealnictwo” 51, s. 253.

¹¹⁸ *Art Museum Learning in Digital Age*,

http://www.arteducators.org/news/convention/NAEA_Conference_12.pdf, dostęp: 15.11.2013 r.

¹¹⁹ B. Czarnek, M. Mielnik, *Edukacja artystyczna w Muzeum Sztuki Dawnej*, „Muzealnictwo” 51, s. 68.

¹²⁰ E.W. Eisner, *Educating artistic visions*, Nowy Jork 1972, pod. za: B. Czarnek, M. Mielnik, *Edukacja artystyczna...*, *op. cit.*, s. 63.

¹²¹ R. Pater, *Uczyć się przez całe życie w muzeum, z muzeum i poprzez muzeum*, [w:] *Muzea i uczenie się przez całe życie*, P. Majewski (red.), Warszawa 2013, s. 14.

odbiorcami kultury, jej współkreatorami, twórcami czy aktorami¹²². W edukacji historycznej ekspozycję muzealną traktuje się najczęściej jako czynnik uzupełniający czy poszerzający wiedzę zdobywaną na różnych poziomach edukacji formalnej¹²³. W przeciwieństwie do nauczania szkolnego, w którym sposobem przekazywania informacji jest słowo, w muzeum taką rolę pełni obraz (ekspozycja, zabytek).

Uczenie się historii przy pomocy obiektów zabytkowych może przybierać różne formy i dotyczyć różnych aspektów przeszłości. Do muzeów historycznych zaliczamy bowiem zarówno muzea prezentujące sztukę dawną (muzea historii sztuki), jak i muzea etnograficzne, archeologiczne, martyrologiczne (szczególnie ważną rolę pełnią one w Polsce), muzea prezentujące dzieje kontynentu, kraju, regionu czy miasta (mogą to być zarówno małe, lokalne muzea, jak i prezentujące historię metropolii – Nowego Jorku, Paryża, Londynu czy Wiednia). Uczenie historii w muzeach może jednak skupione na wybranych wątkach historycznych, okresach bądź wydarzeniach, społecznościach, kulturach religijnych, stowarzyszeniach, postaciach o doniosłej roli w historii konkretnego kraju, rewolucjach. Do tej grupy należą również muzea militarne (stare zbójownie i muzea wojskowe), ale jednocześnie np. muzeum kina, fotografii teatru, literatury czy np. sportu, gier i zabaw¹²⁴.

Edukacja w muzeach ukierunkowanych na prezentację przeszłości (zarówno bardzo odległej, jak i mniej oddalonej w czasie), odbywa się zwykle w ogólne przyjętych przez muzea formach, najczęściej w postaci lekcji i spotkań muzealnych, wykładów, prezentacji, warsztatów o tematyce historycznej, dla młodszych często przyjmują formę zabawy w odgrywanie postaci historycznych, czy scen z życia codziennego w minionych epokach. Specyfiką edukacji historycznej w muzeum jest ostatnio coraz częstsze stosowanie rekonstrukcji historycznych, zarówno na ekspozycjach muzealnych, jak i podczas otwartych spotkań plenerowych. Ta forma, choć bardzo lubiana przez widzów, budzi jednak zastrzeżenia o selektywną prezentację historii oraz o narzucanie interpretacji. Inną formą edukacji historycznej, także ostatnio popularnej, jest stosowanie tzw. historii oralnej, czy „żywej historii”. Polega ono na organizacji spotkań z żyjącymi świadkami i uczestnikami wydarzeń

¹²² *Ibidem*, s. 12.

¹²³ C. Brüninghaus-Knubel, *Museum Education in the Context of Museum Functions*, [w:] *Running a Museum...*, *op. cit.*, s. 119.

¹²⁴ Z. Żygulski jun., *Muzea na świecie...*, *op. cit.*, s. 98-102.

historycznych (np. II wojny światowej) lub rejestrowaniu i udostępnianiu ich wypowiedzi zwiedzającym. Obecnie muzea historyczne w działalności edukacyjnej sięgają również po środki, jakimi posługuje się kultura popularna, np. komiks, czego przykładem mogą być działania Muzeum Powstania Warszawskiego.

Maciej Janik wskazuje na cały szereg pozytywnych aspektów edukacji historycznej w muzeach. Jego zdaniem kontakt z eksponatami muzealnymi „kształtuje bazę spostrzeżeniową, wyobrażeniową i pojęciową uczniów, wpływa na rozbudzanie ciekawości i zainteresowań historycznych, kształtuje światopogląd. Za pośrednictwem ekspozycji muzealnych następuje aktywizujące uczenia zbliżenie do źródeł historycznych, rozwija się integracja wiedzy humanistycznej, a także korelacja sfery teoretycznej i praktycznej [...]. Kontakt z muzealiami sprzyja podnoszeniu różnorodnych, twórczych form aktywności uczniów, stwarza możliwość konfrontacji ocen poszczególnych zjawisk i wydarzeń historycznych podawanych przez nauczyciela i pracownika muzeum. Przy okazji eksponowania przedmiotów i dokumentów historycznych uczeń styka się z naukowym opracowaniem, z warsztatem badawczym historyka, geografą, nabywa umiejętności obcowania z dziełami sztuki i relikami przeszłości”¹²⁵. Oprócz aspektów poznawczych i kształcących, Janik zwraca również uwagę na aspekty emocjonalne i wychowawcze historycznej edukacji muzealnej: „Obcowanie z eksponatami muzealnymi jest okazją do kształtowania uwagi mimowolnej i dowolnej, a także woli i całej sfery przeżyć emocjonalnych [...]. Elementy plastyczne, estetyczne, dźwiękowe, a nawet ruchowe ekspozycji muzealnej zdolne są wytworzyć wśród odbiorców zaangażowanie emocjonalne. [...] Zbiory muzealne są ważną pomocą w procesie wartościowania i oceny określonej problematyki historycznej, kształtują postawy patriotyczne, obywatelskie i humanistyczne, uczą podziwu i szacunku dla talentów i umiejętności [...], wyrabiają szacunek do pamiątek po kimś, kogo uważa się za wzór osobowy i ideowy, kontakty, które uczniowie nawiązują z innymi ludźmi oraz instytucjami i organizacjami społecznymi, zbierając pamiątki i dokumenty historyczne, a także przeprowadzając wywiady [...], kształtują dojrzałość społeczną oraz międzypokoleniową integrację”¹²⁶.

¹²⁵ M. Janik, *Muzeum w szkole i szkoła w muzeum. Analiza sytuacji edukacyjnych*, Częstochowskie teki historyczne, Tom I, Częstochowa 2010, s. 186.

¹²⁶ *Ibidem*, s. 187.

Muzealna edukacja historyczna spotyka się jednak również z krytyką. Jednym z podstawowych zarzutów jest narzucana przez muzealników redukcjonistyczna interpretacja oraz relatywizacja historii¹²⁷. Bardzo interesującej analizy tego, jak prezentowane w muzeach wizje przeszłości kreują i utrwalają ustalony porządek narodowego dyskursu, oraz jak w charakterystyczny sposób instytucje te kształtują pamięć narodową dokonała Maruša Pušnik¹²⁸. Odwołując się do pracy Pierre'a Nory¹²⁹, zauważa, że muzeum to „przestrzeń pamięci, [...] nostalgiczna układanka, prezentująca wybrane obrazy z przeszłości i dzięki temu kształtującą wspomnienia”. Muzea, podobnie jak ceremonie upamiętniające i pomniki mówią o wyłącznie o chwalebnej przeszłości narodowej, odwadze i poświęceniu, a muzea narodowe to przestrzeń, gdzie znaczenia przeszłości są ustalane [podkr. A. K.] i utrwalane. M. Pušnik opisuje to na przykładzie dwóch wystaw różnie interpretujących to samo wydarzenie – plebiscytu z roku 1920 przeprowadzonego w Karyntii, w wyniku którego wyznaczono granicę pomiędzy Słowenią a Austrią. Ekspozycje te znajdują się w muzeach po obu stronach granicy. Każde z tych muzeum prezentuje odmienną wersję historii kładąc nacisk na swoją wersję zdarzeń. Ciekawe przy tym jest to, że głównym punktem obu wystaw są czarno-białe fotografie. Ponieważ zdjęcia te wyglądają na bardzo stare, zyskują – zdaniem M. Pušnik – dodatkową historyczną wartość dokumentalną, stając się jednocześnie „uzasadnionymi dowodami przeszłości”. Są „wiarygodne i przekonujące, gdyż nasza (zachodnia) kultura uczy nas, że przedstawienie wizualne nie może być błędne i że widzenie jest zasadniczym warunkiem wiary [...]. *Widzieć* oznacza bardziej *stawać się* niż *wierzyć* – obraz staje się naszym światem”¹³⁰.

W tym kontekście M. Pušnik zwraca za Hobsbawmem¹³¹ uwagę na fakt, że historia stanowi budulec dla ideologii nacjonalistycznych i etnicznych, a muzealne interpretacje stają się główną cechą narodowej retoryki. Odgrywają dużą rolę w kształtowaniu obrazu przeszłości oraz w procesie tworzenia zbiorowych wspomnień i narodowych tożsamości, angażując się czynnie w spór o jedyną słuszną

¹²⁷ Por. m.in. Z. Melosik, *Teoria i praktyka edukacji wielokulturowej*, Kraków 2007, s. 131.

¹²⁸ M. Pušnik, *Kształtowanie narodowych wspomnień: pamięć a muzealne opowieści*, *Er(r)go* 2006, nr 2, s.155-164.

¹²⁹ P. Nora, *General Introduction: Between Memory and History* [w:] *Realms of Memory: The Construction of the French Past*, P. Nora (red.), New York 1992.

¹³⁰ M. Pušnik, *Kształtowanie narodowych wspomnień...*, *op. cit.*, s. 155-164.

¹³¹ E. Hobsbawm, *On History*, London 1997, s. 5.

interpretacje tego samego wydarzenia. M. Pušnik zwraca także uwagę na inną rzecz: muzea stanowiące część przemysłu rozrywkowo-turystycznego pełnią funkcję mass-medium, proponując zwiedzającym informacje dobrane w szczególny sposób oraz specyficzne znaczenia przeszłości, tworząc „popularne wersje historii”. Muzealne ekspozycje mają na celu ustalenie określonych poglądów, które z kolei oddziałują na konkretne przekonania i wiedzę¹³². Dlatego też ważne jest aby ekspozycje historyczne tworzone były tak, aby prowokowały refleksje oraz dyskusje dotyczące m.in. dawnych sporów politycznych, dokonanych wyborów, zmian obyczajowych, postępu w poznawaniu świata, rozwoju nauki. Nie tylko podniesie to u odbiorców kompetencje poznawcze, ale także wykształci zdolność rozumienia związków przyczynowo-skutkowych¹³³.

d) Edukacja przyrodnicza

Edukacja w muzeach przyrodniczych skupia się zagadnieniach związanych z naturą otaczającą człowieka, choć nie bezpośrednio z działalnością jego samego. Ekspozycje muzealne często pokazują moment wyprzedzający jego pojawienie się na Ziemi; człowiek jest tu ujmowany raczej jako etap ewolucji form zwierzęcych. Z drugiej jednak strony muzea przyrodnicze pokazują świat dostrzegalny ludzkimi zmysłami, badany i oceniany przez człowieka i za pomocą skonstruowanych przez niego przyrządów. Edukacja w tego rodzaju placówkach polega na przekazywaniu wiedzy przyrodniczej zarówno w ujęciu węższym, związanym z planetą, jak i szerszym, dotyczącym kosmosu. W takich muzeach obiekty prezentowane są zwykle jako elementy określonych systemów¹³⁴.

Muzea przyrodnicze, których rodowód wiąże się z renesansowymi gabinetami obsobliwości¹³⁵ pokazują aktualny stan przyrody, bądź zawierają aspekt historyczny, prezentując np. nieistniejące już formy przyrodnicze. Obejmują dość szeroką i zróżnicowaną grupę placówek – od muzeów przyrodniczych o zasięgu

¹³² M. Pušnik, *Kształtowanie narodowych wspomnień...*, *op. cit.*, s.155-164.

¹³³ Muzeum Pałacu Króla Jana III Sobieskiego w Wilanowie / Ogólnopolska konferencja dla nauczycieli i edukatorów muzealnych: http://www.wilanow-palac.art.pl/historia_w_muzeum_ogolnopolska_konferencja_dla_nauczycieli_i_edukatorow_muzealnych.html, dostęp: 13.01.2014

¹³⁴ Z. Żygulski jun., *Muzea na świecie...*, *op. cit.*, s. 105.

¹³⁵ G.D. Lewis, *Natural history and natural science Museum* [w:] *Types of Museum*, <http://www.britannica.com/EBchecked/topic/398830/types-of-museum>, dostęp 16.01.2014 r.

powszechnym (muzea historii naturalnej czy muzea nauk przyrodniczych), których celem jest pokazanie ewolucji wszechświata według aktualnych teorii oraz historii Ziemi, wszystkich skomplikowanych form geologicznych, botanicznych i zoologicznych, po muzea szczegółowe, m.in. geologiczne, botaniczne lub zoologiczne (czasem łączone w ramach jednej siedziby). Rozwój muzealnictwa zaowocował pojawieniem się muzeów specjalistycznych, poświęconych np. określonemu gatunkowi bądź typowi roślin lub zwierząt, zjawiskom atmosferycznym, wulkanom, dinozaurom, lodowcom itp. Popularne wśród muzeów przyrodniczych są także muzea przy parkach narodowych i rezerwach, bądź też parki wchodzące w zespół pałacowy¹³⁶.

Celem edukacji przyrodniczej jest przybliżenie świata przyrody, pokazanie jej różnorodności, zrozumienie roli człowieka w ekosystemie. Jak zauważa G. Mostny, „w muzeach przyrodniczych formuły chemiczne okazują się cennymi kamieniami, zwiedzający rozpoznaje znane gatunki roślin oraz owadów i zwierząt oraz ekologiczną równowagę dotyczącą rzek i lasów”¹³⁷. Muzealni odbiorcy mogą posiadać podstawowe wiadomości z dziedziny biologii, biochemii, biofizyki, ekologii, mikrobiologii, geografii, geologii, oceanologii, meteorologii itp. Oferta edukacyjna tych muzeów opiera się na popularyzowaniu wiedzy, będącej efektem bardzo rozwiniętej działalności badawczej w ramach tych instytucji. W największych muzeach historii naturalnej na świecie naukowcy są często liderami w dziedzinach takich jak ekologia, paleontologia czy systematyka i taksonomia (niektórzy poszerzają zakres swoich badań o genetykę, fizjologię eksperymentalną obserwacje dotyczące zachowań zwierząt)¹³⁸.

W ramach muzealnej edukacji przyrodniczej, oprócz form charakterystycznych dla wszystkich typów muzeów (oprowadzanie z przewodnikiem, lekcje muzealne, warsztaty itp.), często organizowane są wycieczki piesze, które umożliwiają bezpośrednią lub pośrednią obserwację fauny, flory oraz zjawisk meteorologicznych. Podczas tego rodzaju spacerów uczestnicy mogą np. nabyć umiejętność czytania map danego terenu, uzupełniania mapek konturowych z zaznaczonymi pasmami górskimi i nanoszenie na nie tras wędrówek. Dla

¹³⁶ Z. Żygulski jun., *Muzea na świecie...*, *op. cit.*, s. 105-106.

¹³⁷ G. Mostny, *Funkcje i zadania muzeum...*, *op. cit.*, s. 45

¹³⁸ K.A. Rader, V.E.M. Cain, *From Natural history to science: Display and the transformation of American Museums of Science and Nature*, [w:] *Museum Studies...*, *op. cit.*, s. 143.

najmłodszych przygotowywane są często gry i zabawy edukacyjne, zarówno w terenie, jak i w pomieszczeniach muzealnych oraz doświadczenia i eksperymenty pozwalające poznać świat przyrody z wykorzystaniem odpowiedniego instrumentarium, np. szkła powiększającego, magnesów, mikroskopu itp.¹³⁹. Dzięki tak prowadzonej edukacji przyrodniczej publiczność może poznać różnorodność i złożoność świata roślin i zwierząt, zdobyć podstawową wiedzę dotyczącą np. budowy i czynności życiowych organizmów żywych oraz ich związków ze środowiskiem. Widz może także nauczyć się dostrzegać zmiany zachodzące w otaczającym środowisku i dokonać ich oceny. Edukacja przyrodnicza może również przyczynić się do kształtowania określonych potrzeb, m.in. kontaktu z przyrodą, rozwijania spostrzegawczości czy też nabywania pewnych umiejętności, jak prowadzenie obserwacji czy przeprowadzanie prostych doświadczeń umożliwiających zrozumienie zjawisk przyrodniczych¹⁴⁰, pielęgnacja roślin domowych i ogrodowych, rozpoznawanie gatunków drzew, ziół i innych roślin oraz zwierząt występujących w ich naturalnym środowisku itp. W przypadku muzeów regionalnych, które bardzo często posiadają zbiory dotyczące przyrody regionu oraz jego specyfiki geograficzno-historycznej, dzięki tak prowadzonej edukacji przyrodniczej mogą przyczyniać się do budowania więzi z miejscem zamieszkania. Także w parkach przypałacowych jak np. w Wilanowie, gdzie oprócz pałacu jest ogród oraz rezerwat Morysin, edukacja nastawiona jest na uświadamianie wzajemnego przenikania wątków przyrodniczych i kulturowych na przestrzeni wieków. Uczestnicy takich zajęć przyrodniczo-historycznych dowiedzieć się mogą m.in. o powiązaniach dawnej kuchni, strojów i obyczajów z florą i fauną dziką i hodowlaną (zioła, przyprawy, barwniki itp.)¹⁴¹.

Oprócz popularyzacji wiedzy dotyczącej środowiska przyrodniczego, ważnym elementem muzealnej edukacji przyrodniczej jest edukacja ekologiczna.

¹³⁹ R. Śliwa, U. Szelaż, M. Michalik, Program wycieczek pieszych oraz zajęć warsztatowych z wykorzystaniem techniki multimedialnej dla uczniów kształcenia zintegrowanego mające na celu poznanie wartości przyrodniczo - kulturowych i historii regionu, http://www.google.pl/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0CDUQFjAA&url=http%3A%2F%2Fwww.eduforum.pl%2Fmodules.php%3Fname%3DPublikacje%26d_op%3Dgetit%26lid%3D5135&ei=lp7SUv21OfPb7AaouoDABQ&usg=AFQjCNHPLerjpkWtpCCc70nlEvfDd5eIUA&vm=bv.59026428.d.ZGU, dostęp: 12.01.2014 r.

¹⁴⁰ J. Härting, Wypchane, ale jak ożywione! Praca muzealno-pedagogiczna niemieckich muzeów przyrodniczych, „Muzealnictwo” nr 51, s. 176.

¹⁴¹ A. Głowacz, Między oświeceniową misją muzeum a innowacyjną ofertą edukacyjną, „Muzealnictwo” nr 52, s. 92.

Jednym z bardziej istotnych jej celów jest rozwijanie wrażliwości na problemy środowiska oraz kształtowanie postaw proekologicznych. W ramach realizacji tak wytyczonych celów odbiorcy zapoznają się z różnymi formami ochrony przyrody – np. dowiadują się czym jest park krajobrazowy, rezerwat, pomnik przyrody, jakie gatunki roślin i zwierząt należą do chronionych. Muzea przyrodnicze zachęcają również do aktywnego udziału w akcjach ekologicznych lub działalności różnego rodzaju organizacji pozarządowych zajmujących się ochroną przyrody. W ten sposób starają się kształtować poczucie odpowiedzialności za stan środowiska. G. Mostny, zwraca uwagę: „Tego oczekuje się od muzeów w celu zabezpieczenia naturalnych zasobów w tym krytycznym czasie światowej dewastacji. Poprzez muzea przyrodnicze, technologiczne, sztuki, historyczne, powinno się stworzyć głęboką świadomość w społeczności o pilnej potrzebie zachowania możliwych do odnowienia zasobów naturalnych, od których zależy zachowanie ludzkości. Jest rzeczą aż nadto wiadomą, że te zasoby są ograniczone, i że moment ich wyczerpania jest coraz bliższy. Niemniej jednak, większość członków społeczeństwa wydaje się wierzyć – jeżeli w ogóle biorą tę sprawę pod uwagę – że naturalne zasoby można zastąpić w taki sam sposób jak wyroby fabryczne, poprzez kupowanie nowych, kiedy stare stają się zużyte lub niemodne. W ten sam sposób, w jaki człowiek odsuwa się od natury, wyobraża sobie naturę, posługując się mentalnością społeczeństwa konsumpcyjnego. Jednym z najogólniejszych i najpilniejszych zadań muzeów całego świata, jakie mogą spełniać wobec swej publiczności – i poprzez nią wobec społeczeństwa – jest to, aby zmienić tę mentalność na świadomość odpowiedzialności u każdego, wobec drzewa, które musi rosnąć 50 i więcej lat, aby doszło do stanu okazałości, w odniesieniu do wody i powietrza, które zatruwamy, w odniesieniu do równowagi ekologicznych cykli, które są wystawione na niebezpieczeństwo lub zniszczone przez wstrząsy ludzkiej eksploatacji lub przez nowe technologie z ich marginesowymi skutkami na środowisko”¹⁴².

c) Edukacja techniczna

Muzea techniki to najbardziej dynamicznie rozwijająca się gałąź muzealnictwa. Choć na dużą skalę zaczęły powstawać w XIX wieku, w pewnym

¹⁴² G. Mostny, *Funkcje i zadania muzeum...*, *op. cit.*, s. 40.

sensie wywodzą się z renesansu – epoki wynalazków. Są to muzea cieszące się ogromną popularnością i – przez swój zazwyczaj interaktywny charakter - dają wiele możliwości w sferze działań edukacyjnych.

Jak zauważa Z. Żygulski, liczba obiektów sztuki dawnej, obiektów historycznych, archeologicznych czy historycznych jest ściśle określona i ograniczona, w związku z czym muzea techniki gromadzące wszelkie nowe produkty, będące wytworem człowieka mają nieograniczone możliwości. Obiekty znajdujące się w nich rzadko mają unikatowy charakter, zwykle są łatwe do odtworzenia, dlatego nie ma obawy o zniszczenie obiektu i dzięki temu edukacja może się odbywać w sposób interaktywny. Do tego grona zaliczamy tzw. „muzea nauki” (od „science museum”, co w języku angielskim kojarzone jest ze ścisłymi i technicznymi dziedzinami wiedzy) oraz specjalistyczne muzea poszczególnych rzemiosł, przemysłów i zawodów, jak np. muzea transportu, maszyn rolniczych, ubiorów, obuwia itp., jak również muzea określonych produktów spożywczych (wina, czekolady, piwa, chleba, kawy i inne). Takie muzea to również zabytkowe kopalnie, kuźnie młyny itp., które obecnie coraz częściej zaliczane są do muzeów historycznych¹⁴³.

Edukacja w muzeach techniki skupia się na upowszechnianiu aktualnych osiągnięć z obszaru nauk ścisłych i technicznych, tj. matematyka, informatyka, astronomia, fizyka (w tym bio- i geofizyka), chemia (m.in. biochemia, biotechnologia), architektura i urbanistyka, automatyka i robotyka, biocybernetyka i inżynieria biomedyczna, budowa i eksploatacja maszyn, budownictwo, elektronika, elektrotechnika, energetyka, geodezja i kartografia, górnictwo i geologia inżynierska, inżynieria chemiczna, produkcji, rolnicza, środowiska; mechanika, telekomunikacja, transport oraz nauki medyczne i nauki o zdrowiu. Ekspozycje w takich muzeach skupiają się na wyjaśnianiu natury otaczających człowieka zjawisk i procesów przy pomocy naukowych narzędzi. Dzięki ukazaniu nauki oraz kultury jako obszaru atrakcyjnych poszukiwań, eksploracji i doświadczeń, przyczyniają się do rozwoju zainteresowania tymi dziedzinami. Działania edukacyjne nastawione są na wyjaśnianie, jak ludzka wiedza może być wykorzystana dla rozwoju społeczeństwa oraz na inspirowanie debaty publicznej nad istotnymi społecznie tematami związanymi z nauką i kulturą, zachodzącymi wokół zmianami i kwestą

¹⁴³ Z. Żygulski jun., *Muzea na świecie...*, *op. cit.*, s. 104-105.

podejmowania za nie odpowiedzialności. Jednym z celów takich muzeów jest budowanie w społeczeństwie przekonania, że harmonijny rozwój cywilizacyjny jest oparty na odkryciach naukowych i nowych technologiach, którym towarzyszy refleksja humanistyczna. Dzięki interaktywnym wystawom, które najczęściej występują właśnie w muzeach techniki, muzealni odbiorcy są inspirowani do odkrywania i zrozumienia świata poprzez samodzielne doświadczenia. Ponadto kształtują one umiejętność komunikowania się, współpracy, myślenia krytycznego i kreatywnego oraz rozwiązywania problemów, a także działania innowacyjnego¹⁴⁴.

Według koncepcji muzeum-pracowni H. Rivière, zadaniem tej instytucji jest nie tylko edukacja dotycząca sztuki, historii, przyrody czy techniki. Muzeum powinno stać się trybuną najnowszych zdobyczy badawczych oraz aktualnych problemów. Muzeum przyrodnicze powinno alarmować publiczność w obliczu zagrożenia, które wisi nad zachwianiem środowiska. W muzeum antropologicznym i etnograficznym powinno się uświadamiać ludzi w kwestiach tak delikatnych jak generacja ludzka czy „unicestwienie kultury małych narodów. Muzea lokalne powinny otwierać dyskusję na temat urbanistyki i przyszłości swoich miast. Funkcja muzeum sztuki współczesnej jest wyłącznie informacyjna. Gdzie są granice tej funkcji informacyjnej? (...) Funkcja informacyjna jest ściśle związana z jego rolą wychowawczą. Ona to desygnuje muzeum jako jedno z najbardziej skutecznych narzędzi ustawicznego kształcenia¹⁴⁵.

2. Teorie i koncepcje edukacji muzealnej

Mniej więcej od końca lat 80. XX w. edukacja muzealna zaczęła ewoluować od myślenia i działania intuicyjnego w kierunku działań inspirowanych wypracowanymi teoriami i analizami uczestnictwa kulturalnego, opartymi m.in. na obserwacji. Obecnie, podobnie jak ogólne koncepcje edukacyjne, edukacja muzealna

¹⁴⁴ R. Firmhofer, Program działalności merytorycznej Centrum Nauki Kopernik w latach 2007-2012, http://www.kopernik.org.pl/fileadmin/user_upload/O_CENTRUM/Dokumenty/Program_dzialalnosci_CNK_na_lata_2007-2012.pdf, dostęp: 4.01.2014 r.

¹⁴⁵ J. Favière, Muzeum ośrodkiem „animacji” kulturalnej..., s. 102.

czierpie inspiracje z uznanych pedagogii – m.in. z idei nowego wychowania, które pojawiły się na początku XX wieku, wzbogacone o współczesną wiedzę z zakresu teorii uczenia się, psychologii, kognitywistyki¹⁴⁶. Na rozwój teorii edukacji muzealnej duży wpływ wywarły poglądy Jeana Piageta, Jerome Brunera, Beniamina Blooma, Howarda Gardnera, Paulo Freire’a oraz Davida Kolba¹⁴⁷.

Trudno dziś wskazać na jedną zwartą koncepcję edukacji muzealnej (J.H. Falk i L. Diane mówią wręcz o „terminologicznej dżungli” w tym zakresie¹⁴⁸). Można jednak wyznaczyć jej zasadnicze inspiracje, m.in. konstruktywistyczne teorie amerykańskie, zakorzenione w analizie doświadczenia J. Deweya, teorie komunikacji, koncepcje socjolingwistyczne, studia kultury wizualnej czy francuskie koncepcje mediacji kulturalnej i artystycznej¹⁴⁹. W niniejszym podrozdziale przedstawione zostaną te, które w sposób najbardziej wyraźny zaznaczyły swój ślad w poszukiwaniach teoretycznych edukacji muzealnej: teoria konstruktywistycznej edukacji muzealnej Georga E. Heina, koncepcja czterech dyskursów edukacji w muzeum Carmen Mörsch, francuskie koncepcje mediacji kulturalnej i artystycznej, którymi zajmowali się m.in. J. Caune, E. Callet, F. Fradin oraz E. Roch, kognitywistyczna koncepcja Nelsona Goldmana oraz koncepcja dydaktyki interaktywnej zaproponowana przez Grzegorza Karwasza i Jolantę Kruk.

2.1 Konstruktywistyczna teoria edukacji muzealnej

Konstruktywizm jako teoria wiedzy posiada swoje źródła w różnych – często przeciwległych – koncepcjach filozoficznych. Uogólniając jednak, można powiedzieć za Stanisławem Dylakim, że jest to zbiór koncepcji i twierdzeń traktujących o „ograniczeniach ludzkiego poznania, o subiektywizmie poznania, trudnościach w osiągnięciu ostatecznej prawdy oraz o zmienności”¹⁵⁰. Konstruktywizm opiera się na dwóch zasadniczych twierdzeniach epistemologicznych: wiedza jest aktywnie konstruowana przez podmiot poznający;

¹⁴⁶ G. Karwasz, J. Kruk, *Idee i realizacje dydaktyki interaktywnej – wystawy, muzea i centra nauki*, Toruń 2012, s. 15.

¹⁴⁷ Szerzej na ten temat: K. Gibbs, M. Sani, J. Thompson (red.), *Lifelong Learning in Museums*, Bolonia 2006, s. 22-26.

¹⁴⁸ J.H. Falk, L.D. Dierking, *The Museum Experience*, Howells House 1992, s. 97.

¹⁴⁹ M. Szelaż, J. Skutnik, *Wstęp do Edukacja muzealna: Antologia...*, *op. cit.*, s. 11.

¹⁵⁰ S. Dylak, *Konstruktywizm jako obiecująca perspektywa kształcenia nauczycieli*, <http://www.cen.uni.wroc.pl/teksty/konstrukcja.pdf>; dostęp 05.11.2013 r.

oraz, że dochodzenie do wiedzy jest procesem adaptacyjnym, w którym następuje organizacja doświadczanego świata¹⁵¹. Rzeczywistość społeczna jest więc wytworem działalności społeczeństwa, nie czymś „gotowym” i zewnętrznym wobec niego. Natomiast wiedza społeczna jest raczej prowizoryczną konstrukcją badacza niż odzwierciedla obiektywny stan rzeczy. Ów badacz obserwuje zjawiska z określonej perspektywy, porządkując zgromadzone dane za pomocą właściwej sobie siatki pojęciowej. Rzeczywistość społeczna jest więc dostępna naszemu poznaniu nie bezpośrednio, lecz w sposób zapośredniczony przez różne „konstrukcje” i interpretacje¹⁵².

Konstrukttywizm – zakładający, że wiedza jest tworzona przez jednostkę, natomiast człowiek nie rejestruje informacji, ale buduje struktury wiedzy z dostępnych informacji – jest silnie zakorzeniony w amerykańskiej teorii edukacji. Jednym z jej propagatorów jest George E. Hein, który inspirowany filozofią edukacji Deweya przeniósł założenia i postulaty konstrukttywizmu na grunt edukacji muzealnej¹⁵³.

G.E. Hein klasyfikuje teorie edukacyjne w odniesieniu do dwóch zagadnień: teorii uczenia się i teorii wiedzy. Zdaniem G.E. Heina, w ramach każdej teorii edukacyjnej proponowane są konkretne praktyki edukacyjne (pedagogiczne), które mają wpływać na konstruowanie różnego rodzaju programów edukacyjnych. „Upraszczając, teorie uczenia można zgrupować wzdłuż wspólnej osi – od *biernych* do *aktywnych* – czyli od skrajnej teorii zakładającej, że umysł jest biernym odbiorcą nowych zjawisk, wrażeń, które przyswaja, klasyfikuje i których się uczy, do jej przeciwnej, zakładającej, że uczenie się to aktywne zaangażowanie umysłu w świat zewnętrzny; uczący się zdobywa wiedzę poprzez myślenie i działanie związane z zewnętrznym światem na zasadzie odpowiedzi na bodźce. Łączące je badania podjęte w XX wieku wykazały zgodnie, że uczenie się jest aktywnym procesem wymagającym zaangażowania, oraz, że proces uczenia jest znacząco formowany przez wcześniejsze doświadczenia uczącego się, jego kulturę i środowisko”¹⁵⁴.

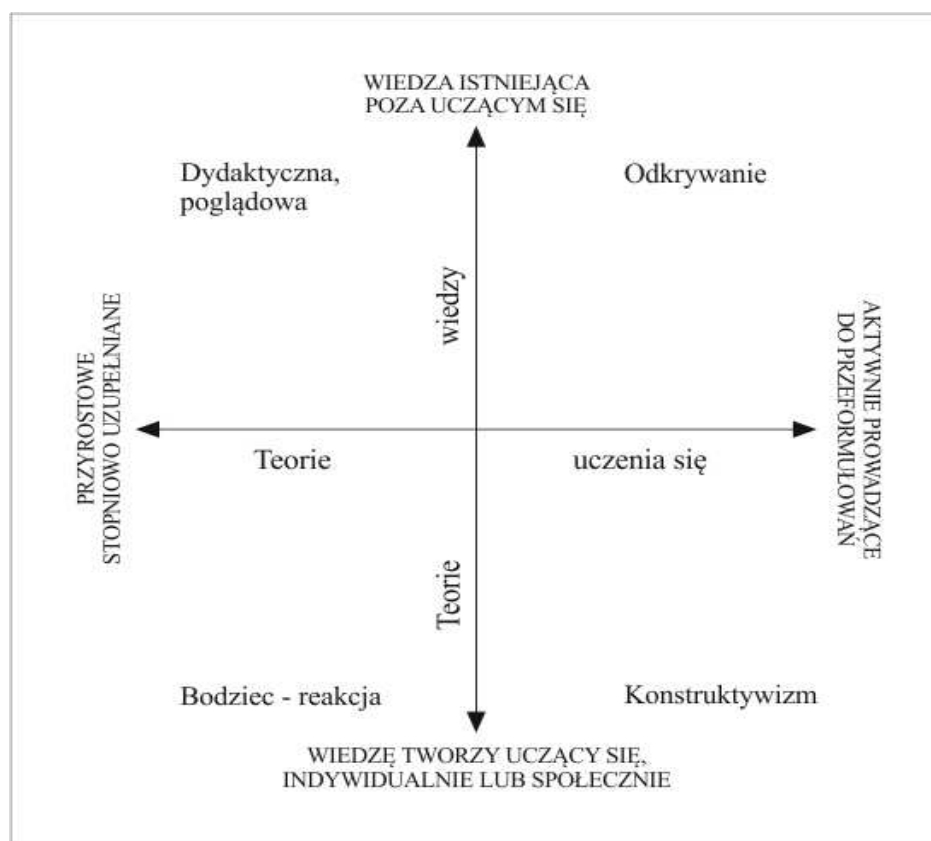
Teorię uczenia się i teorię wiedzy G.E. Hein ujął w schemacie, na którym wyznaczył zasięg edukacyjnych teorii:

¹⁵¹ *Ibidem*.

¹⁵² Socjologia: Przewodnik encyklopedyczny PWN, Warszawa 2008, s. 91.

¹⁵³ Por.: G. E. Hein, *Learning in the Museum*, London 1998.

¹⁵⁴ G.E. Hein, Edukacja muzealna [w:] Edukacja muzealna: Antologia..., *op. cit.*, s. 70.



Źródło: G.E. Hein, Edukacja muzealna [w:] Edukacja muzealna: Antologia..., s. 71.

Zdaniem G.E. Heina każdy program edukacyjny – szkolny czy muzealny – może zostać przedstawiony na tym wykresie¹⁵⁵. W sektorze edukacji formalnej dominuje jednak teoria bodziec-reakcja (behawioryzm), która sprzyja budowaniu przeświadczenia o tym, że można właściwie ocenić rozwój uczącego za pomocą pisemnych testów, w których wymagane jest podanie krótkich odpowiedzi, bądź zaznaczenie właściwej (np. poprzez kliknięcie). W myśl teorii behawiorystycznej zapamiętywanie i „trening” mogą zastępować doświadczenie, natomiast wiedza oraz warunki uczenia się mogą być wyizolowane z określonego kontekstu. Teoria bodziec-reakcja sprzyja stosowaniu w ramach państwowego systemu szkolnego różnego rodzaju rygorystycznych praktyk edukacyjnych¹⁵⁶. Zmianą w edukacji w kierunku konstruktoryzmu jest zdefiniowanie edukacji jako „doświadczenia

¹⁵⁵ Zdaniem G.E. Heina proces nabywania wiedzy w muzeum nie różni się od tego, jaki zachodzi w szkole, środowisku rodzinnym i innych miejscach: „Edukacja jest edukacją, a wiedza jest wiedzą” zauważa w wywiadzie z Jessicą Portner dla Getty Research Institute. G.E. Hein, *The Museum as Classroom*, <http://blogs.getty.edu/iris/the-museum-as-classroom-qa-with-guest-scholar-george-hein/>, dostęp: 23.10.2013 r.

¹⁵⁶ G.E. Hein, *Museum Education...*, *op. cit.*, s. 345.

sensów” w przeciwieństwie do „konkretnej, zdefiniowanej treści”. Oparciem jest tu pogląd J. Deweya mówiący, że doświadczenie jest edukacyjne, o ile nie „zniekształca czy nie powstrzymuje wzrostu przyszłego doświadczenia”¹⁵⁷.

Koncepcja konstruktywistyczna występuje przeciw założeniu, że „osoba poddana nauczaniu jest odbierana jako bierne naczynie, które wypełnia się edukacja [...], wówczas każdy rodzaj nauczania (pedagogiki) skupia się na organizowaniu danego tematu i prezentowaniu jego zakresu i zawartości w najbardziej odpowiedni sposób, tak, by mogło to zostać wchłonięte przez ucznia (lub zwiedzającego)”¹⁵⁸. Proces edukacji polega na nadawaniu przez uczącego się znaczeń. W muzeum znaczenia te nie wynikają z jakości i charakteru zbiorów oraz sposobu ich eksponowania. W dużym stopniu zależą one również od kultury zwiedzających, ich wcześniejszych osobistych doświadczeń czy warunków wizyty w muzeum¹⁵⁹.

Zdaniem G.E. Heina teoria konstruktywistyczna szczególnie „pasuje” do instytucji kulturalnych, w związku z ich nieformalnym, dobrowolnym charakterem. Szczególnie dużo możliwości posiada tutaj muzeum, dysponując szeregiem zróżnicowanych środków. Jednym z nich są ekspozycje muzealne, które w dużym stopniu mogą ułatwić widzowi tworzenie własnych znaczeń. Jednak, aby osiągnąć ten cel, ich planowanie i konstruowanie nie powinno opierać się wyłącznie na autorytecie kuratora (jego głos powinien być „ściszony i odpowiednio dostosowany”), ale także na opiniach edukatorów muzealnych, publiczności¹⁶⁰, organizacji społecznych itp. Ekspozycja powinna zapewniać m.in. kilka możliwych interpretacji obiektu lub całej wystawy, zachęcać widzów do dodawania własnych komentarzy, zadawać zwiedzającym prowokujące pytania zamiast podsuwać gotowe odpowiedzi. Dobrze, jeśli stosuje przełamanie pewnych stereotypów, np. zaburza liniową czy chronologiczną narrację w ramach ekspozycji¹⁶¹. Nacisk na

¹⁵⁷ *Ibidem*, s. 348.

¹⁵⁸ G.E. Hein, Edukacja muzealna [w:] Edukacja muzealna: Antologia..., *op. cit.*, s. 73

¹⁵⁹ G.E. Hein, *Constructivist Learning Theory*,

<http://www.exploratorium.edu/ifi/resources/research/constructivistlearning.html>, dostęp: 23.10.2013 r.

¹⁶⁰ Jednym z projektów, kiedy wystawę współtworzą zwiedzający było *Curator for a day* (szerzej na ten temat: Karen Grøn, *When the visitor becomes „Curator for a day”*, Nordisk Museologi 2006, nr 1),

http://www.google.pl/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0CCMQFjAA&url=http%3A%2F%2Ftime.sternberk.cz%2Fdocs%2Fflorsch_conference%2FKaren%2520Gron%2FKaren%2520Gron%2520Curator%2520for%2520a%2520day%2520-%2520nordisk%2520museologi.doc&ei=QC5LUMq6AsrMsga-1YGIBg&usq=AFOjCNGVuSXfAtV2qY6glHt8YNU2qJ3EQg, dostęp: 08.09.2012 r.

¹⁶¹ G.E. Hein, *Museum Education...*, *op. cit.*, s. 347.

doświadczenie oraz na samodzielne tworzenie znaczeń jest dla środowisk muzealnych poważnym wyzwaniem w specyficznej pracy edukacyjnej z grupami szkolnymi. G.E. Hein zwraca uwagę, iż dużym problemem w tym zakresie są rozbieżności w obszarze kierunków polityki pomiędzy większością muzealnych programów edukacyjnych a standardami szkół¹⁶².

Konstrukttywizm, jak wykazuje G.E. Hein, oprócz zmian w sposobie projektowania wystaw oraz redefiniowania „uczenia się” i „edukowania” przyniósł także zmiany w badaniach nad publicznością muzealną. Widoczne stało się odejście od nastawienia behawiorystycznego i poszukiwanie metod odpowiadających konstruktywistycznej perspektywie. Metodę wywiadu, teorii społeczno-kulturowej, czy sposób mapowania i inne metody naturalistyczne, uznano za bardziej właściwe do badania edukacji w muzeum niż podejścia eksperymentalne¹⁶³. G.E. Hein podkreśla jednak kwestię niezwykle istotną, choć na pozór oczywistą w prowadzeniu badań: wyłącznie zachowanie, nie wewnętrzny proces myślowy, podlega bezpośredniej obserwacji przy użyciu powszechnych metod socjologicznych, a analityczne narzędzia wymagają interpretacji dokonywanej przez ludzi, zawsze wnoszących do swych analiz nastawienie kulturowe.

W swej teorii edukacji muzealnej G.E. Hein podkreśla również odpowiedzialność społeczną jaka się z nią wiąże. Muzea bowiem to instytucje z założenia służące społeczeństwu. Dlatego konstruktywistyczna (nazywana przez G.E. Heina progresywną lub postępową) misja edukacyjna muzeów powinna kłaść nacisk na zmianę społeczną. Powołując się na poglądy J. Deweya, zwraca on uwagę, iż postępową edukacja ma istotne znaczenie, ponieważ służy doskonaleniu społeczeństwa. Edukacja w ujęciu deweyowskim jest koniecznością związaną z kontynuowaniem rozwoju kultury, a ukształtowanie społeczeństwa zależy od konkretnych form edukacji. W społeczeństwie „konserwatywnym”, pragnącym pozostać niezmiennym, tradycyjne formy edukacji są wystarczające. Sytuacja zmienia się w obliczu pragnienia stworzenia społeczeństwa „postępowego” – wówczas potrzebne jest poszukiwanie innej, bardziej adekwatnej formy edukacji. G.E. Hein również wierzy, iż edukacja spełnia istotną rolę w tworzeniu bardziej demokratycznego społeczeństwa. Zwraca uwagę na kilka istotnych kwestii

¹⁶² G.E. Hein, Edukacja muzealna [w:] Edukacja muzealna: Antologia..., *op. cit.*, s. 77.

¹⁶³ G. E. Hein, *The maze and the web: implications of constructivist theory for visitors studies*, http://www.george-hein.com/downloads/Hein_Maze_and_Web.pdf; dostęp 04.11.2013

poruszanych przez J. Deweya, które należy brać pod uwagę przy każdej próbie sformułowania i stosowania postępowej edukacji muzealnej. Przede wszystkim należy nieustannie poddawać w wątpliwość wszelkie podziały, np. pomiędzy sztuką piękną a stosowanymi, teorią a praktyką czy dotyczące kategorii widzów. J. Dewey wykazał bowiem, że takie założenia skutkują często formułowaniem ocen wartościujących, stawiających jedno ponad drugim w sensie moralnym, co w rezultacie prowadzi do ukształtowania i utrzymania nierówności społecznych. Istotne jest również zrozumienie, że celem edukacji jest dalsza edukacja, a rozwiązywanie problemów niesie za sobą pojawienie się nowych. Dojście do odpowiedzi na zadane pytania rodzą dalsze pytania. W praktyce muzealnej świadome przyjęcie takiej postawy przez edukatorów muzealnych powoduje unikanie przez nich stosowania prostych rozwiązań wynikających z przyjęcia założenia, że osiągnięcie „obiektywnej edukacji” jest wystarczające. Z drugiej jednak strony zmusza ich do refleksji nad tym, czy zapewnili zwiedzającym odpowiednie warunki do zadawania pytań i dochodzenia do samodzielnych przemyśleń, co ułatwiają na przykład otwarte pytania, różnorodność materiałów, czy też narracje alternatywne. G.E. Hein podkreśla także kwestię uniwersalnego stosowania teorii edukacji progresywistycznej. Rola edukatorów muzealnych nie powinna ograniczać się do stawiania wyzwań zwiedzającym. Ich zadaniem jest nieustannie stawiane wyzwań sobie samym, przyglądanie się własnej pracy oraz poddawać refleksji przebieg i zawartość swoich działań oraz ich zgodność z przyjętą teorią. Inną sprawą jest powiązanie pracy edukacyjnej z życiem. J. Dewey postulował, aby szkoła nie była oddzielana od życia, a stanowiła jego część. W codziennej praktyce edukacyjnej należy więc podkreślać, że wszelkie działania muzealne powinny wynikać z życiowego doświadczenia i nawiązywać do sytuacji spoza muzeum¹⁶⁴.

Konstruktywistyczna koncepcja edukacji muzealnej G.E. Heina wywarła duży wpływ na rozwój tej dyscypliny. Jej podstawowym założeniem jest przekonanie o subiektywnym charakterze wiedzy konstruowanej przez człowieka w procesie poznania. W tak zaproponowanym ujęciu wiedza nie jest uniwersalna, lecz relatywna i nasycona osobistymi odczuciami. Odwołując się do idei muzeum

¹⁶⁴ G.E. Hein, Edukacja muzealna [w:] Edukacja muzealna: Antologia..., *op. cit.*, s. 80.

konstruktywistycznego jako narzędzia „doświadczenia sensu”, G.E. Hein sformułował propozycję „postępowej” edukacji muzealnej, zakładającej przełamywanie podziału pomiędzy tzw. sztuką wysoką, a sztukami użytkowymi, pomiędzy teorią a praktyką oraz wskazywał na ciągłą potrzebę wzbogacania wiedzy. Zgodnie z teorią konstruktywistyczną, akcentującą aktywność uczącego się, w wyniku której podmiot buduje swą rzeczywistość¹⁶⁵, wiedza ta powinna być budowana w procesie ciągłego zadawania przez widza pytań i szukania odpowiedzi na nie po to, by stawiać kolejne pytania (m.in. ekspozycja powinna być tak skonstruowana, by ułatwić zadawanie pytań). Edukacja powinna wiązać się z codziennością, odnosić się do sytuacji poza muzeum, a elementy ekspozycji powinny wynikać z doświadczenia codzienności¹⁶⁶.

2.2 Koncepcja czterech dyskursów edukacji muzealnej Carmen Mörsch

Istotną koncepcją w ramach poszukiwań teoretycznych w dziedzinie edukacji muzealnej jest koncepcja czterech dyskursów edukacji muzealnej Carmen Mörsch¹⁶⁷, którą definiuje jako „zaproszenie publiczności do obcowania ze sztuką oraz ze związanymi z nią instytucjami w procesie edukacji, który odbywa się przez analizę i zgłębianie wiedzy, dekonstrukcję, a bywa, że również poprzez wprowadzanie zmian”. Choć C. Mörsch skupia się w swej koncepcji na muzeach sztuki i innych miejscach eksponujących sztukę, jak np. galeria¹⁶⁸, można ją jednak bez większych zastrzeżeń odnieść do muzeów wszystkich typów.

¹⁶⁵ S. Dylak, Konstruktywizm jako obiecująca perspektywa kształcenia nauczycieli, <http://www.cen.uni.wroc.pl/teksty/konstrukcja.pdf>; dostęp 05.11.2013 r.

¹⁶⁶ G.E. Hein, *Constructivist Learning Theory*, <http://www.exploratorium.edu/ifi/resources/research/constructivistlearning.html>, dostęp: 23.10.2013 r.

¹⁶⁷ C. Mörsch, *At a Crossroads of Four Discourses. Documenta 12 Gallery Education in between Affirmation, Reproduction, Deconstruction, and Transformation*, http://www.google.pl/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0CCwQFjAA&url=http%3A%2F%2Ftext.diaphanes.net%2Fdoi%2F10.4472%2F9783037342909.0001&ei=7MSAUofgHIHA7Ab19YDQCQ&usq=AFQjCNGDKCKCs-Ix4QjjC06nnK5_J9dzKA&bvm=bv.56146854.d.ZGU, dostęp 11.11.2013 r.; C. Mörsch, Na rozdrożu między czterema dyskursami. Edukacja kulturalna a afirmacja, reprodukcja, dekonstrukcja i transformacja (skrót), 2010, http://www.zacheta.art.pl/files/edukacja/warsztaty%20dla%20edukator%C3%B3w_skr%C3%B3t%20tekstu_Carmen%20Morsch.pdf, dostęp: 04.12.2012 r. Autorka nie używa pojęcia edukacja muzealna, lecz *gallery education*, którą odnosi do działań edukacyjnych prowadzonych w muzeach i galeriach sztuki.

¹⁶⁸ Koncepcja ta powstała w wyniku badań prowadzonych w ramach „documenta 12”. Documenta to jedna z najważniejszych wystaw sztuki współczesnej na świecie. Organizowana w Kassel od roku

C. Mörsch wyróżnia cztery dyskursy edukacji muzealnej: afirmatywny, reprodukcyjny, rekonstrukcyjny oraz transformacyjny¹⁶⁹. Dominującym jest dyskurs afirmatywny, w którym sztuka jest rozumiana jako dziedzina specjalistyczna, mająca trafiać do publiczności zaznajomionej już z tematem, m.in. poprzez wykłady czy podobne spotkania, projekcje filmowe, katalogi wystaw. W ramach tego dyskursu edukacja utożsamiana jest z komunikacją zewnętrzną [*outward communication*] odwołującą się do misji muzeum określonej zgodnie ze standardami wyznaczonymi przez ICOM (kolekcjonowanie, prowadzenie badań, ochrona, udostępnianie zbiorów oraz popularyzacja dziedzictwa kulturowego). Dyskurs reprodukcyjny – również dominujący obecnie w edukacji muzealnej – zakłada, że celem prowadzonych w muzeum działań edukacyjnych jest kształcenie przyszłych odbiorców. Działania te mają umożliwić wprowadzanie jednostek w świat sztuki. W związku z tym należy zapewnić jak najszerszej publiczności dostęp do dziedzictwa kulturowego oraz zminimalizować obawy przed korzystaniem z oferty muzeów. Praktyki w ramach tego dyskursu obejmują m.in. warsztaty dla grup szkolnych, programy rodzinne, a także wydarzenia masowe, jak np. „Noc Muzeów” (w Polsce także „Dni Dziedzictwa Kulturowego”). Mniej rozpowszechniony zdaniem C. Mörsch jest dyskurs dekonstrukcyjny. W tym przypadku celem edukacji kulturalnej jest analiza krytyczna muzeum oraz sztuki przy udziale publiczności oraz edukacja w tym kontekście. Przykładowymi praktykami w ramach tego dyskursu są interwencje artystyczne (także z udziałem artystów i edukatorów muzealnych), programy skierowane do grup uznawanych za pomijane lub dyskryminowane w kontaktach z instytucjami kultury oraz zwiedzanie muzeum z przewodnikiem (pod warunkiem jednak, że cechuje je krytyczny charakter). Czwartym, najmniej powszechnym dyskursem jest dyskurs transformacyjny. Opiera się on na założeniu, że celem edukacji kulturalnej jest

1955 co 5 lat przez najwybitniejszych kuratorów sztuki oraz edukatorów muzealnych. Documenta 12 organizowana była w roku 2007 pod kierownictwem Rogera Martina Buegela – <http://www.documenta12.de/geschichte010.html?&L=1>; dostęp 20.11.2013 r.

¹⁶⁹ C. Mörsch, *At a Crossroads of Four Discourses. Documenta 12 Gallery Education in between Affirmation, Reproduction, Deconstruction, and Transformation*, http://www.google.pl/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0CCwQFjAA&url=http%3A%2F%2Ftext.diaphanes.net%2Fdoi%2F10.4472%2F9783037342909.0001&ei=7MSAUofgHIHA7Ab19YDQCQ&usq=AFQjCNGDKCKCs-Ix4QjjC06nnK5_J9dzKA&bvm=bv.56146854.d.ZGU, dostęp 11.11.2013 r.; C. Mörsch, *Na rozdrożu między czterema dyskursami. Edukacja kulturalna a afirmacja, reprodukcja, dekonstrukcja i transformacja (skrót)*, 2010, http://www.zacheta.art.pl/files/edukacja/warsztaty%20dla%20edukator%C3%B3w_skr%C3%B3t%20tekstu_Carmen%20Morsch.pdf, dostęp: 04.12.2012 r.

poszerzenie definicji instytucji takich jak galeria czy muzeum oraz uznanie jej za czynnik zmian społecznych. W ramach tego dyskursu istotne jest nie tyle wprowadzenie publiczności do świata muzeów, ile raczej wprowadzenie owych instytucji do świata, który je otacza. Zakłada on nie tylko wspólnie z publicznością określenie mechanizmów instytucjonalnych, ale również zdefiniowanie działań na rzecz ich poprawy oraz rozwoju¹⁷⁰.

W ramach każdego z czterech dyskursów występują określone koncepcje edukacyjne. W dwóch pierwszych pozycje uczniów i nauczycieli są ściśle określone, natomiast podejmowane tematy nie dopuszczają krytycznego stosunku do danej koncepcji. Różnią się one jednak kierunkami kształcenia oraz sposobem doboru grup uczących się. Grupami docelowymi w ramach dyskursu afirmatywnego są osoby zaznajomione ze sztuką, natomiast metody edukacji mieszczą się w klasycznym kanonie akademickim. Inaczej wygląda pod tym względem dyskurs reprodukcyjny – tu odbiorcami są osoby nieposiadające wiedzy o sztuce, które są jednak postrzegane jako przyszli jej odbiorcy. Inspirację metodologiczną stanowią tu „sprawdzone” metody szkolne. W odróżnieniu od tych dwóch dyskursów, dyskurs dekonstrukcyjny oraz transformacyjny opierają się na autokrytycznym podejściu do edukacji (sam proces kształcenia jest poddawany dekonstrukcji i transformacji). Stosunki uczeń-nauczyciel opierają się na wymienności ról, natomiast edukacja – choć występuje w postaci ustrukturyzowanej – odbywa się w dwóch kierunkach. Cechą specyficzną tych dyskursów jest brak określenia grup docelowych, jednak od uczestników oczekuje się otwartości na krytyczne podejście do sztuki oraz instytucji, w których jest ona prezentowana. W dyskursie rekonstrukcyjnym liczy rozwój kompetencji analitycznych, co nie oznacza dążenia do wprowadzenia w tych instytucjach konkretnych zmian. Działania edukacyjne prowadzone w ramach tego dyskursu są ukierunkowane na rozwój świadomości krytycznej oraz inwencji, jednak do pewnego stopnia są nadzorowane. Najczęściej stosowanymi metodami są te oparte na strategiach artystycznych. Z kolei głównym założeniem w ramach dyskursu transformacyjnego jest dążenie do zmiany instytucjonalnej, która jest immanentnie

¹⁷⁰ *Ibidem.*

związana z rozwojem samodzielności i świadomości krytycznej. Stosowana w ramach tego dyskursu metodologia obejmuje aspekty aktywizmu¹⁷¹.

Dyskurs rekonstrukcyjny i transformacyjny mieszczą się w nurcie tzw. krytycznej edukacji muzealnej, na którą duży wpływ wywarły (i wciąż wywierają) ruch feministyczny, marksizm, ruch *gueer*, postkolonializm i kulturoznawstwo. Źródła edukacji krytycznej sięgają reform przeprowadzonych w latach 1960-1990 w Europie Zachodniej, rewidujących społeczną funkcję muzeów i skupiających się na równym dostępie wszystkich podatników do instytucji finansowanych z budżetu państwa. Reformy te poprzedzone były analizą motywów wykluczenia poszczególnych grup społecznych. Od lat 70. i 80. na muzea coraz częściej spoglądano jako na instytucje, które powinny być aktywne w walce politycznej feministek i środowisk imigrantów o równe prawa kobiet i mniejszości narodowych. Działania muzeów postrzegano bowiem jako nierozzerwalnie związane z edukacją dorosłych i nieformalnymi praktykami kształcenia. Także praktyka artystyczna poddawana była działaniom rekonstrukcyjnym. Uznawano, że rozmowa o sztuce jest nieunikniona i jednocześnie produktywna, jednak nie powinna prowadzić do wyciągania jednoznacznych wniosków.

Zadaniem krytycznej edukacji muzealnej łączącej w sobie elementy obu dyskursów jest nie tylko przekazywanie wiedzy za pośrednictwem muzeów czy galerii, ale równoczesne badanie i weryfikowanie ich przyjętych funkcji. Edukatorzy muzealni i zwiedzający są w takim rozumieniu partnerami, a nauka nie może odbywać się wyłącznie poprzez zabawę. Podobnie jak przyciągnięcie dużej ilości zwiedzających nie może być priorytetem (może prowadzić do splotania treści edukacyjnych). Krytyczna edukacja muzealna obejmuje próby zmierzania się z każdym problemem i analizuje użycie różnych języków w przestrzeniach ekspozycyjnych, traktując je jako równoprawne. Uwzględnia także aspekt funkcjonowania sztuki w konkretnych warunkach ekonomicznych. Odnosząc się do zasad rynku, który wpływa na strukturę, prezentację, percepcję oraz recepcję twórczości, krytyczna edukacja muzealna łączy instytucje z ich lokalnym i geopolitycznym kontekstem. Dzięki kształceniu muzea i galerie mogą przeobrazić

¹⁷¹ C. Mörsch, Na rozdrożu między czterema dyskursami. Edukacja kulturalna a afirmacja, reprodukcja, dekonstrukcja i transformacja (skrót), 2010, http://www.zacheta.art.pl/files/edukacja/warsztaty%20dla%20edukator%C3%B3w_skr%C3%B3t%20tekstu_Carmen%20Morsch.pdf, dostęp: 04.12.2012 r.

się w miejsca, które pozwalają wyrażać siebie osobom funkcjonującym poza artystycznym centrum świata¹⁷².

C. Mörsch zaznacza jednak, że rozróżnienie tych czterech dyskursów, choć przydatne w określeniu wytycznych mogących przysłużyć się rozwojowi instytucji prezentujących sztukę, nie może być rozpatrywane na różnych poziomach. W praktyce bowiem często występują one równocześnie. Każde działanie dekonstrukcyjne czy transformacyjne zawiera w sobie elementy afirmatywne i reprodukcyjne. Podejście rekonstrukcyjne, oznaczające zwykle nabranie krytycznego dystansu do nauczania oraz transformacyjne, które podejmuje próbę przeobrażenia instytucji, mogą – zdaniem C. Mörsch znacząco odmienić („odkanonizować”) muzea. Dla dyrektorów stwarzają możliwość poprawy jakości ich placówek, wyjścia z „elitarniej”, anachronicznej działalności, proponując nowe kierunki i możliwości rozwoju. Kuratorom posiadającym świadomość własnych ograniczeń, dają natomiast inspiracje w zakresie poszukiwań dotyczących odmiany czy poszerzenia ich pola działań. Autorka ma jednak świadomość, że często są oni stawiani w obliczu konieczności realizacji celu reprodukcyjnego, jaki zostaje im narzucony przez organizatorów – przyciągnąć jak największą liczbę zwiedzających przy jak najmniejszych nakładach finansowych, a także dostarczenie ludziom rzetelnych informacji¹⁷³.

2.3 Koncepcja mediacji kulturalnej i artystycznej

Etymologicznie mediacja wiąże się z sytuacją bycia „po środku”, pozostania bezstronnym lub „trzecim elementem” umiejscowionym pomiędzy dwoma

¹⁷² C. Mörsch, Na rozdrożu między czterema dyskursami. Edukacja kulturalna a afirmacja, reprodukcja, dekonstrukcja i transformacja (skrót), 2010, http://www.zacheta.art.pl/files/edukacja/warsztaty%20dla%20edukator%C3%B3w_skr%C3%B3t%20tekstu_Carmen%20Morsch.pdf, dostęp: 04.12.2012 r.

¹⁷³ C. Mörsch, *At a Crossroads of Four Discourses. Documenta 12 Gallery Education in between Affirmation, Reproduction, Deconstruction, and Transformation*, http://www.google.pl/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0CCwQFjAA&url=http%3A%2F%2Ftext.diaphanes.net%2Fdoi%2F10.4472%2F9783037342909.0001&ei=7MSAUofgHIHA7Ab19YDQCQ&usq=AFQjCNGDKCKCs-Ix4QjjC06nnK5_J9dzKA&bvm=bv.56146854.d.ZGU, dostęp 11.11.2013 r.; C. Mörsch, Na rozdrożu między czterema dyskursami. Edukacja kulturalna a afirmacja, reprodukcja, dekonstrukcja i transformacja (skrót), 2010, http://www.zacheta.art.pl/files/edukacja/warsztaty%20dla%20edukator%C3%B3w_skr%C3%B3t%20tekstu_Carmen%20Morsch.pdf, dostęp: 04.12.2012 r.

przeciwnymi stronami¹⁷⁴. Potocznie kojarzy się więc z pogodzeniem zwaśnionych stron, wypracowaniem pomiędzy nimi *modus vivendi*. W teorii komunikacji, z której termin ten się wywodzi, głównym zadaniem mediacji jest włączanie jednostek w formy kolektywnego współistnienia, czemu służą formy socjalizacyjne, komunikacja interpersonalna, czy też media¹⁷⁵.

Koncepcja mediacji kulturalnej (podobnie jak mediacji naukowej czy mediatora¹⁷⁶) pojawiła się we francuskim dyskursie naukowym na przełomie lat 80. i 90. Zjawiskiem tym zajmowali się w swoich pracach m.in. Jean Caune, Élisabeth Callet, Françoise Fradin oraz Elizabeth Roch. W kontekście panującego wówczas przekonania o wyczerpaniu się formuły zbiorowości i nieaktualności pojęć „projekt” czy „działania zbiorowe”, mediacja kulturalna, zdaniem Jeana Caune, miała być panaceum na wszelkie pęknięcia w tkance społecznej. W tym sensie – jak pisze J. Caune – „przypisywano jej trzy funkcje: przeciwdziałania osłabieniu więzów społecznych, przywrócenia podwalin poczucia przynależności związku do zbiorowości, a także sprzyjanie tworzeniu nowych norm w tych dziedzinach, w których dawne utraciły swą ważność. W społeczeństwie, które zadaje sobie pytania na temat samego siebie, mediacja zdaje się być początkiem procesu zmierzającego do wytworzenia sensu a zarazem rodzaju stosunków społecznych, konstruowanych na gruncie społecznej partycypacji i podzielanych wartości”¹⁷⁷. J. Caune zwraca uwagę, że mediacja łączy doświadczenia indywidualne ze wspólnotowymi, przy czym te drugie dokonują się na bazie doświadczeń historycznych. Te historyczne doświadczenia J. Caune łączy z doświadczeniami przyszłych generacji, wskazując na istotną w procesie mediacji relację pomiędzy przeszłością a przyszłością¹⁷⁸.

Rolę mediacji w poprawianiu nadwyrężonych relacji społecznych podkreślają także E. Caillet, F. Fradin, E. Roch. Ich zdaniem celem mediacji kulturalnej jest eliminacja czynników społecznie destruujących z miejsc, w których te czynniki

¹⁷⁴ Etym. - śrdw. łac. *mediatio* „mediacja” i późn. łac. *mediator* „pośrednik” od *mediare* „pośredniczyć w sporze” z łac. *medius* „środkowy; bezstronny”, Słownik Wyrazów Obcych W. Kopalińskiego, <http://www.slownik-online.pl/kopaliniski/512E1412E40EB0E2C12565DA0054C2BD.php>, dostęp: 13.11.2013 r.

¹⁷⁵ J. Skutnik, Muzeum sztuki jako miejsce mediacji, s. 186

¹⁷⁶ A. Desvallées, F. Mairesse (red.), *Key Concepts of Museology*, ICOM 2010, s. 47.

¹⁷⁷ J. Caune, Nowa czasoprzestrzeń w dziedzinie praktyk kulturowych, [w:] Edukacja muzealna..., *op. cit.*, s. 260-261.

¹⁷⁸ J. Caune, *Pour une éthique de la médiation : Le sens des pratiques culturelles*, Grenoble 1999, pod. za: J. Skutnik, Muzeum sztuki jako miejsce mediacji kulturalnej i artystycznej, „Kultura Współczesna” 2005, nr 2, s. 186.

występują, rekonstrukcja zdrowej tkanki społecznej, zachęcanie do podejmowania wszelkiego rodzaju aktywności kulturalnej czy naukowej oraz promowanie postaw otwartości, tolerancji i wzajemnego szacunku, co szczególnie istotne okazało się w środowiskach wieloetnicznych. W dziedzinie wiedzy natomiast mediacja powinna przyczynić się do odzyskania tego, co – zdaniem tych autorów – zostało zatraczone w procesie nauki szkolnej: wrażliwego rozumienia świata, naturalnej adaptacji do nowych warunków cywilizacyjno-technicznych, przejawiania postaw otwartości i gotowości do podejmowania nowych wyzwań w sferze działalności naukowej, technicznej oraz społecznej. W takim ujęciu mediacja kulturalna odwołuje się do metod działań odpowiadających założeniom interwencji społecznej¹⁷⁹.

Analizą francuskiego dorobku naukowego w zakresie mediacji w kulturze, zarówno na gruncie inspiracji teoretycznych, przeprowadzonych badań, jak również praktyki, zajęła się Jolanta Skutnik. W latach 1995-2002 prowadziła ona badania w 14 muzeach francuskich, czego efektem jest m.in. praca pt. „Muzeum sztuki współczesnej jako przestrzeń edukacji”¹⁸⁰. J. Skutnik również zwraca uwagę, że mediacja kulturalna kładzie nacisk na rolę indywidualnych doświadczeń w procesie percepcji, wskazując jednocześnie na funkcjonowanie jednostek w przestrzeni publicznej. Jej podstawą jest negocjacja w zakresie formułowania opinii kolektywnych dotyczących wartości dorobku kulturowego, norm, standardów oceny itp. Działalność mediacyjna tak rozumiana polegać ma na dążeniu do budowania wspólnoty, w której każdy człowiek zachowuje indywidualny pogląd na świat i sztukę¹⁸¹.

Mediacja artystyczna – zadaniem J. Skutnik – jest pojęciem węższym od mediacji kulturalnej, odnosi się do działań związanych z twórczością artystyczną i jej upowszechnianiem. J. Skutnik ten rodzaj mediacji wiąże wyłącznie ze sztuką współczesną. Celem tak rozumianej mediacji artystycznej jest „prowokowanie postaw zaangażowanych, ułatwienie komunikacji na obszarze sztuki współczesnej, ułatwienie rozumienia przekazów artystycznych, rozwijanie zainteresowań sztuką, a szczególnie – tworzenie i prowokowanie sytuacji, w których może dojść do

¹⁷⁹ E. Caillet, F. Fradin, E. Roch, *Médiateurs pour la contemporain*, Paryż 1999, s. 3. Pod. za: J. Skutnik, *Muzeum sztuki współczesnej jako przestrzeń edukacji*, Katowice 2008, s. 74.

¹⁸⁰ J. Skutnik, *Muzeum sztuki współczesnej jako przestrzeń edukacji*, Katowice 2008.

¹⁸¹ J. Skutnik, *Muzeum sztuki – przestrzeń edukacji...*, *op. cit.*, s. 242.

autentycznego spotkania twórców, dzieł i odbiorców sztuki współczesnej”¹⁸². Jean Caune¹⁸³ z kolei rozróżnia dwa sposoby działania odwołujące się do aktywności zmysłowej. Pierwszy określa mianem mediacji artystycznej. Sposób ten zmierza do uznania mediacji jako pośrednika w odbiorze dzieła. Drugi natomiast jest właściwy dla doświadczenia estetycznego w samej jego istocie, J. Caune określa go więc mianem mediacji estetycznej. Mediacja artystyczna obejmuje działania skupione wokół dzieła artystycznego, bez względu na to, czy mają charakter tylko prezentacji, czy też działań pedagogicznych. Jest ona nastawiona zarówno na odbiorców realnych, jak i potencjalnych. Obejmuje różne praktyki zmierzające do zwiększenia liczby osób korzystających z oferty muzealnej. Jak wykazuje J. Caune, muzeum jest miejscem, w którym szczególnie rozwinęły się sposoby mediacji artystycznej, której podstawowym założeniem jest ułatwienie dostępu do dzieła lub przedmiotu sztuki oraz ułatwienie rozumienia przekazów kulturowych, jak również rozwijanie zainteresowania sztuką i własnej twórczości artystycznej. Mediacja estetyczna natomiast realizowana jest za pośrednictwem relacji zmysłowej, której źródło tkwi w sposobach ekspresji i języku wypowiedzi artystycznej. J. Caune zwraca również uwagę, że celem działań mediacyjnych nie jest w tym przypadku przyjemność wynikająca z kontaktu z dziełem sztuki, ale jeśli doświadczenie estetyczne ma się w pełni realizować w sztuce, istotne jest zrozumienie form estetycznych (związanych m.in. z naturą, mitem, życiem społecznym) z perspektywy indywidualnego doświadczenia odbiorcy. Definiuje ten proces jako „relację ustanowioną przez pośrednictwo uchwytne zmysłowo nośnika (zjawienie się sensy przedmiotowego) między wypowiedzią podmiotu (subiektywnością) a odbiorcą, u którego ma się urzeczywistnić doświadczenie estetyczne”¹⁸⁴. J. Caune zauważa jednocześnie, że oba te procesy nie są procesami wykluczającymi się lub obcymi względem siebie. Mediacja artystyczna bazuje na niepowtarzalnym charakterze dzieła sztuki, ale jej rezultaty w pewnym stopniu uwarunkowane są jego instytucjonalnym charakterem. Ten rodzaj mediacji uwzględnia więc również wymiar pozaestetyczny, związany z sytuacją i kontekstem. Z kolei mediacja estetyczna, choć może się realizować w

¹⁸² Skutnik, *Muzeum sztuki współczesnej jako przestrzeń edukacji...*, *op. cit.*, s. 188

¹⁸³ J. Caune, *Nowa czasoprzestrzeń w dziedzinie praktyk kulturowych*, [w:] *Edukacja muzealna*, s. 263-265.

¹⁸⁴ *Ibidem*, s. 265.

dziedzinie sztuki, rozwija się jednak głównie w sferze doświadczenia społecznego, „poprzez czasoprzestrzenne konstrukty świata spostrzeżeń zmysłowych”¹⁸⁵.

W muzeologii termin mediacji odnosi się zarówno do kulturalnej, jak i naukowej działalności muzeów. Mediacja utożsamiana jest tutaj z transmisją wspólnego dziedzictwa, które spaja członków danej społeczności¹⁸⁶. Ma to ścisły związek z charakterystyczną dla tej instytucji polityką upowszechniania. Jak zauważa Élizabeth Callet, pojawienie się mediacji w muzeach to jeden z efektów polityki zorientowanej na publiczność muzealną¹⁸⁷. Dlatego też mediację coraz częściej łączy się z misją edukacyjną muzeum. Ta bowiem winna skupiać się na człowieku jako uczestniku procesu komunikacji w muzeum pomiędzy odbiorcami, dziełami i „wytwórcami” (np. artystami)¹⁸⁸. Celem działań edukacyjnych w ramach mediacji, prócz kształcenia aktywnych uczestników oferty muzealnej, jest pomoc w rozwoju osobowym jednostek, które mają w przyszłości kształtować wspólnotowy wymiar nowoczesnych społeczeństw¹⁸⁹. Mediacja stanowi więc jedną ze strategii edukacyjnych muzeum, opartą na komunikacji, polegającej na zastosowaniu odpowiednich środków, aby pomóc zwiedzającemu pełniej zrozumieć prezentowaną kolekcję (dlatego też w odniesieniu do edukacji muzealnej mediacja często jest utożsamiana z interpretacją)¹⁹⁰. Środkami tymi mogą być wystawy, pokazy, prezentacje, spotkania, plakaty, ulotki lub inne formy komunikacji¹⁹¹.

Postacią kluczową w tym procesie jest mediator, który staje się pośrednikiem pomiędzy obiektem muzealnym a odbiorcą. Mediator, zdaniem E. Caillet, to osoba o solidnych kompetencjach zawodowych odnoszących się do określonych kategorii, tj. wiedzy z konkretnej dziedziny, kompetencji rozumianych jako umiejętność mobilizowania wiedzy w działaniu oraz aktywność, polegająca na budowaniu projektu i zarządzanie nim (nie tylko pod względem merytorycznym, ale także

¹⁸⁵ *Ibidem*.

¹⁸⁶ A. Desvallées, F. Mairesse (red.), *Key Concepts of Museology*, ICOM 2010, s. 47.

¹⁸⁷ É. Caillet, Polityka zorientowana na publiczność muzealną, [w:] *Edukacja muzealna...*, *op. cit.*, s. 276-277.

¹⁸⁸ R. R. James, *Museums, Corporatism and the Civil Society*, [w:] *Museum Studies*, B. M. Carbonell (red.), s. 549.

¹⁸⁹ J. Skutnik, M. Szelaż, *Edukacja muzealna...*, s. 39.

¹⁹⁰ A. Desvallées, F. Mairesse (red.), *Key Concepts of Museology*, ICOM 2010, s.46

¹⁹¹ Szerzej o komunikacji w muzeum: E. Hooper-Greenhill, *Museums and Their Visitors*, Londyn 1994, s. 6.

logistycznym czy finansowym)¹⁹². Skutnik zwraca uwagę na fakt, że przy określeniu kompetencji mediatora, należy w równym stopniu brać pod uwagę zarówno kompetencje naukowe, jak i pedagogiczne¹⁹³. E. Caillet zauważa jednak, że mediatorem może być także sam artysta, a mediacja może wówczas polegać np. na obserwowaniu aktu tworzenia dzieła¹⁹⁴.

Proces edukacyjny w mediacji odbywa się poprzez poszukiwanie, odkrywanie, negocjowanie i ustalanie, a mediator odgrywa rolę przewodnika, „prowadzącego między trudno dostępnymi meandrami wiedzy i doświadczenia”¹⁹⁵. Metodą jego mediacyjnej pracy jest dialog inspirowany dziełem, przestrzenią ekspozycyjną, a wzmacniany odczuciami i doświadczeniami odbiorcy. Zadaniem mediatora staje się inspirowanie takiego dialogu i wzbogacanie go rzetelnymi informacjami merytorycznymi. Formy działań mediatorów muzealnych przebiegają zwykle wg podobnego schematu: najpierw prowadzona jest luźna rozmowa, nie związana z tematem spotkania, mająca na celu przełamanie onieśmienia, integrację, wzajemne poznanie się. Następnym etapem jest swobodne zwiedzanie ekspozycji oraz kontakt z dziełem bez żadnego komentarza ze strony mediatora. Etap trzeci rozpoczyna się wraz z pojawieniem się pierwszych pytań, które powodują stopniowe włączanie się mediatora w rozmowę na temat ekspozycji czy poszczególnych obiektów. Mediator kieruje wówczas rozmowę się w stronę merytorycznych rozstrzygnięć. Rozmowa odbywa się na zasadzie dyskusji, do której mediator wnosi istotne informacje, mające budować późniejszą podstawę intelektualną¹⁹⁶. Dla mediatora bowiem muzea to nie miejsca zdobywania wiedzy, kształcenia, nauczania, ale miejsca spotkania, kontaktu i dialogu, a edukacja za pomocą mediacji nie polega na wyznaczaniu zakresu obligatoryjnych umiejętności czy definiowaniu hierarchii obowiązków¹⁹⁷. Dla E. Caillet praca mediatora jest „w pewnym sensie majeutyczna, polega na uczynieniu z widza poważnego obserwatora, doprowadzając go do stanu głębokiego skupienia uwagi, do określonego stanu

¹⁹² E. Caillet, *Compte rendu de la demi-journée de réflexion*, Lion 2001, Pod za: J. Skutnik, *Muzeum sztuki jako miejsce...*, *op. cit.*, s. 191.

¹⁹³ J. Skutnik, *Muzeum sztuki jako miejsce...*, *op. cit.*, s. 191.

¹⁹⁴ E. Caillet, *Polityka zorientowana na publiczność muzealną*, [w:] *Edukacja muzealna...*, *op. cit.*, s. 280.

¹⁹⁵ J. Skutnik, *Muzeum sztuki jako miejsce...*, *op. cit.*, s. 192.

¹⁹⁶ J. Skutnik, *Muzeum sztuki współczesnej jako przestrzeń edukacji...*, *op. cit.*, s. 124-125

¹⁹⁷ J. Skutnik, *Muzeum sztuki jako miejsce mediacji kulturalnej i artystycznej*, „*Kultura Współczesna*” 2005, nr 2, s. 188.

dyspozycyjności sprzyjającej percepcji, do recepcji dzieła”¹⁹⁸. Działania mediatora stanowią również inspirację do poszukiwania własnych źródeł i sposobów pozyskiwania wiedzy na temat sztuki i jej autorów. Za jego sprawą bywająca w muzeum publiczność uzyskuje stosunkowo coraz wyższy poziom wiedzy¹⁹⁹. Mediacja w muzeum nie stanowi jednak działania obliczonego na dosłowną eksplikację, ale raczej pomoc w odnalezieniu w samym sobie środków i zdolności służących swobodnej ekspresji i percepcji zamiast sięgania po utrwaloną wiedzę encyklopedyczną²⁰⁰. Kładzie nacisk raczej na relacje niż na obiekt, w większym stopniu zadając pytania dotyczące sposobu ekspresji niż zawartości dyskursu, bardziej promuje recepcję niż upowszechnianie²⁰¹.

Stosowane w edukacji muzealnej mediacji, zdaniem osób zajmujących się tą problematyką, jest odpowiedzią na zapotrzebowanie w zakresie poszukiwania nowych dróg, nowych działań i metod, które wzbogacą doświadczenia muzealne. W myśl tak pojmowanej edukacji muzealnej, muzeum powinno „stawać się przestrzenią spotkania, odkrywania, tworzenia, poszukiwania we wspólnocie z Drugim – czy to będzie animator, inny odbiorca, artysta czy przedmiot sztuki”²⁰².

2.4 Kognitywistyczna koncepcja edukacji muzealnej

Człowiekiem o dużych zasługach w badaniach nad edukacją estetyczną w muzeach był Nelson Goodman, amerykański logik i kognitywista, ale także pasjonat i kolekcjoner dzieł sztuki oraz, w latach 1929-1940, właściciel galerii w Bostonie. Jego książka *Laungages of Art*²⁰³, w której prezentuje teorię symboli w perspektywie kognitywistycznej (*language* N. Goodamn rozumie jako „system symboli”) stała się najbardziej wpływową pozycją wyrażającą „rewolucję kognitywistyczną” tego okresu, podważającą z jednej strony behawiorystyczne

¹⁹⁸ E. Caillet, *Polityka zorientowana na publiczność muzealną...*, *op. cit.*, s.281

¹⁹⁹ J. Skutnik, *Muzeum sztuki współczesnej jako przestrzeń edukacji...*, *op. cit.*, s. 113-114

²⁰⁰ *Ibidem*, s. 112.

²⁰¹ J. Caune, *Nowa czasoprzestrzeń w dziedzinie praktyk kulturowych...*, *op. cit.*, s. 261.

²⁰² J. Skutnik, *Muzeum sztuki jako miejsce mediacji kulturalnej i artystycznej...*, *op. cit.*, s. 185.

²⁰³ N. Goodman, *Laungages of Art*, Cambridge 1976.

koncepcje odbioru sztuki, z drugiej „romantyczną” wizję percepcji sztuki, związaną z kwestiami tajemniczości, emocji czy też rozrywki²⁰⁴.

N. Goodman zwrócił uwagę na fakt, że muzeum umożliwia widzowi obcowanie z dziełem sztuki pozbawionym większości przypisanych mu kontekstów, tworząc sytuację konfrontacji, zderzenia. Forma, przebieg i konsekwencje tego zderzenia nie powinny mieć – zdaniem N. Goodmana – charakteru wyłącznie spontanicznego i opierającego się na przypadkowości. Przeciwnie, muzeum powinno umożliwiać widzowi pełny odbiór dzieła, uczyć go patrzeć „aktywnie”, poszukiwać drogi zrozumienia dzieła. N. Goodman, nie tylko jako naukowiec, ale także jako właściciel galerii, poczynił obserwacje, których efektem była konstatacja, iż większość osób odwiedzających muzeum nie potrafi patrzeć na dzieło sztuki (za Shermanem Lee nazywał ich „wizualnymi analfabetami”)²⁰⁵. Jednocześnie N. Goodman zaprzeczył teorii „niewinnego oka”. Jego zdaniem oko nieskażone jakąkolwiek formą wiedzy kształtującej percepcję po prostu nie istnieje: „oko zawsze wyprzedza swoją własną pracę, obsesyjnie związane z własną przeszłością, ze starymi i nowymi podpowiedziami ucha, nosa, języka, palców, serca i mózgu. Nie tylko to ‘jak’ widzi, ale i ‘co’ widzi jest regulowane przez potrzebę i uprzedzenie”²⁰⁶.

Twórczość N. Goodmana od początku odzwierciedlała kognitywną perspektywę odbioru sztuki. Opierając się na pracach z dziedziny neurologii i psychologii (m.in. Gregory’ego, Ernsta Gombricha, Jerome’a S. Burnera i W.P. Browna), dowodził relatywizmu widzenia i związków pomiędzy zmysłami, mózgiem, chemią organizmu itp. Zdaniem N. Goodmana postrzegamy rzeczy w sposób uporządkowany, przypisany do wcześniejszych doświadczeń, rozróżniając ich funkcje, atrybuty, ładunek emocjonalny. Percepcja i interpretacja są procesami współzależnymi i zachodzącymi jednocześnie do tego stopnia, że nie jesteśmy w stanie wyodrębnić informacji, która stanowiłaby najważniejszą treść naszych spostrzeżeń, nawet jeśli spróbujemy po kolei określać poszczególne warstwy interpretacji²⁰⁷. N. Goodman dowodzi daremności wszelkich poszukiwań danych

²⁰⁴ H. Gardner, D. Perkins, C. Quense, S. Seidel, S. Tischman, *Ten Years at Project Zero: A Report on 1993-2002*, http://www.pz.gse.harvard.edu/ten_years_at_project_zero.php, dostęp: 22.10.2013.

²⁰⁵ N. Goodman, *Of mind and Others Matters*, Cambridge 1984, s. 148.

²⁰⁶ N. Goodman, *Languages of Art...*, *op. cit.*, s. 7.

²⁰⁷ M. Korusiewicz, Jak funkcjonuje dzieło sztuki, czyli muzeum wg N. Goodmana, *Muzeum sztuki: Antologia*, s. 137-138.

absolutnych i epistemologicznej prymarności²⁰⁸. W myśl jego poglądów dzieło sztuki w muzeum powinno się stać przedmiotem badawczej percepcji ukierunkowanej na przetwarzanie indywidualnego doświadczenia. Interpretując obiekty, widz uczy się dostrzegać związki, jakie zachodzą pomiędzy sztuką a znaczeniami²⁰⁹.

Jednym z najistotniejszych osiągnięć N. Goodmana była realizacja Projektu Zero na *Harvard Graduate School of Education* w 1967 r. Założeniem wyjściowym projektu było stwierdzenie, iż wiedza na temat edukacji estetycznej oraz jej zasad w społeczeństwie nie istnieje (są na poziomie „zerowym”)²¹⁰. Przy współudziale specjalistów z różnych dziedzin, m.in. psychologii, filozofii czy literaturoznawstwa stworzył miejsce badań nad filozoficznymi, psychologicznymi i konceptualnymi kwestiami edukacji artystycznej. Zespół zajął się procesami myślowymi oraz kognitywistyczną perspektywą odbioru sztuki, postrzegając aktywność artystyczną jako w pełni angażującą procesy umysłowe²¹¹. N. Goodman uważał bowiem, że kardynalnym błędem w ocenie sztuki jest koncepcja sztuki opartej na bezpośrednim doświadczeniu, emocjach i wartościach estetycznych i przeciwstawianej nauce, opartej na poznaniu i na faktach²¹².

Kognitywistyczny punkt widzenia w badaniach nad edukacją estetyczną i założenia Projektu Zero napotkały się z ostrą krytyką. Uważano, że tego typu badania prowadzą do upadku sztuki, niszczą ją i wykluczają spontaniczny charakter recepcji (spontaniczną reakcję odbiorcy i swobodną formę percepcji). Zarzutem było także traktowanie edukacji jako aktywności opartej na czynnikach werbalnych i logicznych, co utrudnia przygotowanie publiczności do odbioru sztuki. Krytyka nie uwzględniała jednak faktu, że z kognitywistycznej perspektywy poznanie obejmuje proces uczenia się, pogłębiania rozumienia wszystkimi możliwymi środkami, nie wykluczając emocji. Dla N. Goodmana człowiek z racji swej poznawczej natury nie

²⁰⁸ N. Goodman, *Languages of Art...*, *op. cit.*, s. 8.

²⁰⁹ M. Popczyk, Wstęp [w:] Muzeum sztuki: Antologia..., *op. cit.*, s. 14-15.

²¹⁰ H. Gardner, D. Perkins, C. Quense, S. Seidel, S. Tischman, *Ten Years at Project Zero: A Report on 1993-2002*, http://www.pz.gse.harvard.edu/ten_years_at_project_zero.php, dostęp: 22.10.2013 r.; M. Korusiewicz, Jak funkcjonuje dzieło sztuki, czyli muzeum wg N. Goodmana, Muzeum sztuki: antologia, s. 138

²¹¹ H. Gardner, D. Perkins, C. Quense, S. Seidel, S. Tischman, *Ten Years at Project Zero: A Report on 1993-2002*, http://www.pz.gse.harvard.edu/ten_years_at_project_zero.php, dostęp: 22.10.2013 r.

²¹² N. Goodman, *Of Mind and Others Matters*, Cambridge 1984, s. 152.

spełnia aktów emocjonalnych w izolacji od poznania²¹³. Jednak w edukacji muzealnej przyjemność estetyczna należy do efektów ubocznych, nie jest i nie może być celem priorytetowym. Przesadne akcentowanie roli emocji, kreatywności, czy bezpośredniości doświadczenia w tworzeniu dzieła sztuki przynosi szkodę nie tylko odbiorcom, którzy w podobny sposób usiłują sztukę „przyswoić” i często odchodzą z muzeum czy galerii (zwłaszcza sztuki współczesnej), zniechęceni niepowodzeniem, ale także artystom, którzy poświęcają całe lata na doskonaleniu warsztatu artystycznego²¹⁴. Maria Popczyk zauważa: „nauka i sztuka nie są [u N. Goodmana – A.K.] oddzielnymi i pozbawionymi związków sferami ludzkiego doświadczenia, ale współwystępują ze sobą, przy czym rola sztuki polega na nadawaniu znaczeń ludzkiemu światu, wyrasta z głębokiej potrzeby symbolizowania rzeczywistości. Z tej racji Goodman dyskredytuje kontemplację jako akt pusty poznawczo i całkowicie fałszujący faktyczną relację człowieka i dzieła sztuki, ta zaś jest raczej aktywnym odkryciem treści i wartości dzieła sztuki, nie biernym wpatrywaniem się. W tym kontekście to nie muzea decydują o tym, czym jest sztuka, ale dzieła sztuki stają się sztuką w wyniku praktyk wpływających z życia. Sztuka służy rozumieniu, a muzea przechowując dzieła mają je jedynie w odpowiedni sposób udostępnić”²¹⁵.

Niezwykle ważne w poglądach N. Goodmana jest to, że kontakt ze sztuką nie jest traktowany jako zjawisko elitarne i dostępne dla nielicznych. Sztuka powinna być spójna z codzienną praktyką życia, dlatego – z jego punktu widzenia – ważna jest prezentacja dzieł sztuki w taki sposób, aby zwiedzający mógł dostrzec wartość sztuki w kontekście codziennych praktyk. N. Goodman proponuje więc przekraczanie izolacji przestrzennej, rozszerzając przestrzeń muzealną na domy czy miejsca pracy, a także na dopuszczenie do intymnej znajomości z dziełem nie tylko wzrokowej, ale i dotykowej. N. Goodman wierzył, że sztuka ma moc przemieniającą człowieka, że poprzez sztukę można doskonalić świat, dlatego edukacja estetyczna przyczyniać się może do ogólnego postępu rozumienia²¹⁶.

Związana częściowo z kognitywistyczną koncepcją N. Goodmana jest coraz bardziej popularna ostatnio neuromuzeologia (nazywana zamiennie muzeologią

²¹³ M. Popczyk, Wstęp [w:] Muzeum sztuki: Antologia..., *op. cit.*, s. 14

²¹⁴ M. Korusiewicz, Jak funkcjonuje dzieło sztuki, czyli muzeum wg N. Goodmana, [w:] Muzeum sztuki: Antologia..., *op. cit.*, s. 139

²¹⁵ M. Popczyk, Wstęp [w:] Muzeum sztuki: Antologia..., *op. cit.*, s. 14

²¹⁶ *Ibidem*, s. 14-15.

neuronalną), stanowiąca rezultat badań nad neuropoznawczą psychologią percepcji sztuki i twórczości artystów. Twórcą i jednym z pierwszych użytkowników metody obrazowania badań czynnościowych aktywności mózgu z wykorzystaniem rezonansu magnetycznego był Semir Zeki, który na Uniwersytecie Londyńskim założył Wydział Neurokogniistyki. Jego badania stały się inspiracją dla muzeologów zainteresowanych kształtowaniem i odbiorem sztuki prezentowanej w muzeach. Zauważono bowiem, że percepcja ludzi zmienia się wewnątrz muzeum. Współpracownik S. Zeki, Johan Onians w swej „Neurohistorii sztuki”²¹⁷, skupionej na sposobie reagowania mózgu na dzieła sztuki, zdefiniował arcydzieło jako obiekt, który potrafi aktywować jednocześnie (a nie stopniowo) znaczne obszary mózgu, w innych sytuacjach życiowych nigdy nie manifestujących tej synergii. Badania te stopniowo były przenoszone z laboratoriów, szpitali i instytutów uczelnianych do muzeów. Okazało się bowiem, że tzw. „sytuacja muzealna” czy „kontekst przestrzeni muzeów” – dodatkowo zmienia i czyni niespecyficznym – rodzaj percepcji, jaką nasz mózg stosuje w tym otoczeniu²¹⁸.

2.5 Koncepcja dydaktyki interaktywnej

Także na gruncie współczesnej wiedzy z zakresu teorii uczenia się, psychologii, kognitywistyki zrodziła się koncepcja dydaktyki interaktywnej w muzeach. Autorzy pracy pt. „Idee i realizacje dydaktyki interaktywnej – wystawy, muzea i centra nauki”, Grzegorz Karwasz i Jolanta Kruk, odnoszą tę koncepcję głównie do tzw. muzeów interaktywnych. Korzenie paradygmatu dydaktyki interaktywnej sięgają interakcjonizmu symbolicznego – teorii wywodzącej się z pragmatyzmu, której prekursorami byli G.H. Mead, J. Dewey, C.H. Cooley. Twórcą nazwy i głównym popularyzatorem był H. Blumen. Przedmiotem analiz w ramach interakcjonizmu symbolicznego są procesy interakcji społecznej (rozumianej głównie jako wymiana symbolicznych znaczeń zachodząca między świadomymi, stale definiującymi sytuację partnerami) oraz konsekwencje tych procesów, zarówno dla rozwoju jaźni (w interakcjonizmie symbolicznym używa się tego terminu zamiast

²¹⁷ J. Onians, *Neuroarthistory. From Aristotle and Pliny to Baxandall and Zeki*, New Heaven – Londyn 2007.

²¹⁸ D. Folga-Januszewska, *Muzeologia neuronalna*, [w:] *Muzeum XXI wieku: Teoria i Praxis*, Kowalska E., Urbaniak E. (red.), Gniezno 2009, s. 31.

„osobowość”) partnerów, jak i funkcjonowania grup społecznych – głównie na poziomie mikro (teoria ta w zasadzie nie zajmuje się problematyką makrospołeczną)²¹⁹.

Podejście interakcjonistyczne do procesu uczenia się uwzględnia kontekst środowiskowy, opierając się na założeniu, że działalność poznawcza człowieka przebiega zawsze w pewnym środowisku, które w znacznym stopniu oddziałuje na niego i w którym aktywność poznawcza jest realizowana²²⁰. Środowisko to tworzą nie tylko inni ludzie, ale także przedmioty. Jak zauważają G. Karwasz i J. Kruk, „człowiek jest zawsze podmiotem działającym wśród rzeczy i obiektów, którym nadaje znaczenie, że jest ono ustalane w działaniu i interakcji społecznej. Przedmioty w otoczeniu [...] nie są w trakcie tego procesu raz na zawsze, ich struktura znaczeniowa uzależniona jest od zmiennej gry wielu czynników – kulturowych, językowych, uwidacznia się podczas społecznej interakcji, a także jest związana z indywidualnymi możliwościami uczącego się”²²¹. W takim ujęciu edukacja poprzez obiekt muzealny może zachodzić w myśl założeń interdyscyplinarnej koncepcji uczenia się.

Interaktywność w edukacji muzealnej jest rozumiana jako swoista relacja osoby (lub grupy osób) z przedmiotem uwagi, czyli muzealium. Wraz z postępowaniem procesu interakcji dochodzi do „ukształtowania” obiektu – odbiorca nadaje mu własne, „poszerzone” o indywidualne doświadczenia znaczenie. Interaktywność nie ogranicza się jednak do relacji osoba – przedmiot, ale także osoba – osoba. W tym względzie interaktywna koncepcja uczenia się różni się od koncepcji aktywnej, będącą inspiracją dla tej pierwszej. Koncepcja aktywna nie uwzględniała bowiem aspektu komunikacji pomiędzy uczącymi się, wzajemnej wymiany myśli²²².

²¹⁹ Socjologia: Przewodnik encyklopedyczny..., *op. cit.*, s. 77.

²²⁰ Karwasz G., Kruk J., Idee i realizacje dydaktyki interaktywnej – wystawy, muzea i centra nauki, Toruń 2012, s. 17.

²²¹ G. Karwasz, J. Kruk, J. Chojnacka, Edukacja multimedialna w centrach nauki i eksploratoriach, http://dydaktyka.fizyka.umk.pl/Publikacje_2011/Edukacja_Multimedialna_2011.pdf; dostęp: 21.10.2013 r.

²²² Dydaktyka aktywna zdaniem G. Karwasz i J. Kruk „traktuje uczenie się jako proces badawczy, podczas którego uczący się konstruuje system operacji i określa za ich pomocą pojęcia – myślenie to inaczej narzędzie działania (J. Dewey, E. Claparède, później J. Piaget oraz współczesny konstruktywizm psychologiczny). Poglądy te nie uwzględniają szerszego znaczenia środowiska zewnętrznego i poznawczej z nim relacji, zachodzącej w procesie uczenia się”. G. Karwasz, J. Kruk, Karwasz G., Kruk J., Idee i realizacje dydaktyki interaktywnej..., *op. cit.*, s. 16.

W wyniku wzajemnych interakcji pomiędzy uczącymi się (niezależnie np. od różnic wiekowych), następuje intensyfikacja procesów poznawczych. Element współpracy zespołowej odgrywa w dydaktyce interaktywnej niezwykle istotną rolę: „interakcja społeczna oraz aktywna postawa wobec materialnego otoczenia mogą uruchomić nie tylko postawę badawczą, ale również wyzwolić potrzebę eksplorowania, eksperymentowania innych form doświadczania rzeczy materialnych w trakcie interakcji. Aktywna eksploracja, w trakcie której dominującą rolę odgrywają zmysły współpracujące w rejestracji wrażeń, jest jednym z najważniejszych form uzyskiwania informacji²²³. Ważną rolę w dydaktyce interakcjonistycznej pełni eksperyment (rozumiany jako pomiar i interwencja w badany przedmiot za pomocą odpowiedniej aparatury) oraz doświadczanie estetyczne (poszukiwanie wartości przypisywanych przedmiotowi recepcji, będącemu zarazem przedmiotem estetycznym, artefaktem)”,²²⁴.

W edukacji interaktywnej w muzeach ogromną rolę odgrywają technologie multimedialne, wykorzystujące efekty wizualne i dźwięk, przemieniające statyczną przestrzeń muzealną w przestrzeń interaktywną, zmuszającą widza do fizycznej i umysłowej aktywności²²⁵. Jak zauważa B. Pitman-Gelles, interaktywne ekspozycje za pomocą obiektów zaspokajają zmysł odkrywania i potrzebę bezpośredniego doświadczenia. Odwołują się do różnych zmysłów i skłaniają dorosłych i dzieci do radzenia sobie z określoną materią, odgrywania ról, marzeń, uruchamiania sprzętu i udziału w zabawie czy wykonywania pracy. Interaktywna ekspozycja nie może jednak być samodzielny stanowiskiem przy którym wciska się przycisk, czy terminalem elektronicznym, a raczej całym kompleksem stanowisk aktywujących widza²²⁶. Dużą zaletą wystaw interaktywnych jest realizowanie jednego z postulatów nowej muzeologii, opierającym się na przełamaniu linearnej narracji ekspozycji obrazującej dydaktyczny i hierarchiczny model komunikacji w muzeum, „wymuszając” niejako większą otwartość tych instytucji²²⁷.

²²³ *Ibidem*, s. 18.

²²⁴ *Ibidem*.

²²⁵ A. Witcomb, *Interactivity in Museums: The Politics of Narrative Style*, [w:] *Museum Studies...*, op. cit., s. 581.

²²⁶ B. Pitman-Gelles, *Museums, Magic & Children: Youth Education in Museums*, Washington: Association of Science-Technology Centers, 1981, s. 35.

²²⁷ A. Witcomb, *Interactivity in Museums: The Politics of Narrative Style*, [w:] *Museum Studies...*, op. cit., s. 581.

Podsumowując, interaktywna edukacja muzealna powinna uwzględniać kilka zasadniczych założeń. Przede wszystkim to, że uczenie się jest procesem aktywnym, w trakcie którego nowo pozyskiwane informacje zostają powiązane z wcześniejszą wiedzą (ma to wpływ na jakość i przebieg całego procesu poznawczego na wystawie). Ponadto kuratorzy przygotowujący wystawę powinni mieć świadomość, że proces uczenia się nie zawsze przebiega w sposób uporządkowany w przewidzianych z góry sekwencjach, dlatego należy się liczyć z tym, że mogą wystąpić sytuacje nowe czy problemowe, które stanowiąc mogą kształcące doświadczenie dla uczestników. Podejście interaktywne zakłada również, że proces uczenia się u różnych osób przebiega odmiennie i każdorazowo zależy od tego, jaka forma postrzegania oraz jaka społeczna interakcja są przez daną osobę preferowane. Ważne jest również, aby organizując wystawę, zaprojektować ją w sposób umożliwiający zwiedzającym budowanie swej wiedzy stopniowo, dzięki czemu zwiedzający ekspozycję po raz pierwszy nie poczują się zniechęceni i przeciążeni informacjami (dla tych, którzy odwiedzają ją po raz kolejny można stworzyć bardziej zaawansowany program). Przede wszystkim należy jednak konstruując strategię edukacyjną muzeum powinno uwzględnić fakt, że jakość i przebieg procesu uczenia się w muzeum są wypadkową wielu czynników: środowiska, predyspozycji uczestników oraz ich motywacji²²⁸.

Przedstawione powyżej przykładowe teorie są spójne z czterema ogólnymi podejściami do edukacji muzealnej, zaprezentowanymi w podręczniku *Lifelong Learning in Museum*²²⁹. Autorzy tej pracy wyróżniają podejście instruktywne (dydaktyczne), aktywne (odkrywcze), konstruktywne oraz krytyczne społecznie. Wszystkie te podejścia występują obecnie w muzeach. Podejście instruktywne lub dydaktyczne opiera się na założeniu o autorytatywnym charakterze muzeum. Muzealni eksperci – przewodnicy i edukatorzy – są ekspertami przekazującymi biernym odbiorcom autoryzowaną wiedzę, nie poddawaną dyskusji. Ta metoda wiąże się z tradycyjną, monologową formą oprowadzania. Jej zaletą jest

²²⁸ G. Karwasz, J. Kruk, J. Chojnacka, Edukacja multimedialna w centrach nauki i eksploratoriach, http://dydaktyka.fizyka.umk.pl/Publikacje_2011/Edukacja_Multimedialna_2011.pdf; dostęp: 21.10.2013 r.

²²⁹ K. Gibbs, M. Sani, J. Thompson (red.), *Lifelong Learning in Museums*, Bolonia 2006, s. 20-22.

przekazywanie informacji na temat obiektów znajdujących się na ekspozycji w formie łatwej do zapamiętania i przyswojenia, jednak uczenie się jest tu definiowane jako statyczne i akumulujące, a wiedza jako neutralna, obiektywna i uniwersalna. Metoda ta nie uwzględnia różnych stylów uczenia się (przekazywanie wiedzy odbywa w taki sposób, jakby wszyscy uczyli się w taki sam sposób). Z kolei u podstaw podejścia aktywnego lub odkrywczego tkwi założenie, że najlepszy efekt uczenia uzyskuje się wówczas, kiedy przebiega ono w luźnej, naturalnej atmosferze, kiedy zanika różnica między edukacją a zabawą (często w tej metodzie wykorzystuje się praktyczne ćwiczenia czy przeprowadzanie doświadczeń). Uczenie się jest tu rozumiane jako proces otwarty, ważną rolę pełni odgrywanie ról przez uczących się oraz ich aktywny, bezpośredni udział. Wtedy bowiem stają się oni uczestnikami tego procesu, a nie biernymi odbiorcami wiedzy. Trzecie podejście – konstruktywne – charakteryzuje bogaty wachlarz metod edukacyjnych, uwzględniających różne typy uczenia się. W centrum uwagi są uczący się, a nie zbiory. Uczenie się jest rozumiane jako aktywnie kształtowany proces i interakcja społeczna w określonym kontekście. Edukatorzy biorą pod uwagę dotychczasowe doświadczenia, wiedzę i emocje tworzą zróżnicowane formy działań edukacyjnych. Podejście krytyczne społecznie zakłada natomiast, że muzea są miejscami rozwoju i weryfikacji wiedzy społecznej, kulturowej, historycznej i politycznej. Podstawową metodą jest tu inspirowanie uczących się do przeanalizowania tej wiedzy w relacji do ich własnej tożsamości i pozycji społecznej. Kluczowe w indywidualnym kształtowaniu wiedzy odbiorców są m.in. klasa społeczna, płeć, rasa, pochodzenie etniczne, orientacja seksualna, religia. U źródła tego podejścia leży postmodernistyczne przekonanie o płynności wiedzy i jej ciągłej reinterpretacji.

Istotą współczesnej edukacji muzealnej jest odejście od edukacji tradycyjnej, podającej i przekazującej (transmitującej wiedzę), na rzecz edukacji wspierającej indywidualny wysiłek oraz zaangażowanie we własny rozwój, autokreację, samokontrolę i samoasretywność, a więc konstytutywne cechy uczenia się. Dla edukacji XXI wieku szczególnie ważne aspekty to ciągłość, wielowymiarowość i interaktywność²³⁰

²³⁰ R. Pater, *Uczyć się przez całe życie w muzeum, z muzeum i poprzez muzeum*, [w:] *Muzea i uczenie się przez całe życie*, P. Majewski (red.), Warszawa 2013, s. 14.

3. Praktyka muzealna

Wychodząc z założenia, że celem nowoczesnej edukacji muzealnej jest gruntowne przekształcenie relacji między muzeum a publicznością, jej upodmiotowienie i zaktywizowanie biernego dotąd „odbiorcy” w aktywnego uczestnika działań muzealnych, muzea opracowują różnorodne, zintegrowane programy edukacyjne. Poszerzają zakres swojej oferty edukacyjnej nie tylko w kwestii stosowanych form i metod, ale także grup docelowych. Oprócz „klasycznych” lekcji muzealnych czy oprowadzania z przewodnikiem właściwie normą w większości muzeów stały się warsztaty czy zajęcia interaktywne adresowane do wszystkich grup wiekowych, a także do osób wykluczonych do niedawna z udziału w kulturze – niepełnosprawnych w różnych zakresach, osób objętych opieką resocjalizacyjną, społecznie marginalizowanych itp. Wiele muzeów wprowadza do swojej oferty programy rodzinne, weekendowe, wakacyjne, czy też zajęcia dla cudzoziemców. Tworzy się nawet specjalne galerie dla niewidomych, programy dla niedowidzących, niedosłyszących i osób niepełnosprawnych intelektualnie. Działania edukacyjne obejmują także koncerty, spektakle, pokazy filmowe i multimedialne, konkursy, wykłady, różnorodne działania artystyczne, spotkania i warsztaty z artystami. Zauważalnym trendem staje się wykraczanie działań edukacyjnych poza mury placówki muzealnej²³¹. Także działalność ekspozycyjna, która jest bardzo ważnym „instrumentem” edukacyjnym ulega zauważalnym przeobrażeniom pod wpływem postulatów nowej muzeologii. Coraz częściej kuratorzy organizując wystawę nie skupiają się na własnych zainteresowaniach, lecz biorą pod uwagę również oczekiwania widzów. Pracownicy działów edukacyjnych z kolei starają się wychodzić poza standardowe informacje o zbiorach muzeum oraz przekazywać wiedzę na temat kolekcji w sposób bardziej liberalny i krytyczny. Sukcesywnie odchodzi się także od umieszczania pełnych, wyczerpujących opisów pod eksponatami, które nie pozostawiają miejsca na

²³¹ M. Poprzęcka, *Od oświatówki do centrum edukacji*, <http://www.edukacjamuzealna.pl/artykuly.aspx?o=4497>, dostęp: 25.07.2012 r.

indywidualną refleksję. Zamiast zamkniętej narracji muzealna wystawa zaczyna pokazywać problemy i stawiać pytania²³².

W niniejszym rozdziale zostaną zaprezentowane wybrane, przykładowe formy praktyk edukacyjnych w muzeach na świecie. Przykłady te, stanowiące niewielki wycinek działań edukacyjnych w muzeach, mają na celu pokazanie ich różnorodności oraz zobrazowanie pewnych trendów w edukacji muzealnej.

3.1 Zorientowanie na publiczność w muzeach francuskich

Na odrębne potraktowanie zasługują muzea francuskie, które jako jedne z pierwszych otworzyły się na potrzeby publiczności, dostrzegając sens edukacji kulturalnej społeczeństwa. Muzea te wyróżniają się na tle innych europejskich placówek ciągłymi poszukiwaniami w zakresie skutecznych metod i form edukacji muzealnej oraz opracowywaniem zróżnicowanych, innowacyjnych programów edukacyjnych (dodajmy: mocno wspieranych i finansowanych przez rząd francuski). Bardzo często stawiane są jako przykład zintegrowania muzeum z życiem i realną aktywnością społeczną oraz stosowania niekonwencjonalnych rozwiązań i metod edukacyjnych poszerzających dostęp do kultury i otwierających się na nową publiczność²³³.

Zmianę sposobu myślenia o funkcji muzeum wyraźnie widać na przykładzie Luwru²³⁴, który z klasycznego skarbcza, pod wpływem rewolucyjnych idei upowszechniania i udostępniania sztuki, stał się placówką edukacyjną. Będąc dziś jednym z najwspanialszych muzeów na świecie ze względu na posiadaną kolekcję, stanowi jednocześnie przykład modelowych rozwiązań w zakresie edukacji muzealnej. Działalność edukacyjna muzeum, które odwiedza 4 mln osób rocznie odbywa się na wielu płaszczyznach. Właściwie wszystkie ogólnie przyjęte funkcje muzeów są w Luwrze podporządkowane celom edukacyjnym. Między innymi pod tym kątem prowadzona jest działalność wydawnicza, która obejmuje np.

²³² A. Szczerki, Kontekst, edukacja, publiczność – muzeum z perspektywy „nowej muzeologii”, [w:] Muzeum sztuki. Antologia..., *op. cit.*, s. 340-342.

²³³ E. Caillet, Polityka zorientowana na publiczność muzealną, [w:] Edukacja muzealna, M. Szeląg, J. Skutnik (red.), s. 279.

²³⁴ Site officiel du musée du Louvre : www.louvre.fr, dostęp: 01.01.2014 r.

opracowywanie druków edukacyjnych związanych z kolekcją. Druki te zawierają nie tylko standardowe informacje o epoce, artyście, technice i stylu dzieła, ale także np. o pracach podobnych w sensie formalnym, historycznym czy treściowym, jak również bibliografię dla tych, którzy chcą poszerzyć swój zakres wiedzy. Oferta wydawnicza Luwru zawiera propozycje kierowane do osób w różnym wieku i o różnym stopniu przygotowania – od zwiedzających nieposiadających podstawowych informacji po studentów i pracowników naukowych, specjalistów w danej dziedzinie. Szczególnie dużo uwagi poświęca się propozycjom dla dzieci. Książki dla najmłodszych opracowywane są przy współpracy pedagogów z literatami, naukowcami, badaczami literatury dziecięcej. Wydawnictwa te prezentują wybrana tematykę w szerokiej perspektywie kulturalnej i artystycznej, ponadto mają popularyzować wiedzę zdobytą w trakcie zwiedzania.

Nowatorskim rozwiązaniem w sferze muzealnych działań edukacyjnych jest utworzenie działu produkcji audiowizualnych, stale współpracującego z poszczególnymi kanałami telewizji francuskiej, narodowymi sieciami telewizyjnymi oraz z muzeami zagranicznymi i innymi placówkami kulturalnymi. Efektem pracy tego działu są filmy dokumentalne, serie monograficzne oraz krótkie produkcje popularyzatorsko-informacyjne (np. „Luwr w legendach i opowieściach”). W ramach działalności edukacyjnej organizowane są także konferencje, wykłady i kolokwia dla muzealników, artystów, nauczycieli i pracowników sektora upowszechniania kultury. Jednym z istotniejszych w Luwrze jest dział pośrednictwa, którego głównym zadaniem jest opracowywanie pomocy naukowych dla nauczycieli i wychowawców korzystających z ekspozycji muzealnej w celach edukacyjnych, tj. publikacje naukowe z historii sztuki, broszury dotyczące wystaw czasowych i inne druki dydaktyczne, jak również produkcje audiowizualne (dokumentacje obiektów, kolekcji, spotkań muzealnych). Można z nich korzystać na miejscu, lub wypożyczyć do przeprowadzenia zajęć w szkole. Dział rozpowszechniania z kolei zajmuje się m.in. organizacją i przeprowadzaniem różnego rodzaju zajęć edukacyjnych. Wśród nich znajdują się „Warsztaty”, podczas których uczestnicy zapoznają się z dawnymi technikami artystycznymi, następnie przy współpracy z animatorami dokonują różnego rodzaju eksperymentalnych działań artystycznych inspirowanych zdobytą wiedzą. Wśród różnorodnej tematyki warsztatów znajdują się m.in. techniki malarskie, technologia powstawania rzeźby, kostium, pismo antyczne czy historia

Luwru. Oprócz „Warsztatów” w muzealnej ofercie edukacyjnej znajdują się także „Wizyty-konferencje”, czyli tematyczne spotkania związane z kolekcją (np. „Świat antyku”, „Sztuka Islamu”, „Malarstwo francuskie od XIV do XVIII wieku”, „Średniowieczna rzeźba”), bądź konkretnym obiektem. Oferta obejmuje również „Wizyty wieczorne”, podczas których uczestnicy mogą poznać opinię przedstawicieli różnych profesji – poety, literata, czy np. dziennikarza na temat konkretnego dzieła, co uświadamiać ma możliwość różnorodnej interpretacji („wielości odczytywań”) obiektu. W muzeum organizowane są także „Popołudnia w Luwrze”, czyli cykl otwartych spotkań dotyczących nowych trendów w sztuce oraz w sferze naukowo-badawczej. Innym działaniem jest „Akcja edukacyjna”, prowadzona jest przez specjalistów z dziedziny historii i teorii sztuki, przeznaczona głównie dla wychowawców i nauczycieli, która ma przygotować ich do samodzielnej pracy z wychowankami w muzeum. Celem tego programu, obejmującego cały szereg tematów z dziedziny sztuki i kultury (m.in. „Zasady konstrukcji architektonicznych w Antyku”, „Starożytne rodzaje pisma”, „Kostium grecki”, „Sposoby wyrażania uczuć”, „Techniki malarskie”, „Odnaleźć piękno w prostocie”, „Metody filmowania dzieła sztuki”, „Kolor”), jest kształtowanie trwałego zainteresowania sztuką i umiejętności komunikowania się z nią i odczytywania jej języka. Został przygotowany z myślą o najmłodszych i jest powiązany ściśle z ekspozycją muzealną²³⁵

Kolejnym francuskim przykładem nowoczesnego i innowacyjnego połączenia funkcji ekspozycyjnych i edukacyjnych muzeum jest utworzone w roku 1977 Centrum Pompidou²³⁶. Oprócz Muzeum Sztuki Współczesnej w Centrum znajduje się także biblioteka, sala koncertowa, ośrodek wzornictwa i sztuki dekoracyjnej oraz instytut badań akustycznych o profilu interdyscyplinarnym, związany z teatrem i filmem. Jego utworzenie było krokiem milowym nie tylko w rozwoju edukacji muzealnej. Miało także szersze znaczenie społeczne – stanowiło zapowiedź nadejścia nowej epoki postmodernizmu, negującej jakiegokolwiek paradygmaty, afirmującej relatywizm i „obarczającej” każdego twórcę zadaniem poszukiwania na

²³⁵ J. Skutnik, Muzeum sztuki współczesnej..., *op. cit.*, s. 87-95, *Site officiel du musée du Louvre* : www.louvre.fr, dostęp: 30.12.2013 r.

²³⁶ *The Centre Pompidou*: www.centrepompidou.fr/en, dostęp: 3.12.2013 r.

własną rękę swojego, uzasadnionego racjonalnie, wyboru działania²³⁷. Do dziś Centrum stanowi inspirację dla muzealników, którzy wzorem jego pracowników wciąż poszukują nowszych i bardziej atrakcyjnych sposobów na przekazywanie swej wiedzy oraz udoskonalanie kontaktu ze zróżnicowaną publicznością muzealną²³⁸.

Idea Centrum związana jest z przeświadczeniem o egalitarnym charakterze kultury oraz konieczności tworzenia nowych sytuacji edukacyjnych i dostarczaniu społeczeństwu nowych bodźców w zakresie szeroko rozumianego uczestnictwa w kulturze. Przekonanie to przekłada się nie tylko na podejmowanie działań mających na celu udostępnianie kultury „wysokiej” masom. Celem nadrzędnym jest stymulowanie aktywności twórczej, tkwiącej w każdym człowieku²³⁹. Przyjęta przez Centrum misja zakłada, że ma ono stanowić platformę wymiany pomiędzy społeczeństwem a współczesną twórczością²⁴⁰. Od początku jego celem jest zniesienie dezintegracji działalności kulturalnej poprzez upowszechnianie kultury, interdyscyplinarność, ukazanie nowych aspektów postaw twórczych, propagowanie żywej i atrakcyjnej działalności kulturalnej, pozwalającej na wielowymiarowość spotkań publiczności z twórcami i personelem edukacyjnym. Oferta Centrum kierowana jest do wszystkich grup publiczności, bez względu na wykształcenie, przygotowanie czy wiek. Wszelkie podejmowane działania nacechowane są wiarą w ścisły związek między sztuką a życiem oraz wyższość oryginalnego i spontanicznego charakteru kultury nad jej estetyczną jakością. Stąd różnego rodzaju warsztaty, umożliwiające ich uczestnikom podjęcie własnej aktywności twórczej, inspirowanej ekspozycją muzealną. Korzystając z możliwości, jakie dają środki masowego przekazu, edukatorzy tworzą sytuacje estetyczne, w których priorytetem jest kreatywność. Za pomocą nowoczesnych technik medialnych proponują alternatywne sposoby indywidualnego obcowania ze sztuką, zaspokajając przy tym ciekawość odbiorcy, wzbogacając jego wrażliwość i wyobraźnię, ukazując bogactwo interpretacyjne oraz rozumienie zjawisk kultury²⁴¹.

Oferta Centrum, za której kształt odpowiada Centrum Badawcze funkcjonujące w ramach struktury Pompidou, jest odpowiedzią na realne potrzeby

²³⁷ J. Kargul, *Od upowszechniania do animacji kultury*, Toruń 1998, s. 103.

²³⁸ A. Kamińska, *Muzeum wobec wyzwania...*, *op. cit.*, s. 46

²³⁹ I. Wojnar, *Muzeum, czyli...*, *op. cit.*, s. 32.

²⁴⁰ *The Centre Pompidou*: <http://www.centrepompidou.fr/en/THE-CENTRE-POMPIDOU#589>,
dostęp: 9.12.2013 r.

²⁴¹ I. Wojnar, *Muzeum czyli...*, *op. cit.*, s. 30-32.

społeczne, natomiast jego praktyka edukacyjna opiera się na opisanych wcześniej technikach mediacyjnych w muzeum. Mediatorami i animatorami są plastycy, teoretycy i historycy sztuki, krytycy, publicyści, naukowcy i nauczyciele. Jednym z ciekawszych projektów realizowanych w Centrum jest „Pracownia dziecięca”, przeznaczona dla dzieci w wieku 5-13 lat, stawiana bardzo często za przykład niekonwencjonalnych rozwiązań edukacyjnych. W jej skład wchodzi pięć pracowni: „Pracownia audio-wideo”, „Pracownia plastyczna”, „Pracownia przestrzeni”, „Pracownia muzyczna”, „Atelier sztuki współczesnej” i „Pracownia ekspresji twórczej”. Każda z tych pracowni nie tylko prowadzi zajęcia z dziećmi, ale także przygotowuje pomoce dydaktyczne, prowadzi działalność dokumentacyjną, organizuje szkolenia dla nauczycieli. Nierzadko na zajęcia z dziećmi zapraszany jest autor prezentowanych w Centrum prac²⁴².

Placówka prowadzi także działalność wydawniczą, w ramach której opracowywane są książki dla dzieci, mające charakter problemowy, dotyczące dziedzin pracy artystycznej zrealizowanych w ramach działalności pracowni. W ofercie znajdują się również wydawnictwa z cyklu *L'Art en jeu*, prezentujące sylwetki artystów i ich dzieła oraz innego rodzaju wydawnictwa, jak gry planszowe, puzzle, kalendarze dziecięce. W Centrum opracowywane są także pomoce dydaktyczne do realizacji zajęć artystycznych w szkole i w domu (m.in. „Pedagogiczne kufarki” – *Mallettes pédagogiques*, wypełnione np. diapoztywami, nagraniami audio, czy elementami, z których dziecko buduje własne dzieło sztuki). W ofercie Centrum znajdują się również ekspozycje objazdowe („Podróżujące ekspozycje”), na które składają się zestawy gablot, tablic, rusztowań, ekranów, a także materiały do przeprowadzania warsztatów. Najczęściej trafiają one do małych, prowincjonalnych szkół, świetlic i ośrodków społecznych, czy do innych muzeów i galerii sztuki. Podstawą konstruowania zajęć z dziećmi przez obsługę Centrum jest z jednej strony rozpoznanie potrzeb i stymulacja zainteresowań przez wykorzystanie naturalnego potencjału wrażliwości dziecięcej, z drugiej – obserwacja współczesnej sceny artystycznej, zmieniającej się w szybkim tempie i skłaniającej do poszukiwania nowych form i metod działania. Działalności tej towarzyszą trzy zasadnicze cele: obalenie mitu „dziecka-artysty” (dzieci podejmują działania twórcze nie dlatego, że ma ambicje artystyczne, ale dlatego, że sprawia im to przyjemność i

²⁴² J. Skutnik, *Muzeum sztuki współczesnej...*, *op. cit.*, s. 116

mogą dzięki temu przekazywać swoje emocje i uczucia; twórczość nie jest tu celem samym w sobie), zastępowanie kształcenia warsztatowego przyjemnością wynikającą z zabawy ze sztuką (co ma stanowić zaprzeczenie powszechnej praktyki szkolnej) oraz przełamanie tradycyjnego kultu dzieła sztuki (arcydzieło nie ma być w oczach dziecka modelem do kopiowania, ale źródłem emocji, uczuć, przygody zmysłowej)²⁴³.

Działania Centrum, choć szczególnie skupione na młodych odbiorcach, kierowane są – jak już wspomniano – także do osób dorosłych. Oprócz wykładów, konferencji i różnego rodzaju spotkań tematycznych, muzeum oferuje także zwiedzanie z przewodnikiem oparte na założeniach teorii mediacji, zakładającej udział w tym procesie samego twórcy. Innym innowacyjnym rozwiązaniem Centrum mającym na celu zwiększenie liczby zwiedzających oraz zmianę sposobu przyjmowania publiczności jest karta członkowska Centrum, która daje możliwość uzyskania statusu przyjaciela muzeum oraz indywidualne uzgadnianie opłat wstępu²⁴⁴.

Muzeum Sztuki Nowoczesnej Miasta Paryża (*Musée d'art moderne ville de Paris*)²⁴⁵ to kolejny przykład francuskiego muzeum stosującego nowatorskie metody edukacyjne. Kolekcję tego muzeum tworzą dzieła od przełomu XIX i XX wieku do lat 60. XX w. W ramach struktury tej instytucji powstało w latach 60. Muzeum dla Dzieci, które stało się inspiracją dla programów późniejszych tego typu instytucji w Europie (będzie o nich mowa w dalszej części). Choć Muzeum Dziecięce zlikwidowano w 1989 roku, wypracowane przez nie metody działań edukacyjnych kontynuował „Serwis kulturalny i edukacyjny Muzeum Sztuki Nowoczesnej Miasta Paryża”. Jednym z zadań realizowanych przez Serwis jest stała organizacja kontaktu najmłodszej publiczności ze sztuką modernistyczną i współczesną. Oferta kierowana jest głównie do grup zorganizowanych (dzieci przedszkolnych, szkolnych i gimnazjalistów), choć organizowane są również spotkania otwarte w dni wolne od nauki. Zajęcia dla najmłodszych przybierają najczęściej formę „Wizyty-rozmowy” (*Visites-Dialogue*), czyli rozmowy połączonej z zabawą odbywającą się w otoczeniu

²⁴³ J. Skutnik, *Muzeum sztuki współczesnej...*, *op. cit.*, s. 114-123.

²⁴⁴ E. Caillet, *Polityka zorientowana na publiczność muzealną*, [w:] *Edukacja muzealna...*, *op. cit.*, s. 279.

²⁴⁵ *Musée d'art moderne ville de Paris*: <http://www.mam.paris.fr>, dostęp: 31.12.2013 r.

dzieła sztuki (najczęściej jednego, gdyż praca z dzieckiem wymaga skupienia na możliwie niewielkiej liczbie prac). Organizowane są tak, aby zarówno dziecko, jak i osoba prowadząca uczestniczyła w nich na zasadzie dialogu. Rozmowa umożliwia obserwację stopnia zainteresowania i zrozumienia u dzieci, a także reakcję w przypadku pojawienia się zniechęcenia, zmęczenia lub trudności, z którymi dziecko nie może sobie poradzić. Dialogowi towarzyszy także praktyczna forma zajęć, najczęściej w postaci warsztatów. Innym typem zajęć są „Wizyty-pracownie” (*Visites-Ateliers*), które umożliwiają dziecku poznanie wybranych dzieł i indywidualną pracę twórczą w wybranej pracowni. Tu również rozmowa o dziele odbywa się na zasadzie dialogu, ale stanowi rodzaj wprowadzenia w problematykę, warsztat twórczy czy styl artysty. Oferta muzeum również obejmuje kształcenie nauczycieli. Mają oni później możliwość przeprowadzenia zajęć z dziećmi w przestrzeni ekspozycyjnej i skonsultowania własnych metod z opinią kadry muzealnej. Serwis proponuje również cały cykl zajęć kierowanych do osób dorosłych: „Uczymy się patrzeć”, „Poezja – Malarstwo”, „Wokół obrazu”, oraz wizyty komentowane do poszczególnych ekspozycji, bądź spotkania z artystami, pisarzami, poetami czy naukowcami. Paryskie muzeum stało się inspiracją do powstania wielu podobnych placówek w Europie²⁴⁶.

Prócz Luwru, Centrum Pompidou czy Muzeum Sztuki Nowoczesnej Miasta Paryża na uwagę w zakresie edukacji muzealnej zasługują również inne wielkie muzea Francji: d’Orsay, paryskie Miasteczko Nauki i Przemysłu (*La Cité des Science et de l’Industrie*), Wielka Galeria Ewolucji (*La Grande Galerie de l’Évolution*) przy Państwowym Muzeum Historii Naturalnej, *musée d’art contemporain de Lyon*, *capcMusée* w Bordeaux²⁴⁷. Rzecz jasna, nie wszystkie placówki w tym kraju posiadają tak ogromny potencjał i możliwości prowadzenia działalności edukacyjnej na także dużą skalę. Nie pozwala im na to ani dużo

²⁴⁶ J. Skutnik, *Muzeum sztuki współczesnej*, s. 96-105.

²⁴⁷ Szerzej: E. Caillet, *Polityka zorientowana na publiczność muzealną*, [w:] *Edukacja muzealna...*, s. 278-287; J. Skutnik, *Muzeum sztuki współczesnej...*, *op. cit.*, s. 123 – 142; d’Orsay: <http://www.musee-orsay.fr/en/home.html?cHash=1030a57d48> (dostęp: 11.12.2103 r.); *La Cité des Science et de l’Industrie*: <http://www.cite-sciences.fr/en/cite-des-sciences> (dostęp: 11.12.2103 r.); Wielka Galeria Ewolucji przy Państwowym Muzeum Historii Naturalnej: http://www.mnhn.fr/museum/foffice/tous/tous/guidePratique/lieuxVisiter/LieuxAVisiter/FLieuAVisiter.xsp?i=1&AE_ID=203&nav=liste&SITE_ID=10&idx=2&LIEU_ID=164&INFO_ID=1&MAN_ID=259%3Fcl%3Den&cl=en, <http://www.mac-lyon.com/mac/sections/en/> (dostęp: 11.12.2103 r.); *capcMusée* w Bordeaux: <http://www.capc-bordeaux.fr/en/actuellement-en> (dostęp: 11.12.2103 r.).

skromniejsza kolekcja, ani zasoby kadrowe czy finansowe. Wskazane przykłady obrazują jednak pewien trend, mianowicie nastawienie na edukację kulturalną społeczeństwa. Warunkiem sprzyjającym jest tu polityka kulturalna państwa, które nie szczędzi środków na wspieranie muzealnych programów edukacyjnych. Jolanta Skutnik podsumowuje zasługi francuskiego muzealnictwa w sposób następujący: „Zakwestionowanie dotychczasowego statusu i funkcji muzeum, postawienie mu nowych wymagań określanych mianem ‘wyrównywania szans w dostępie do kultury’ wymogło na tej instytucji nowe spojrzenie na jej publiczność. Prawie naturalnym składnikiem tego teoretycznego namysłu stało się włączenie w środowisko jej odbiorców najmłodszej publiczności. [...] Okazało się [...], że działania w muzeum otwartym dla każdej społeczności, w każdym wieku – budują najlepiej wspólnotę, której siła opiera się na wspólnych doświadczeniach, wspólnych przeżyciach i rozlicznych konfrontacjach”²⁴⁸.

3.2 Muzea dziecięce

Muzea to miejsca z założenia kierowane do odbiorców w każdym wieku. Jednak w Stanach Zjednoczonych w pierwszej połowie XX wieku zaczęły powstawać muzea dziecięce, nastawione wyłącznie na edukację dzieci w wieku przedszkolnym i szkolnym. Do dziś właśnie w Stanach Zjednoczonych funkcjonuje zdecydowana większość (ponad 300²⁴⁹) z 500 muzeów dziecięcych na świecie²⁵⁰. Ich specyfika uwidacznia się już w samych nazwach placówek, nie określa ona bowiem profilu kolekcji prezentowanych w nich, ale definiuje odbiorców/adresatów²⁵¹, co samo w sobie stanowi swoistą deklarację.

Pierwszym takim muzeum było Brooklyn Children’s Museum, założone już w 1899 roku²⁵². Pierwotnie był to budynek z ekspozycją udostępnioną dla dzieci, działający w ramach Brooklyńskiego Instytutu Sztuk i Nauki (*The Brooklyn Institute of Arts and Science*). Ulotka z 1900 roku w pełni obrazuje intencje organizatorów: „Obsługa życzy Wam, abyście użytkowali tej kolekcji dla własnej korzyści i

²⁴⁸ J. Skutnik, *Muzeum sztuki współczesnej...*, *op. cit.*, s. 105.

²⁴⁹ A. M. Dittwald, *Brooklyńskie muzeum dziecięce w Nowym Jorku*, „*Muzealnictwo*” nr 51, s. 168.

²⁵⁰ E.P. Alexander, M. Alexander, *Museums in Motion...*, *op. cit.*, s. 167-168.

²⁵¹ *Ibidem*, s. 168.

²⁵² *Brooklyn Children’s Museum*: www.brooklynkids.org, dostęp: 4.12.2013 r.

przyjemności, w każdej chwili. Chłopcy i dziewczynki – jak Wy – często natrafiają na różne dziwne i ciekawe zwierzęta, rośliny, minerały, o których bardzo chcieliby się czegoś dowiedzieć. Przyjdźcie razem do naszego Muzeum, znajdziecie tu kogoś, kto Wam o nich opowie [...]”²⁵³.

Pierwszym kuratorem dziecięcego muzeum był William H. Goodyear, jednak osobą, która sprawiła, że placówka rzeczywiście realizowała założone cele była Anna Billings Gallup, pracująca w niej w latach 1902-1937, najpierw jako pomoc kuratora, potem jako kurator i wreszcie dyrektor. Gallup od początku zmierzała do tego, aby dzieci miały poczucie, że muzeum jest założone specjalnie dla nich, że ma być miejscem, w którym będą się czuły swobodnie mogąc dotykać obiektów i manipulować nimi, co było rzeczą niezwykłą jak na muzea w tamtych czasach²⁵⁴. Do dziś takie podejście wyznacza specyfikę muzeów dziecięcych, która polega głównie na tym, że kolekcjonują one obiekty nie z powodu ich rzadkiego, wyjątkowego charakteru i jego wartości materialnej, ale ze względu na ich przydatność edukacyjną. Obiekty mają tu służyć wyłącznie pobudzaniu postaw zaangażowania, intrygować i dostarczać informacji w myśl zasady, iż „wiedza rodzi się z ciekawości”²⁵⁵. Zaangażowanie Gallup i rosnąca popularność placówki sprawiły, że wkrótce powstały kolejne muzea przeznaczone dla dzieci: Boston Children’s Museum (1913)²⁵⁶, The Detroit Children’s Museum (1917, z powodów finansowych zamknięte w roku 2012)²⁵⁷, The Children’s Museum of Indianapolis (1925, obecnie największe muzeum dziecięce na świecie)²⁵⁸, The Children’s Museum w West Hartford (Connecticut, 1927)²⁵⁹, The Duluth Children’s Museum (1930)²⁶⁰. W Europie tego rodzaju placówki pojawiły się one dużo później – Le Musée des Enfants w Brukseli (1978)²⁶¹, Eureka! The National Children’s Museum w Halifaksie w Anglii (1992)²⁶², ZOOM Kindermuseum w Wiedniu (1994)²⁶³.

²⁵³ E.P. Alexander, M. Aleksander, *Museums in Motion...*, op. cit., s. 170.

²⁵⁴ W.J. Danilov, *Woman and Museums: A Comprehensive Guide*, Rowman Altamira 2005, s. 231.

²⁵⁵ E.P. Alexander, M. Aleksander, *Museums in Motion...*, op. cit., s. 168

²⁵⁶ *Boston Children’s Museum* <http://www.bostonchildrensmuseum.org>, dostęp: 4.12.2013 r.

²⁵⁷ “CBS Detroit” / *Detroit Children’s Museum Closed*: <http://detroit.cbslocal.com/2012/01/06/detroit-childrens-museum-closed/>; dostęp: 4.12.2013 r.

²⁵⁸ *Children’s Museum Indianapolis*: <http://www.childrensmuseum.org/>, dostęp 4.12.2013 r.

²⁵⁹ *The Children’s Museum In West Hartford*: <http://www.thechildrensmuseumct.org/>, dostęp 4.12.2013 r.

²⁶⁰ *Duluth Children’s Museum*: <http://www.duluthchildrensmuseum.org>, dostęp: 5.12.2013 r.

²⁶¹ *Le Musée des Enfants*: <http://www.kindermuseum.be>, dostęp: 7.12.2013 r.

²⁶² *Eureka! The National Children’s Museum*: <https://www.eureka.org.uk>, dostęp: 7.12.2013 r.

²⁶³ *Zoom Kindermuseum*: <http://www.kindermuseum.at>, dostęp: 7.12.2013 r.

Muzea dziecięce nawiązują do formuły muzeów techniczno-naukowych i centrów nauki, prezentując interaktywne wystawy edukacyjne, zaprojektowane w sposób adekwatny do wieku i fazy rozwoju dziecka – od raczkujących maluchów, dla których są bezpieczne, „miętko” wyposażone sale po dzieci starsze, które w muzeum mogą dokonywać swoich pierwszych eksperymentów. Ekspozycje muzealne (zawsze o charakterze interaktywnym) prezentują zwykle zbiory z dziedziny nauki i techniki, przyrody, sztuki, historii i oraz tradycji i kultur świata. Oprócz galerii znajdują się tam m.in. planetaria, w których dzieci mogą obserwować niebo i zachowania ciał niebieskich, akwaria, umożliwiające nie tylko obserwację ale także bezpośredni kontakt z wodnymi żyjącymi (np. w Brooklynie niektóre z nich dzieci mogą wziąć do ręki), ogrody botaniczne i inne formy aranżacji zespołów roślinnych, w których najmłodszy poznają różne gatunki roślin oraz podstawy funkcjonowania ekosystemów, a nawet – jak w przypadku muzeum w West Hartford – rezerwat dla dzikich zwierząt. W wielu muzeach – przykładem wystawa *All About Me* w „Eureka!” – dzieci przy pomocy różnego rodzaju modeli mogą poznać podstawy anatomii człowieka. Muzea dziecięce bardzo często udostępniają również zbiory biblioteczne, dają możliwość obejrzenia lub wzięcia udziału w przedstawieniach teatralnych (jak w Bostonie na wolnym powietrzu, gdzie dzieci odgrywają powierzone im role). Ekspozycje muzealne pokazujące kultury i tradycje świata przybliżają je za pomocą różnych środków, np. przez prezentację mitów i bajek, muzyki i instrumentów muzycznych charakterystycznych dla danych kultur (połączonych z nauką gry na nich), tańców tradycyjnych, strojów, w które dzieci mogą się przebrać, bądź ich fragmentów (np. ekspozycja „Buty z różnych stron świata” w muzeum bostońskim), czy innych elementów związanych z kulturą danego kraju (dzieci mogą m.in. wykonać lampion chiński, maskę afrykańską, bądź wziąć udział w karnawale karaibskim. Nauka historii polega natomiast w takich muzeach na „wcielaniu” się dzieci w postacie historyczne i odgrywaniu scen związanych z okresem historycznym czy konkretnym wydarzeniem. Przykładem może być wystawa „Pewnego razu... w średniowieczu” w wiedeńskim muzeum, gdzie najmłodszy właśnie w taki sposób poznają epokę. Istotne przy tym jest, że dzieciom proponuje się krytyczne podejście do historii, poznają one bowiem wieki średnie nie

tylko przez pryzmat walecznych rycerzy, dam dworu, potęgi miast czy wspaniałych katedr, ale również wojen, głodu, epidemii, codziennych obowiązków oraz biedy²⁶⁴.

Ciekawy przykład ekspozycji historycznej można odnaleźć w muzeum dziecięcym w Indianapolis. W oparciu o losy trójki małych bohaterów ekspozycja *The Power of Children* opowiada o konkretnych faktach historycznych, ale także o związanych z nimi problemach społecznych. Zjawisko holocaustu przedstawione zostało z perspektywy przeżyć małej holenderskiej Żydówki, Anny Frank. Na podstawie opisów zawartych w pamiętniku Anny, dzieci mogą poznać historię dwuletniego ukrywania się wraz z rodziną, strachu który jej towarzyszył, a także nadziei na lepsze jutro. Historia Ruby Bridges to z kolei opowieść o czarnoskórej dziewczynce, która jako pierwsza ukończyła szkołę podstawową dla białych. Trzeci bohater, Ryan White, został podczas transfuzji krwi zakażony wirusem HIV, w konsekwencji zachorował na AIDS. Jego historia związana jest z walką o prawo do uczęszczania do szkoły²⁶⁵.

Taka forma edukacji historycznej w muzeum dziecięcym wydaje się niezwykle trafiona. Opowiadanie historii przez pryzmat indywidualnych biografii zapewne bardziej przybliży dzieciom losy ich kraju, miasta, czy kontynentu niż cały wykaz faktów, dat, lokalizacji itp. Walorem wystawy w Indianapolis jest także to, że oddaje ona warunki życia w latach 40., 60. i 80. (kiedy dziećmi byli – odpowiednio – Anna, Ruby i Ryan). Ekspozycja zawiera bowiem rekonstrukcje ich pokoi, klas szkolnych oraz całą kolekcję rodzinnych pamiątek. Niepodważalną wartością tej ekspozycji jest jej kontekst społeczny oraz próba wzbudzenia refleksji nad określonymi zjawiskami, mieszczące się w nurcie krytycznej edukacji muzealnej. Pamiętnik Anny to bezpośredni, „namacalny” dowód na okrucieństwo wojny. Historia Ruby to jednocześnie historia segregacji rasowej, jaka miała miejsce w Stanach Zjednoczonych oraz powolnego procesu przemian jakie następowały w tym zakresie zarówno w prawodawstwie, jak i samym stosunku białych członków społeczeństwa amerykańskiego wobec czarnoskórych. Walka Ryana o prawo do nauki w szkole publicznej to pokazanie opresji osób chorych na AIDS. Warto

²⁶⁴ *Boston Children's Museum / Exhibit & Programs:*
<http://www.bostonchildrensmuseum.org/exhibits-programs>, dostęp: 4.12.2013 r.

²⁶⁵ *Children's Museum Indianapolis / The Power of Children::*
<http://www.childrensmuseum.org/exhibits/power-of-children>, dostęp 4.12.2013 r.

również dodać, że ekspozycja ta posiada ważny element edukacyjny związany z profilaktyką HIV/AIDS²⁶⁶.

Problemy społeczne coraz częściej pojawiają się w muzeach dziecięcych, stanowiąc odbicie pewnych ogólnych tendencji w muzealnictwie. W większości muzeów dziecięcych znajdują się ekspozycje poświęcone mniejszościom narodowym czy etnicznym. Przykładem może być bostońska ekspozycja *Boston Black*, czy „Świat Brooklynu” w muzeum brooklyńskim. Coraz częściej w swoje programy muzea włączają także problematykę związaną z ekologią. Szczególnie dużo uwagi poświęca tej dziedzinie muzeum w Brooklynie, pierwsze zatwierdzone „zielone” muzeum w Nowym Jorku. Oprócz warsztatów ekologicznych, muzeum prowadzi także blog *Teach Green in Brooklyn*²⁶⁷.

Ważnym elementem muzeów dziecięcych jest ich dostępność – mogą się w nich przemieszczać matki z wózkami, dzieci poruszające się na wózkach inwalidzkich, a także dzieci z innymi dysfunkcjami. Ponadto całe zaplecze sanitarne dostosowane jest nawet dla najmłodszych dzieci.

Muzea dziecięce cieszą się wysoką – i stale rosnącą – frekwencją. American Association of Museums podaje, że w roku 2006 odwiedziło je więcej osób niż muzea sztuki²⁶⁸. Nie ma jeszcze tego rodzaju placówki w Polsce (Europejskie Centrum Bajki im. Koziołka Matołka, choć dobrze oceniana ze względu na walory edukacyjne, nie jest w polskim rozumieniu muzeum), choć organizowane są coraz częściej oddziały muzealne kierowane do dzieci, jak np. Muzeum dla Dzieci przy Państwowym Muzeum Etnograficznym²⁶⁹.

3.3 Programy edukacyjne dla dorosłych i rodzin

Specyficzną, a jednocześnie liczną grupą odbiorców muzeum są dorośli. Jest to nie tylko szeroka, ale i bardzo zróżnicowana grupa, w której mieszczą się zarówno studenci, osoby aktywne zawodowo, jak i seniorzy. Muzealne programy muszą więc

²⁶⁶ *Ibidem*.

²⁶⁷ *Brooklyn Children's Museum*: www.brooklynkids.org, dostęp: 4.12.2013 r.

²⁶⁸ Pod. za: A.M. Dittwald, Brooklińskie muzeum dziecięce w Nowym Jorku, „Muzealnictwo” nr 51, s. 168.

²⁶⁹ Muzeum dla Dzieci w Państwowym Muzeum Etnograficznym: <http://www.muzeumdladzieci.pl>, dostęp: 4.12.2013 r.

uwzględniać pewne czynniki decydujące o powodzeniu działań edukacyjnych prowadzonych w tej grupie. Przede wszystkim powinny brać pod uwagę fakt, że uczący się dorośli są niezależni i pracują samodzielnie, dlatego ich edukacja muzealna powinna być ukierunkowana na samodzielne rozeznanie się w temacie. Ważne jest również aby brać pod uwagę to, że dorośli posiadają wieloletnie doświadczenie życiowe i wiedzę, które nabywają poprzez swoją aktywność zawodową i rodzinną, różnego rodzaju sytuacje życiowe, zainteresowania osobiste czy dotychczasową edukację²⁷⁰.

W związku z tym, że w procesie uczenia się dorosłych dominuje ukierunkowanie na cel, potrzebują oni jednoznacznych wytycznych, pomocy w wyznaczeniu jasnego i interesującego celu. Należy również pamiętać, że dorośli uczą się rzeczowo i najczęściej skupiają się na kwestiach praktycznych, są zainteresowani zdobywaniem wiedzy przydatnej w życiu. Uczenie się musi więc mieć znaczenie dla ich zainteresowań, życia rodzinnego, pracy lub zakresu obowiązków. Choć dorośli na początku zwykle nie są zainteresowani wiedzą jako taką, jednak gdy oferta spełnia ich oczekiwania, chętnie angażują się w zajęcia wykraczające tematem poza obszar ich zainteresowania²⁷¹.

Motywacja do uczenia się dorosłych w muzeum bywa bardzo różna. Czasem próbują oni w ten sposób zrozumieć czego uczą się dzieci w szkole, aby móc im skuteczniej pomagać, czasem jest to sposób na zaspokajanie potrzeby kontaktów społecznych i przyjaźni. Często jednak decyduje o tym chęć dalszego rozwoju, doskonalenia własnych umiejętności i poszerzania wiedzy, realizowania zainteresowań i hobby, podniesienia kwalifikacji lub osiągnięcia celu zawodowego²⁷².

Muzealna oferta edukacyjna dla osób dorosłych zwykle nie jest tak rozbudowana i atrakcyjna jak oferta dla dzieci. Najczęściej ogranicza się do wykładów, prelekcji, pokazów filmowych czy oprowadzania z przewodnikiem. Na uwagę w tym zakresie zasługuje propozycja British Museum. Jak w innych muzeach na całym świecie, także i tu najbardziej popularne są otwarte, bezpłatne wykłady prowadzone przez edukatorów muzealnych, kuratorów, czy konserwatorów. Zwykle

²⁷⁰ B. Sachatello-Sawyer (red.), *Adult Museum Programs: Designing Meaningful Experiences*, AltaMira Press 2002, s. 4-5.

²⁷¹ K. Gibbs, M. Sani, J. Thompson (red.), *Lifelong Learning in Museums*, Bolonia 2006, s. 14

²⁷² *Ibidem*.

są to 45-minutowe zajęcia o szerokim spectrum tematycznym (historia sztuki różnych epok, dzieje Anglii, kultura innych krajów itp.), najczęściej jednak odnoszące się do zbiorów (np. „Kolekcja Hansa Sloane’a po jego podróży do Jamajki” itp.). British Museum organizuje również różnego rodzaju prezentacje, warsztaty i pokazy, które w atrakcyjny, czasem wręcz widowiskowy sposób upowszechniają wiedzę związaną z kulturą jakiegoś kraju, obyczajami, sztuką religią, życiem społecznym itp. Dorośli mogą więc uczestniczyć np. w pokazie japońskiej sztuki parzenia herbaty, czy tańców etnicznych. Oferta dla dorosłych obejmuje także specjalistyczne kursy dla studentów wyższych uczelni tj. University of London, King’s College London, Birkbeck. W ramach współpracy ośrodkami akademickimi, mogą oni brać udział w programach kończących się uzyskaniem certyfikatu z określonej dziedziny lub tytułu magistra np. w dziedzinie studiów XVIII-wiecznych (MA in 18-th Century Studies). Podczas tego kursu, kończącego się dysertacją, studenci poznają kulturę i historię epoki oświecenia w perspektywie takich pojęć jak: rasa, gender, klasa, *intellectual network* czy kultura materialna. Mogą także uzyskać certyfikat lub dyplom w dziedzinie sztuki Azji, Afryki lub obu Ameryk. British Museum oferuje również różnego rodzaju kursy w ramach ESOL (*English for Speaker of Other Languages*) dla osób uczących się języka angielskiego i na różnym poziomie, nawet dla tych, którzy nie posiadają umiejętności czytania i pisania. Odpowiednio dobierany zakres tematyczny związany z kulturą i historią ma jednocześnie zachęcić do dalszego rozwoju i promować postawy obywatelskie (*Citizenship – Making of the UK, History of Writing, Word in Islamic Art*). Program obejmuje również zwiedzanie ekspozycji z przewodnikiem²⁷³.

Jedną z naczelných zasad pracy edukatorów muzealnych z dorosłymi jest traktowanie uczących się z szacunkiem. Są oni bowiem ze względu na posiadane doświadczenie życiowe równorzędnymi partnerami, dlatego we wszystkich sytuacjach uczenia się należy ich zachęcać do otwartego wyrażania własnych poglądów²⁷⁴. Przykładem wcielania takiej postawy w swoją codzienną praktykę jest Muzeum Stanowe w Arizonie. Oprócz typowej dla innych muzeów oferty wykładów i prelekcji dla dorosłych organizowana jest cyklicznie „Kawa z kuratorem”, czyli

²⁷³ *The British Museum / Higher education courses:*

http://www.britishmuseum.org/learning/adults_and_students/courses.aspx, dostęp 4.12.2013

²⁷⁴ K. Gibbs, M. Sani, J. Thompson (red.), *Lifelong Learning in Museums*, Bolonia 2006, s. 14

otwarte spotkania organizowane przy filiżance kawy, podczas których dyskutuje się na wybrany temat bezpośrednio lub pośrednio związany z kolekcją²⁷⁵.

Mimo coraz bogatszej oferty edukacyjnej dla dorosłych, grupa ta niezbyt licznie uczestniczy w przeznaczonych dla niej zajęciach. Być może wiąże się to z wieloma przeszkodami natury praktycznej, tj. względy finansowe, brak czasu wynikający z nadmiaru obowiązków rodzinnych lub zawodowych, choroba, niepełnosprawność, problemy z opieką nad dziećmi czy brak odpowiedniej oferty w miejscu zamieszkania. Wiele przeszkód ma jednak podłoże kulturowe, społeczne lub psychologiczne i może wynikać m.in. z niechęci do szkoły nabytej w dzieciństwie, przynależności do pewnej klasy społecznej, przyjętych stereotypów dotyczących płci lub przeświadczenia uczenie się nie jest domeną dzieci, nie dorosłych. Te bariery są trudne do pokonania, ponieważ wiążą się z emocjami i uprzedzeniami, wynikającymi z głęboko zakorzenionych pojęć, wartości i postaw²⁷⁶. Grupą dorosłych o specyficznych potrzebach, a także problemach są seniorzy. Na ogół na tę grupę składają się osoby, które osiągnęły wiek emerytalny. Wiek ten w zależności od wewnętrznych uregulowań poszczególnych państw jest zróżnicowany, można jednak przyjąć, że jest to minimum 60 lat. Seniorzy stanowią więc szeroką grupę, obejmującą zarówno ludzi zdrowych i aktywnych, jak i osoby w bardzo podeszłym wieku, o znacznie mniejszym stopniu sprawności fizycznej. Muzea, które chcą budować swoją ofertę do tej grupy osób muszą więc wziąć pod uwagę cały szereg utrudnień – od kłopotów z poruszaniem się i dotarciem do muzeum, po np. złą sytuację materialną emerytów, która zniechęca do wizyt w muzeach. Muzea dostępne dla seniorów posiadają odpowiednią ilość miejsc do odpoczynku (choćby na każdej sali wystawowej), zapewniają łatwy dostęp do instytucji, czy opisy z odpowiedniej wielkości czcionką. Programy muzealne opracowywane z myślą o seniorach uwzględniają potrzebę kontaktów społecznych, gdyż pragnienie przebywania wśród ludzi to bardzo ważna motywacja seniorów do brania udziału w zajęciach muzealnych. Największy sukces odnoszą więc projekty, które przybierają luźną formę, mają kształt spotkań towarzyskich i opierają się anegdocie czy wspomnieniach. Seniorzy cenią sobie ponadto pokazy praktyczne, zajęcia dotyczące historii i sztuki, prowadzone w przystępny sposób, tematykę związaną z tradycyjnym

²⁷⁵ *Arizona State Museum / Adult Programs*: <http://www.statemuseum.arizona.edu/public/>, dostęp 4.12.2013 r.

²⁷⁶ K. Gibbs, M. Sani, J. Thompson (red.), *Lifelong Learning...*, *op. cit.*, s. 16.

strojem czy rzemiosłem. Z powodów sentymentalnych chętniej uczestniczą w zajęciach związanych z tradycją i historią, nie można jednak z góry zakładać, że nie interesują ich zagadnienia związane np. sztuką współczesną, co jest podstawowym błędem wielu muzeów²⁷⁷.

Jednym z ciekawszych przykładów edukacji muzealnej kierowanej do seniorów była współpraca jaką nawiązało Irish Museum of Modern Art ze stowarzyszeniem St. Michael's Parish Active Retirement Association na początku lat 90. U podłoża tej współpracy tkwiło przekonanie o konieczności zaangażowania przez muzeum środowiska lokalnego w życie i pracę instytucji. Praca z seniorami opierała się na trzech elementach: własnej działalności artystycznej, rozmowy z artystami na temat etapu conceptualnego ich dzieł oraz interpretacji obiektów znajdujących się na ekspozycji. Uczestnikom spotkań proponowano także warsztaty, podczas których mogli oni pracować w różnych technikach i za pomocą różnych narzędzi, tworząc w ten sposób własne dzieła. To jednak dość typowa oferta edukacyjna. Nowatorstwo tej współpracy opierało się na innych pomysłach: w 1998 roku członkowie grupy St. Michael's na prośbę pracowników muzeum zorganizowali autorską wystawę ze zbiorów muzealnych, stając się tym samym kuratorami. Przygotowując ekspozycję pt. *Come to the Edge* seniorzy wraz z pracownikami muzeum poznawali zarówno same wybrane dzieła, jak i podstawy zasad kuratorstwa i instalacji wystaw. Solidne przygotowanie ułatwiło seniorom występowanie również w roli przewodnika po własnej wystawie²⁷⁸. Ten przykładowy model pracy z seniorami do dziś funkcjonuje nie tylko w Irish Museum of Modern Art, ale także w wielu innych muzeach na świecie (np. British Museum), a także w Polsce (wiele muzeów, w tym np. Muzeum Ziemi Lubuskiej w Zielonej Górze prowadzi stałą współpracę z Uniwersytetami Trzeciego Wieku), gdzie seniorzy często stanowią duże wsparcie dla muzeów, pomagając na zasadzie wolontariatu przy organizacji konferencji czy dużych imprez²⁷⁹.

Jeszcze innymi kryteriami posługują się muzea kierujące swoją ofertę do rodzin, czyli małych, najczęściej kilkusobowych grup, składających się z

²⁷⁷ *Ibidem*, s. 69.

²⁷⁸ *Ibidem*, s. 69-71.

²⁷⁹ *Ibidem*.

przedstawicieli różnych pokoleń (członkowie tych grup nie muszą być z sobą spokrewnieni). Programy rodzinne muszą więc być tak opracowane, aby zainteresować zarówno dzieci, jak i dorosłych. Błędym bowiem jest nastawienie, kiedy dorosłych traktuje się wyłącznie jako opiekunów najmłodszych. Uczestnictwo w programach rodzinnych powinno zachęcać również dorosłych do własnej aktywności w zakresie uczenia się. Oferta powinna również uwzględniać potrzeby seniorów, gdyż bardzo często to dziadkowie uczestniczą w tego rodzaju zajęciach z wnukami.

Badania przeprowadzone na terenie Holandii, Wielkiej Brytanii i we Włoszech pokazują, że grupy wielopokoleniowe stanowią w tych krajach 25-30% wszystkich zwiedzających muzea. Motywacją do odwiedzenia muzeów z rodziną wiąże się najczęściej chęcią przeżycia wspólnego doświadczenia, spędzenia razem czasu na robieniu czegoś, co ma wartość edukacyjną. Dlatego zajęcia dla rodzin organizowane są w dni wolne od zajęć – weekendy, ferie itp. Rodzinne uczenie się w muzeum, choć sterowane przez dorosłych, zorientowane jest głównie na dzieci. Dorośli wspierają je w rozwijaniu zainteresowań, pogłębiając przy okazji więź rodzinną²⁸⁰.

Programy rodzinne w muzeach w Stanach Zjednoczonych oraz wielu europejskich krajach stanowią pewną normę. Coraz częściej spotykamy się jednak ze wzbogacaniem tej oferty o propozycje uwzględniające szczególne potrzeby niektórych rodzin. Dla przykładu, w Metropolitan Museum of Art opracowywane są programy dla rodzin z dziećmi już od 18-tego miesiąca życia, ale także dla rodzin w których dziecko jest niewidome lub niedowidzące, ma kłopot z uczeniem się lub zaburzenia rozwojowe. Ważne przy tym wydaje się to, że udział w tych zajęciach jest bezpłatny²⁸¹.

W Polsce coraz więcej muzeów umieszcza w swej ofercie programy dla rodzin, które cieszą się rosnącym zainteresowaniem. Jak dotąd są to jednak głównie duże muzea o rozbudowanych działach edukacyjnych i dużych zasobach kadrowych, a więc przede wszystkim muzea narodowe oraz inne duże muzea. Szczególnie dużo możliwości mają w tym zakresie muzea etnograficzne, których sam profil zbiorów (przedmioty codziennego użytku, narzędzia pracy czy wypełniania obowiązków

²⁸⁰ K. Gibbs, M. Sani, J. Thompson (red.), *Lifelong Learning in Museums*, Bolonia 2006, s. 59

²⁸¹ *The Metropolitan Museum of Art / Family Programs*:

<http://www.metmuseum.org/events/programs/family-programs>, dostęp: 13.12.2013 r.

domowych – także przez dzieci) sam w sobie tworzy wiele możliwości międzypokoleniowej zabawy (umożliwia np. odgrywanie ról w dawnych rodzinach). Bogatą ofertę dla rodzin posiada m.in. Muzeum Pałacu Króla Jana III w Wilanowie, Państwowe Muzeum Etnograficzne w Warszawie, Muzeum Narodowe w Krakowie²⁸², czy Centralne Muzeum Morskie w Gdańsku, gdzie jedna najciekawszych propozycji dotyczy organizacji na statku-muzeum „Dar Pomorza” zajęć rodzinnych „Bo nie zna życia, kto nie służył... na Darze Pomorza”, podczas których kandydaci na marynarzy muszą przejść cały szereg prób i testów zręcznościowych oraz logicznych, aby otrzymać świadectwo ukończenia jednodniowej szkoły morskiej²⁸³. Niestety, barierą nie do pokonania dla wielu rodzin jest ich cena (10-15 zł od dziecka) co w przypadku większej rodziny staje się dużym problemem. Sytuacji nie poprawia fakt, że opiekun może bezpłatnie uczestniczyć w zajęciach.

3.4 Programy edukacyjne dla grup wykluczonych

W ostatnich latach coraz częściej muzea biorą pod uwagę potrzeby środowisk dotąd wykluczonych z udziału w kulturze: mniejszości narodowych i etnicznych, osób ubogich, objętych opieką resocjalizacyjną, czy osób z jakimikolwiek dysfunkcjami motorycznymi czy umysłowymi, proponując „integracyjne uczenie się”, mające na celu przeciwdziałanie wykluczeniom społecznym²⁸⁴.

W związku z potrzebami mniejszości narodowych i etnicznych w muzealnych ofertach możemy odnaleźć programy międzykulturowe, w których proponuje się wizje uczenia opartego na akceptacji i szacunku wobec różnic oraz podobieństw między ludźmi i grupami. Przykładem szczególnym w tym zakresie może być Holandia, gdzie ministerstwo odpowiedzialne za kwestie wychowania, kultury i nauki finansowało w latach 1998-2004 „Międzykulturowe Programy Muzealne” (IP)

²⁸² Muzeum Pałacu Króla Jana III Sobieskiego w Wilanowie / Edukacja / Program dla rodzin: http://www.wilanow-palac.pl/edukacja/program_dla_rodzin, [http://www.ethnomuseum.pl/dla-dzieci-i-młodzieży/spotkania-rodzinne/297-program-wrzesien-grudzien-2013](http://www.ethnomuseum.pl/dla-dzieci-i-mlodziezy/spotkania-rodzinne/297-program-wrzesien-grudzien-2013), [http://www.muzeum.krakow.pl/NewsItem.302.0.html?&cHash=cb890c82739f8b645e5fd200b1d2ee87&tx_ttnews\[backPid\]=42&tx_ttnews\[tt_news\]=6150](http://www.muzeum.krakow.pl/NewsItem.302.0.html?&cHash=cb890c82739f8b645e5fd200b1d2ee87&tx_ttnews[backPid]=42&tx_ttnews[tt_news]=6150), dostęp: 02.01.2014 r.

²⁸³ <http://www.cmm.pl/edukacja/program-dla-rodzin/program-na-rok-2013-2014>, dostęp: 12.12.2013

r.

²⁸⁴ P. Majewski (red.), *Muzea i uczenie się przez całe życie...*, *op. cit.*, s. 104.

opracowane przy współdziałaniu Holenderskiego Stowarzyszenia Muzeów. Głównym założeniem tego projektu było kształtowanie postaw akceptacji i dostrzeżenia wartości różnorodności kulturowej. Podkreślał on istotną rolę muzeów, archiwów, stanowisk archeologicznych czy zabytków w poszerzaniu wiedzy na temat historii i języka w Holandii, pogłębiając tym samym proces integracji²⁸⁵. W ramach jego realizacji przeanalizowano m.in. działalność muzeów w zakresie prezentowanej kolekcji i oferty edukacyjnej oraz wspierano wystawy i zbiory związane z tak trudnymi i niepodejmowanymi na szeroką skalę problemami, jak historia imigracji, kolonializm, niewolnictwo i dziedzictwo islamu. Projektem pilotażowym była publikacja kierowana do osób dorosłych pt. „Projekt muzealny i dziedzictwa kulturowego dla niderlandzkiego jako języka obcego”.

Interesujący program międzykulturowy powstał także w Muzeum Dzielnicy Friedrichshain-Kreuzberg w Berlinie. Wychodząc z założenia, że integracja jest procesem dwustronnym, niewielka grupa imigrantów z okręgu Kreuzberg zaproponowała współpracę Muzeum w ramach oprowadzania po dzielnicy znanej ze swej multikulturowości. W ten sposób powstał projekt *Xberg-Tag*²⁸⁶. Wycieczka każdorazowo rozpoczyna się od wspólnego zwiedzania z przewodnikiem-imigrantem stałej ekspozycji muzealnej „...każdy według własnego przekonania? 300 lat imigracji do Friedrichshain-Kreuzberg”, który opowiada o wydarzeniach historycznych w kontekście losów własnej rodziny oraz o własnych doświadczeniach związanych z imigracją i akulturacją. Następnie grupa zwiedzających oprowadzania jest po Kreuzbergu, gdzie może skosztować specjałów różnej kuchni, „podpatrzeć” życie religijne oraz towarzyskie imigrantów. Projekt okazał się dużym sukcesem – przewodnicy oprowadzają ponad 300 wycieczek rocznie. Projekt otrzymał także nagrodę *Mete-Eksi-Preis 2003* za zaangażowania w międzynarodową pracę integracyjną. Przykładem działania muzeum dla integracji jest również opisana wcześniej praktyka British Museum w ramach ESOL. Na gruncie polskim z kolei przykładem działań międzykulturowych jest np. projekt Muzeum Okręgowego w

²⁸⁵ Po ataku na World Trade Center 11 września 2004 roku udział w bezpłatnych kursach obywatelskich dla imigrantów został nakazany ustawą, co prowadzić miało do integracji kulturowej utożsamianej z asymilacją - P. Majewski (red.), *Muzea i uczenie się przez całe...*, *op. cit.*, s. 95.

²⁸⁶ *X-berg-tag – Eine Reise In das multikulturelle Berlin*: <http://www.xberg-tag.de>; *Museumspädagogik - Xberg-Tag*: <http://www.kreuzbergmuseum.de/index.php?id=28>, dostęp: 30.12.2013 r., P. Majewski (red.), *Muzea i uczenie się przez całe życie – podręcznik europejski...*, *op. cit.*, s. 95-96.

Tarnowie pt. „Międzynarodowy tabor pamięci Romów”, czy wystawa czasowa „Domy srebrne jak namioty”²⁸⁷ w warszawskiej Zachęcie”, również poświęcone mniejszości romskiej. Polskie muzea bardzo często organizują także tzw. dni poświęconej wybranej kulturze – ukraińskiej, niemieckiej, czeskiej itp., które mają na celu przybliżenie jej publiczności. Dobrym przykładem na tym gruncie może być praktyka Muzeum Ziemi Lubuskiej w Zielonej Górze, gdzie od wielu już lat „Noc w Muzeum” poświęcona jest kulturze określonego kraju (dotąd organizowana była Noc Żydowska, Japońska, Rosyjska, Włoska, Francuska, Niemiecka oraz Cygańska).

Grupą przez długi czas pomijaną w muzeum były osoby niepełnosprawne, zarówno motorycznie, jak i sensorycznie, tym bardziej osoby z niepełnosprawnością sprzężoną (połączenie różnych rodzajów niepełnosprawności). Nie stosowano właściwie żadnych ułatwień w korzystaniu z oferty kulturalnej. Obecnie zmienia się to wraz z ogólnym nastawieniem społeczeństwa. Na świecie znacznie wybiega to poza dostosowanie infrastruktury obiektu, montowanie wind czy podnośników dla osób poruszających się na wózkach inwalidzkich, dostosowanie wysokości okienek kasowych, szatni, opisów, przycisków urządzeń multimedialnych itp. co powoli staje się standardem. Muzea sukcesywnie dostosowują się do potrzeb osób z różnymi dysfunkcjami. Bardzo rozbudowaną ofertę w tym zakresie posiada The Metropolitan Museum of Art, które np. osobom niesłyszącym proponuje skorzystanie z usług przewodnika posługującego się językiem migowym. Dla osób z dużym ubytkiem słuchu bezpłatnie udostępniany jest audio-przewodnik którym mogą oni dowolnie ustawić dźwięk. Ekspozycja zaprojektowana jest w taki sposób, aby osoby niewidome nie miały problemu z poruszaniem się przy użyciu laski, a przy obiektach znajdują się opisy brajlem, lub bardzo dużą czcionką dla osób niedowidzących. Mogą oni również skorzystać z propozycji warsztatów, podczas których poznają obiekt za pomocą dotyku lub przewodnika, który bardzo szczegółowo opisuje dzieło. Dla tej grupy osób opracowano audiodeskrypcję, której mogą wysłuchać za pomocą audio-przewodnika (udostępnianego bezpłatnie). Dla dzieci niewidomych i niedowidzących przeznaczona jest także publikacja *Art & the Alphabet: A Tactile Experience*, w której zamieszczone są reprodukcje wybranych dzieł o nasyconym

²⁸⁷ Wystawa miała miejsce od 15.10. do 15.12. 2013 r. i prezentowała m.in. zbiór sztychów, fotografii i obrazów powstałych od XIX do XX wieku, pokazujących stereotypowy obraz Romów w sztuce polskiej.

kolorze, umożliwiające także ich dotykowe poznawanie wraz z opisem w brajlu, oraz dużą czcionką. Muzeum oferuje również całą szeroką ofertę zajęć dla osób z problemami w przyswajaniu wiedzy czy osób autystycznych, w różnym wieku, a nawet dla osób starszych z demencją oraz ich opiekunów²⁸⁸. The Metropolitan Museum of Art jest tylko jednym z przykładów dostosowania oferty do potrzeb osób niepełnosprawnych, aktualnie niemal wszystkie duże muzea na świecie, a coraz częściej także mniejsze, są przygotowane na przyjęcie tej grupy zwiedzających o szczególnych wymaganiach. Muzea tworzące kompleks The Iziko South African National Museum w Cape Town od lat 70. realizują programy dla niewidomych. Zajęcia są prowadzone przez emerytowanych edukatorów i terapeutów, którzy koncentrują się na odkrywaniu znaczeń sztuki, inspiracji artystycznych i działań poprzez różnorodne metody aktywizujące zmysły, jak dyskusje i warsztaty, podczas których uczestnicy badają materiały i techniki artystyczne oraz rozwijają własną kreatywność. Programy adresowane są do różnych ze względu na wiek, rasę i kondycję ekonomiczną grup odbiorców²⁸⁹. Z kolei Metropolitan Museum of Manila prowadzi program zatytułowany „Dotknij Wizji Artysty” polegający na prezentacji dzieł sztuki lub ich kopii, które można poznawać za pomocą dotyku. Ekspozycje te podpisane są brajlem, towarzyszy im także audiodeskrypcja. W ramach programu prowadzone są również warsztaty dla muzealników i edukatorów. Muzeum opublikowało także ogólnodostępne książki dotykowe, które używane są przez uczniów z dysfunkcją wzroku na terenie Filipin. Szacuje się, że dzięki temu, wzięło w nim udział 3,7 miliona niewidomych lub słabo widzących Filipińczyków²⁹⁰. Bardzo ciekawym projektem realizującym założenia edukacji integracyjnej jest Dialog Museum we Frankfurcie nad Menem. Jest to muzeum adresowane przede wszystkim do osób widzących. Ekspozycje muzealne prezentowane są w całkowitych ciemnościach, a oprowadzają po nich niewidomi przewodnicy. Zwiedzający muszą więc zaufać przewodnikowi oraz swym zmysłom

²⁸⁸ *The Metropolitan Museum of Art / Programs for Visitors with disabilities:* <http://www.metmuseum.org/events/programs/programs-for-visitors-with-disabilities>, dostęp: 30.12.2013 r.

²⁸⁹ *Audiodeskrypcja 5 zmysłów / Niewidomi w Kulturze:* <http://www.audiodeskrypcja.5zmyslow.pl/sub.pl.niewidomi-w-kulturze.html>, dostęp: 30.12.2013 r.

²⁹⁰ *Metropolitan Museum of Manila / Touch the Artist Vision:* <http://www.metmuseum.ph/eventsactivities.php>, *Audiodeskrypcja 5 zmysłów / Niewidomi w Kulturze:* <http://www.audiodeskrypcja.5zmyslow.pl/sub.pl.niewidomi-w-kulturze.html>, dostęp: 30.12.2013 r.

– słuchowi, dotykowi, powonieniu i smakowi. Oprócz wystawy w muzeum znajduje się pograżone w ciemnościach „kasyno” oraz restauracja²⁹¹.

Także w Polsce spotykamy coraz częściej oferty dla osób niepełnosprawnych. Muzeum Regionalne w Stalowej Woli utworzyło galerię rzeźb pod nazwą „Galeria przez Dotyk”, którą osoby niewidome i słabo widzące mogą zwiedzać dotykając samych rzeźb oraz podpisów w brajlu umieszczonych na aluminiowych tabliczkach, bądź korzystając audio-przewodników. Wystawie towarzyszy katalog, również pisany brajlem²⁹². Muzeum Śląskie w Katowicach z kolei oferuje ścieżkę zwiedzania Galerii Malarstwa Polskiego dla osób z deficytami wzroku. Ponadto w ofercie edukacyjnej muzeum znajdują się zajęcia dla dzieci niewidomych i słabo widzących pt. „Czym jest obraz”²⁹³. Oddział Sztuki Dawnej Muzeum Narodowego w Gdańsku regularnie prowadzi warsztaty dla osób niepełnosprawnych. Ich uczestnikami są przede wszystkim osoby dorosłe o różnym stopniu niepełnosprawności zarówno mentalnej, jak i fizycznej, w tym osoby niedowidzące i niewidzące. Podczas pracy z tymi osobami edukatorzy próbują zaangażować do poznawania obiektu wszystkie zmysły: wzrok, dotyk, powonienie, słuch (na tyle na ile pozwalają możliwości uczestników)²⁹⁴. Warsztaty dla osób niepełnosprawnych prowadzi także Muzeum Pałacu Króla Jana III w Wilanowie. Z okazji „Dnia Niepełnosprawnych” edukatorzy muzealni przygotowali m.in. warsztaty rekonstruktorskie, na których umożliwiono dotykowe poznawanie eksponatów tj. broń, stroje czy przedmioty użytku codziennego oraz warsztaty przyrodnicze, w ramach których zorganizowano spacer, podczas którego uczestnicy za pomocą dotyku, węchu i słuchu poznawali liście i owoce poszczególnych drzew i krzewów oraz organizmy związane z poszczególnymi gatunkami. Ponadto w ofercie muzeum znajdują się także „Migane spotkania muzealne” dla osób słabo słyszących i niesłyszących. Zajęcia te prowadzone są w języku migowym przez osoby mające doświadczenie w edukacji surdopedagogicznej. Oferta obejmuje dwa tematy zajęć:

²⁹¹ DialogMuseum Frankfurt: <http://dialogmuseum.de>, dostęp: 30.12.2013 r.

²⁹² Muzeum Regionalne w Stalowej Woli / Galeria przez dotyk: <http://muzeum.stalowawola.pl/pl/wystawy/wystawy-stale/item/153-gallery-by-touch>, dostęp: 30.12.2013 r.

²⁹³ Muzeum Śląskie / Ścieżka zwiedzania dla osób z deficytami wzroku: <http://www.muzeumslaskie.pl/wystawy-wystawy-stale-sztuka-przez-dotyk-sciezka-zwiedzania-galerii-malarstwa-polskiego.php> dostęp: 30.12.2013 r.

²⁹⁴ B. Czarnek, M. Mielnik, Edukacja artystyczna w Muzeum Sztuki Dawnej, „Muzealnictwo” nr 51, s. 68.

„Wizyta u króla” oraz „Epoka Jana III Sobieskiego”, jednak na specjalne zamówienie Muzeum jest skłonne przetłumaczyć na język migowy także inne spotkania muzealne znajdujące się w ofercie Muzeum Pałacu w Wilanowie. Inną propozycją jest audiodeskrypcja na wystawie „Primus inter pares”, czyli wielowątkowej opowieści o Janie Sobieskim, która wprowadza uczestnika w czasy jego dzieciństwa, młodości oraz dorosłego życia i która pozawala poznać jego różne oblicza: władcy, żołnierza, męża, ojca czy mecenasa sztuki. Muzeum przy współpracy z Warszawskim Centrum Pantomimy w Teatrze Na Woli organizowało również dwukrotnie warsztaty pantomimy dla osób niesłyszących, których efektem była etiuda „Bawmy się!”, pokazana publiczności, a następnie udostępniona szerokiej widowni w sieci. Muzeum włączyło się również w organizację I Warszawskiego Tygodnia Kultury Bez Barrier, umożliwiając uczestnictwo w spacerach, wycieczkach oraz warsztatach prowadzonych przez edukatorów przygotowanych do pracy z osobami ze szczególnymi potrzebami²⁹⁵. Z kolei Muzeum Narodowe w Poznaniu wraz ze Stowarzyszeniem Edukacyjnym MCA oraz Agencją More Than One Production są autorami interesującego projektu edukacyjnego pt. „5 zmysłów. Audiodeskrypcja”. Polega on na poznawaniu sztuki poprzez zmysły: wzrok, słuch, dotyk, powonienie i smak podczas różnego rodzaju warsztatów, spotkań oraz wystaw. Projekt kierowany jest w szczególności do osób niewidomych. Zagadnienia związane ze sztukami pięknymi prezentowane są za pomocą audiodeskrypcji, dzięki której osoby niewidome mogą zapoznać się z wybranymi dziełami pochodzącymi ze zbiorów Muzeum Narodowego w Poznaniu²⁹⁶.

Mimo tych pozytywnych przykładów, osoby niepełnosprawne w Polsce nadal nie są częstymi odbiorcami muzeów. Wciąż rzadko myśli się o nich jako o odbiorcach kultury, adresatach działań artystycznych, użytkownikach wspólnego uniwersum kulturowego. Nadal większość Polaków przekonana jest, że problem niepełnosprawności dotyczy ekstremalnie niewielkiej grupy społecznej, której

²⁹⁵ Muzeum Pałacu Króla Jana III Sobieskiego w Wilanowie / edukacja: <http://www.wilanow-palac.pl/edukacja>, dostęp: 30.12.2013 r.

²⁹⁶ Audiodeskrypcja 5 zmysłów / Niewidomi w Kulturze: <http://www.audiodeskrypcja.5zmyslow.pl/sub.pl.niewidomi-w-kulturze.html>, dostęp: 30.12.2013 r.

problemy są przesadnie eksponowane (choć, według różnych szacunków, dotyczy on 8-15% społeczeństwa)²⁹⁷.

Zdaniem autorów publikacji „Muzea i uczenie się przez całe życie – podręcznik europejski”, wykluczenie społeczne może mieć wiele przejawów – „może być zarówno pośrednie, jak i bezpośrednie, mogą nim być dotknięte całe grupy lub pojedyncze osoby. Ma ono swoje źródło w nierównościach ekonomicznych między warstwami społecznymi, grupami ludności i płciami. Może jednak dotyczyć również wymiarów fizycznych takich jak niepełnosprawność intelektualna i/lub fizyczna oraz wymiarów geograficznych związanych z krajem, odległością i izolacją”²⁹⁸. Muzea starają się przeciwdziałać wykluczeniu różnymi sposobami. Jednym z nich jest identyfikacja i usunięcie barier instytucjonalnych takich jak wysokie opłaty za wstęp, niedopasowanie godzin otwarcia, nieodpowiednie zachowanie się obsługi, zbyt sztywne zasady i przepisy czy brak odpowiednich oznaczeń i udogodnień dla niepełnosprawnych itp. Innym zadaniem stojącym przed muzeum opracowanie długotrwałych strategii integracji społecznej zapewniających prawo do udziału w kulturze grup marginalizowanych. Muzea powinny także wykazywać inicjatywę w nawiązywaniu kontaktów z przedstawicielami grup wykluczonych oraz angażowanie ich w opracowywanie i realizację programów edukacyjnych²⁹⁹.

3.5 Edukacja w muzeach interaktywnych

Muzea interaktywne charakteryzują się tym, że misja edukacyjna zawsze pełni funkcję nadrzędną wobec innych elementów działalności, w tym funkcją kolekcjonerską. Takie muzea chętniej wykorzystują modele i tworzą wystawy które raczej tłumaczą pewne zjawiska naukowe niż używają autentycznych eksponatów³⁰⁰.

Charakter dydaktyczny tego rodzaju muzeów przejawia się przede wszystkim w zaplanowaniu przebiegu eksperymentu lub sposobu prezentacji eksponatu, a także

²⁹⁷ M. Buraczyńska, Accessibility czyli dostępność, „Spotkania z zabytkami” 2012, nr 9-10, s. 20.

²⁹⁸ P. Majewski (red.), Muzea i uczenie się przez całe życie..., *op. cit.*, s. 104.

²⁹⁹ *Ibidem*, s. 104-105.

³⁰⁰ K. A. Rader, V.E.M Cain, *From Natural History to Science: Display and the Transformation of American Museums of Science and Nature*, [w:] B. M. Carbonel (red.), *Museum Studies: An Anthology of Contexts*, Willey-Blackwell 2012, s. 150.

w opracowaniu w postaci instrukcji scenariusza działań zwiedzającego, w sposób zachęcający do zgłębienia prezentowanego zagadnienia³⁰¹. Celem przyświecającym funkcjonowaniu muzeów interaktywnych jest wieloaspektowe przekazywanie określonych treści za pomocą ekspozycji zaprojektowanych z wykorzystaniem bogatej gamy środków przekazu, tj. multimedia (filmy, muzyka, prezentacje multimedialne, wizualizacje), oryginalne eksponaty i fotografie, czy inne formy prezentacji (scenografia, repliki, makiety). Specyfiką muzeów interaktywnych jest bezpośredni kontakt odbiorcy z obiektem za pomocą dotyku, często przy zaangażowaniu wszystkich zmysłów zwiedzającego – wzroku, słuchu, powonienia, smaku itp. W ten sposób edukacja zachodzi przy dużym, aktywnym udziale uczącego się.

W celach edukacyjnych muzea interaktywne stosują cztery zasadnicze strategie: rekonstrukcyjną (podejmowanie działań polegających na wiernym oddawaniu cech oryginalnego eksponatu, jego rekonstrukcję materialną, czy też kontekst pokazujący jego funkcjonowanie w naturalnych warunkach), realistyczną (polegająca na użyciu oryginalnych eksponatów i ukazaniu rzeczywistego przebiegu znaczących dla rozwoju dyscypliny doświadczeń, a także realistyczną rekonstrukcję np. dawnego warsztatu pracy), strategie oparte na symulacjach (stosowanie maksymalnej digitalizacji przekazu z użyciem eksponatów, inscenizacji, wzmacniających dramaturgie odbioru i wzmacnianie przeżycia sytuacji doświadczanej, przez kontekstualizację i odwoływanie się do wyobraźni uczestnika) oraz strategie ludyczne (polegające na uproszczeniu przekazu)³⁰².

Interaktywne ekspozycje spotykamy najczęściej w muzeach nauki i techniki oraz muzeach dziecięcych, choć mamy z nimi również do czynienia w muzeach sztuki czy historycznych. Pierwszym i najbardziej znanym jest Exploratorium w San Francisco. Początkowo skupione edukację w zakresie fizyki, obecnie określane jest również jako muzeum nauki, sztuki i ludzkiej percepcji³⁰³. Przykładem muzeum interaktywnego, szczególnie w zakresie oferty dla dzieci, jest Królewskie Muzeum Przyrodnicze w Brukseli (Muséum de l'Institut royal des sciences naturelles de

³⁰¹ G. Karwasz, J. Kruk, *Idee i realizacje dydaktyki interaktywnej...*, *op. cit.*, s. 6.

³⁰² *Ibidem*, s. 112-113.

³⁰³ G. Karwasz, J. Kruk, *Idee i realizacje dydaktyki interaktywnej...*, *op. cit.*, s. 81.

Belgique)³⁰⁴. Dzieci uczą się w nim m.in. rozpoznawania ptaków przez odszukanie ich gniazda lub odgadnięcie głosu, a środowisko kreta poznają poprzez wędrowanie na czworaka przez tunele symulujące podziemne korytarze.

Innym przykładem może być Narodowe Muzeum Nauki i Techniki w Mediolanie „Leonardo da Vinci” (Museo Nazionale della Scienza e della Tecnologia „Leonardo da Vinci”)³⁰⁵. Większą część kolekcji tego muzeum stanowią rekonstrukcje projektów Leonarda, opracowane na podstawie oryginalnych rysunków, znajdujących się w różnych instytucjach świata. Mieści się w nim 16 laboratoriów interaktywnych. Praktyki obejmują eksperymentowanie w laboratoriach, animacje z instruktorami, zajęcia tematyczne, oprowadzanie wycieczek oraz szkolenia dla nauczycieli, instruktorów i animatorów. Działy tematyczne obejmują lotnictwo, historię odkryć żeglarskich, historię kolei, materiałoznawstwo i produkcję, historię druku, maszyny do szycia, maszyny do pisania, roweru, zdrowie i medycynę estetyczną, instrumenty muzyczne, dźwięk, pomiar czasu oraz wynalazki Leonarda. W swej edukacyjnej działalności muzeum to stosuje strategie rekonstrukcyjne. Odtworzono tu 130 maszyn Leonarda – m.in. prototyp czołgu, karabinu maszynowego, armaty, model helikoptera, maszyny latającej, maszyny do pogłębiania kanałów, wbijania pali, produkcji śrub, ostrzenia pilników, mosty zwodzone i obrotowe, żarna, piece chlebowe itp. Laboratoria dla dzieci oferują interaktywne zajęcia z techniki malowania fresków, rzeźby, naukę pisania przy lustrze oraz zabawy z wynalazkami Leonarda. Na przykładzie multimedialnej prezentacji dotyczącej jego życia i twórczości dzieci mogą dowiedzieć się o historii Mediolanu, czy kilkusetletniej budowie mediolańskiej katedry. W muzeum stosowana jest równoległe strategia realistyczna. Muzeum podejmuje także istotne problemy współczesności technologiczne (wynalazki Steve’a Joba), kulturowe (wystawa współczesnych artystów Azji Środkowej) i społeczne (wystawa poświęcona zdrowiu kobiet). Charakter interaktywny posiada także wystawa poświęcona historii instrumentów muzycznych, gdzie zwiedzający mogą nie tylko zobaczyć np. lokalizację poszczególnych instrumentów w orkiestrze,

³⁰⁴ Muséum de l’Institut royal des sciences naturelles de Belgique: <http://www.sciencesnaturelles.be/>, dostęp: 03.01.2014 r.

³⁰⁵ Museo Nazionale della Scienza e della Tecnologia „Leonardo da Vinci”: <http://www.museoscienza.org/leonardo/>, dostęp: 03.01.2014 r.

ale także poznać warsztat pracy lutnika. Ponadto znajdują się tam laboratoria drukarskie, chemiczne czy robotyki³⁰⁶.

Strategie realistyczne i rekonstrukcyjne edukacji muzealne stosowane są również w Muzeum Nauk Przyrodniczych w Trydencie (Museo Tridentino di Scienze Naturali)³⁰⁷. Jego zbiory obejmują takie dziedziny jak geologia, mineralogia, zoologia, botanika, fizyka, matematyka. Muzeum słynie z organizacji wystaw o charakterze interdyscyplinarnym, łączących nauki ścisłe, humanistyczne i społeczne. Przykładem może być ekspozycja „Potop”, pokazująca to zjawisko zarówno w aspekcie współczesności, jak i historii (na przykładzie opisu potopu w Starym Testamencie czy „Gilgameszu”). Wystawa obejmowała dokumentację archeologiczną oraz bogatą ikonografię we wszystkich epokach artystycznych. Celem wystawy było wzbudzenie dyskusji o środowisku, różnorodności gatunków, genetyce i ewolucji za pomocą wątków biologicznych, artystycznych, literackich połączonych z geologią, klimatologią, fizyką i chemią atmosfery³⁰⁸.

Interaktywny charakter posiada również Miasteczko Nauki i Przemysłu w Paryżu (Cité des Sciences & de l'Industrie *La Vilette*)³⁰⁹. Muzeum interaktywne, w którym prezentowane są takie zagadnienia jak optyka, czyli zabawy ze światłem (składanie, odejmowanie kolorów, podczerwień, złudzenia optyczne, widma wyładowań w gazach, kolory baniek mydlanych), energia (wahadła, elektroliza i synteza wody, wydobywanie węgla, energia nuklearna), motoryzacja (symulatory, przebieg wypadków, silniki i ich typy, historia), innowacje (napęd odrzutowy, silniki Formuły 1), wzornictwo i ergonomia (ubior, design w wyposażeniu domów i biur). Jedną z najciekawszych wystaw jest wystawa poświęcona matematyce, pokazująca tę dziedzinę wiedzy nie jako abstrakcyjną dziedzinę naukową, lecz narzędzie zagospodarowania świata na przykładach zastosowania w statystyce, kartografii i fizyce. Z kolei wystawa dotycząca akustyki pokazuje dźwięk za pomocą zaprezentowania fizycznego wytwarzania go. Ekspozycjom towarzyszą pokazy multimedialne oraz rekonstrukcje³¹⁰. Z kolei w Muzeum Nauki w Londynie (Science

³⁰⁶ G. Karwasz, J. Kruk, *Idee i realizacje dydaktyki interaktywnej...*, *op. cit.*, s. 116.

³⁰⁷ Museo Tridentino di Scienze Naturali: <http://www.museo.it/it/Pages/default.aspx>, dostęp: 03.01.2014 r.

³⁰⁸ G. Karwasz, J. Kruk, *Idee i realizacje dydaktyki interaktywnej...*, *op. cit.*, s. 119-121.

³⁰⁹ *Cité des Sciences & de l'Industrie La Gilette*: <http://www.cite-sciences.fr/fr/cite-des-sciences/>, dostęp: 03.01.2014 r.

³¹⁰ G. Karwasz, J. Kruk, *Idee i realizacje dydaktyki interaktywnej...*, *op. cit.*, s. 122-123.

Museum, London)³¹¹ prezentowane są najważniejsze problemy nauki XXI wieku, technologie nowych materiałów, lotnictwo, medycyna oraz tematyka humanistyczno-filozoficzna. Dużą popularnością cieszy ekspozycja interaktywna „Energy-pad”, gdzie dzieci np. za pomocą trzech pionowych rur z kolorowymi cieczami i włączane przez dzieci pęcherze powietrza pozwalają na obserwację zjawiska lepkości (doświadczenie to można powtórzyć w domu), gry matematyczne wymagają poruszania się graczy po planszy, a w doświadczeniach z termodynamiki i mechaniki cieczy obserwują zamarzanie wody na szybie i wytworzone w ten sposób wzory³¹². Przykładem muzeum interaktywnego jest także Deutsches Museum w Monachium³¹³.

Interaktywność w muzeach często błędnie utożsamiana jest z multimedialnością. Interaktywność jednak to raczej metoda działania umożliwiająca bezpośredni kontakt z eksponatem, kreowanie sytuacji, w których na różnych poziomach zachodzą interakcje pomiędzy widzem a obiektem i opowiadaną za jego pomocą historią. Widz w takim muzeum nie jest już biernym odbiorcą, ale działa, tworzy i jest aktywny. Najłatwiej osiągnąć ten efekt skłaniając go do pewnego fizycznego wysiłku, np. wykorzystując w tym celu również rozwiązania multimedialne w postaci kiosków multimedialnych, monitorów dotykowych, ekranów parowych, projektorów multimedialnych i wielu innych nowoczesnych urządzeń³¹⁴. Multimedialność jest więc jedynie narzędziem w osiągnięciu zakładanego celu, które ma pomóc zwiedzającym zrozumieć przeszłość czy przybliżyć określone zjawisko.

4. Pedagogiczne perspektywy rozwoju i roli edukacji muzealnej.

4.1 Kierunki rozwoju edukacji muzealnej

³¹¹ *Science Museum, London*: <http://www.sciencemuseum.org.uk/>, dostęp: 03.01.2014 r.

³¹² G. Karwasz, J. Kruk, *Idee i realizacje...*, *op. cit.*, s. 124-129.

³¹³ *Deutsches Museum*: <http://www.deutsches-museum.de/>, dostęp: 03.01.2014 r.

³¹⁴ M. Stefanik, M. Kamel, *Muzea i wystawy interaktywne w Polsce – współczesna atrakcja turystyczna*, „Turystyka Kulturowa” 2013, nr 8, s. 11, http://www.turystykakulturowa.org/pdf/2013_08_01.pdf, dostęp: 14.12.2013 r.

Kultura ponowoczesna, sfragmentaryzowana, ambiwalentna, pełna paradoksów i sprzeczności, zdominowana przez ideologię konsumpcjonizmu, cechująca się dużą dynamiką zmienności, brakiem trwałych i niepodważalnych punktów odniesienia oraz prymatem natychmiastowości, stawia dziś wiele wyzwań muzeum, które charakteryzuje się stabilnością i promowaniem ugruntowanych wartości oraz ochroną trwałych treści kultury. Muzealnicy coraz wyraźniej stają przed problemem, jakie działania podjąć i do jakiego kształtu dążyć, aby muzeum nie było nadal postrzegane jako „genialna instytucja, gdzie wszyscy chrapią”³¹⁵.

Działalność muzeów w XX wieku kojarzono raczej z kulturą elitarną i często poddawano krytyce, uznając za niedostosowaną do wymogów rzeczywistości, w której żyje człowiek, potencjalny odbiorca. Zarzucano tej instytucji autorytaryzm oraz stosowanie przemocy symbolicznej³¹⁶, bezprawne dzielenie kultury na „wysoką” i „niską”, z których tę ostatnią ocenia się bezzasadnie negatywnie tylko dlatego, że pierwszą się kanonizuje³¹⁷. W odczuciu społecznym muzeum często postrzegane jest do dziś jako „sanktuarium sztuki”, w którym czci się relikty przeszłości i w którym dominuje atmosfera dystansu pomiędzy widzem a dziełem. Andrzej Rottermund, analizując „Pułapkę” Emila Zoli, stosunek prostych zwiedzających do instytucji muzealnej opisuje w następujący sposób: „lęk przed kontaktem z pompacyjną przestrzenią wypełnioną kosztownymi przedmiotami, pełen zakłopotania szacunek do przekazywanej tam wiedzy z równoczesną pogardą do zbytnej uczoności, a przy tym pewne podniecenie wynikające z zobaczenia czegoś niecodziennego, a nawet tajemniczego”³¹⁸.

Postrzeganie muzeum jako instytucji skostniałej (termin „muzeum” lub „muzealny”, jak zauważa A. Rottermund, stał się synonimem anachroniczności oraz stanu wyjątkowej odporności na zmianę³¹⁹), autorytarnej i nastawionej wyłącznie na „wykwalifikowanego” odbiorcę, stanowiącej „miejsca dla elit”, sprowokowało

³¹⁵ S. Adotevi, Muzeum we współczesnych systemach oświatowych i kulturalnych, [w:] Muzeum w służbie człowieka. Materiały IX Konferencji Generalnej ICOM. Paryż-Grenoble 1971, pod red. J. Durko, S. Lorentza, K. Malinowskiego, Poznań-Warszawa 1972, s. 27.

³¹⁶ Przemoc symboliczna to „przemoc delikatna, niewyczuwalna i niewidoczną nawet dla jej ofiar, (...) wywierana głównie czysto symbolicznymi kanałami komunikacji i wiedzy oraz niewiedzy, poprzez nieświadome przyzwolenie, a wreszcie za pośrednictwem uczuć” (P. Bourdieu, Męska dominacja, Warszawa 2004, s. 8).

³¹⁷ J. Kargul, Od upowszechniania kultury do animacji kulturalnej, Toruń 1998, s. 101.

³¹⁸ A. Rottermund, Muzeum przyszłości, [w:] Spotkania z muzeami. Dwieście lat muzeów w Polsce, dodatek do „Spotkań z zabytkami”, grudzień 2001, s. I.

³¹⁹ *Ibidem*.

refleksje nad rolą i kształtem nowoczesnego muzeum. Pojawiły się wizje muzeum nie tylko jako instytucji, ale także metody komunikowania, przekazywania informacji, pobudzania doświadczeń za pomocą środków wizualnych. Jako element współczesnej cywilizacji i kultury powinno ono jednocześnie odpowiadać nowym potrzebom i tendencjom edukacyjnym³²⁰.

Aby pełniej zrozumieć to, co zawiera doświadczenie muzealne – zdaniem G. Karwasza i J. Kruk – potrzebne są pedagogie muzealne, których rola polega na określeniu walorów edukacyjnych posiadanych przez muzeum zasobów, a następnie na przekształceniu ich w ekspozycję w taki sposób, aby pobudzały wyobraźnię i motywację poznawczą, a także uruchomiły ciąg interakcji pomiędzy zwiedzającym a eksponatem. W tym kontekście autorzy mówią o różnych strategiach tworzonych przez muzealne pedagogie³²¹. Jedną z nich jest pedagogia kontemplacji i przeżycia estetycznego, oparta na wezwaniu: „przeżywaj!” i strategii kultury wzrokocentryzmu oraz misji emancypacyjnej muzeum polegającej na upowszechnianiu zdobyczy nauki (jak np. Centrum Pompidou, gdzie – jak zauważa J. Baurillard – dużo się dzieje, zwiedzający zaś jest okiem, poruszającym się ciałem). Z kolei istotą pedagogii aktywizmu i interakcji (deweyzmu) jest przemiana odbiorcy w uczestnika (interaktora), w myśl hasła „nie pytaj czemu, ale działaj!”. Jej odmianą jest pedagogia dydaktyzmu, oparta na misji kształcenia widza i jego dorastaniu do odbioru przekazu muzealnego. Inny rodzaj pedagogii muzealnej to ponowoczesna pedagogia widowiska, która nawiązuje do idei mówiącej o zanikaniu historii, opartej na powierzchownej estetyce krótkotrwałego przeżycia. Pedagogia prowokacji pracy i pamięci natomiast odwołuje się do idei *ready made* zastanego, gdzie obiekty muzealne są przeciwstawiane wszechobecnej wizualności. Tak się dzieje w galeriach, gdzie wystawia się fizyczną materię, w ekspozycjach podyktowanych ideami nowej muzeologii czy ekomuzeologii, a także w muzeach etnograficznych. Ideą pedagogii osobistej odbiorcy-odkrywcy z kolei jest nie prezentacja, lecz doświadczenie indywidualne, zamiast relacji człowiek-przedmiot powstaje relacja doświadczenie-doświadczone. Jak podkreślają autorzy, pedagogie te nie są komplementarne, nie muszą także być rozłączne, ich elementy mogą się przeplatać. Podstawą uczenia się w muzeum jest osobiste doświadczenie, które jest

³²⁰ I. Wojnar, *Muzeum czyli...., op. cit.*, s. 16.

³²¹ G. Karwasz, J. Kruk, *Idee i realizacje dydaktyki interaktywnej...., op. cit.*, s. 12.

indywidualne, każdorazowe i zmienne. Zróżnicowanie odbiorców, z których każdy doświadcza w inny sposób, a także różnorodność proponowanej tematyki oraz zróżnicowane zadania poszczególnych muzeów, stanowią pewne utrudnienia we współczesnych realizacjach pedagogii muzealnych, dlatego aby pedagogia muzealna była skuteczna, musi być interdyscyplinarna, nie tylko łączyć różne pedagogie, ale także różne dyscypliny nauki i sztuki, wplatać elementy historii, historii sztuki czy filozofii do przyrody, fizyki, astronomii i geografii³²².

Odejście od modelu tzw. „muzeum statycznego”, utożsamianego ze świątynią, w której zgromadzone są najcenniejsze obiekty przeznaczone wyłącznie do oglądania jest jedną z najważniejszych tendencji edukacyjnych zauważalną w rozwoju tej instytucji. Muzea ewoluują w stronę „muzeum aktywnego”³²³, uwzględniającego się głos zwiedzającego już na etapie projektowania ekspozycji. W związku z czym prowadzone są m.in. badania terenowe mające na celu zdiagnozowanie preferencji przyszłego widza, ale także wykrycia braków i dostrzeżenia innych możliwości działania. Konieczność taką podkreśla się nawet w przypadku małych muzeów, które nie posiadają możliwości prowadzenia badań na szeroką skalę – w tych przypadkach badanie opinii może się odbywać poprzez rozmowy czy obserwacje.

Coraz częściej muzea przygotowując swoją ofertę ekspozycyjną, opracowują skorelowany z nią program edukacyjny dostosowany do indywidualnych potrzeb zwiedzającego oraz do różnych grup wiekowych (niepełnosprawnych, turystów krajowych i zagranicznych, grup zorganizowanych, widza indywidualnego, rodzin, stałego uczestnika działań z danej miejscowości). „Muzeum aktywne” ewoluuje od instytucji w której najważniejsze jest muzealium w kierunku miejsca, gdzie najważniejszym ogniwem jest widz, któremu należy przygotować odpowiednie warunki do poznania zasobów kolekcji. Wszystkie pozostałe funkcje muszą być dostosowane do realizacji idei muzeum otwartego, dynamicznego, przyjaznego widzowi, któremu ciągle proponuje się coś nowego, interesującego, niekonwencjonalnego. Taka instytucja wymaga nie tylko wykwalifikowanej kadry czy odpowiedniej infrastruktury (sale do prowadzenia zajęć z dziećmi, sale wykładowe), ale także zaplecza technicznego w postaci zdigitalizowanych zbiorów,

³²² G. Karwasz, J. Kruk, *Idee i realizacje dydaktyki interaktywnej ...*, *op. cit.*, s. 12.

³²³ E. Hooper-Greenhill, *Museums and Their Visitors*, London 1994, s. 1-2.

komputerowych programów edukacyjnych, całych sekcji interaktywnego uczestniczenia widza w wydzielonych częściach wystawy, w których uczestnik może dowolnie poszukiwać i rozszerzać konteksty proponowanych zagadnień. Już teraz wiele muzeów realizuje projekty polegające na nieograniczonym multimedialnym i wirtualnym dostępie do całych zasobów muzealiów wraz z archiwami wystaw i programami edukacyjnymi, projektowanymi na niespotykaną do niedawna skalę³²⁴.

Aby zburzyć, lub chociażby zmniejszyć dystans dzielący zwiedzającego od muzealnej kolekcji, stosowane są różnego rodzaju zabiegi. Jednym z nich jest użycie na ekspozycjach technik audiowizualnych. Wynika to w dużym stopniu z faktu, iż podstawowym atrybutem muzeum jest apel do percepcji wizualnej, „obecność realnie postrzeganych konkretnych przedmiotów mających charakter dwu- lub trójwymiarowy”³²⁵. W pierwszym momencie widz traktuje przestrzeń ekspozycyjną jako „krajobraz”, dopiero później jako „tekst”³²⁶. Wizualność w kulturze ponowoczesnej wiąże się z coraz bardziej rozbudowanymi potrzebami człowieka jako konsumenta. Jak zauważają S. Lash, J. Urry, „Znaki i obrazy są w przeważającej mierze wizualne i zostały powiązane z wszystkimi rodzajami obiektów i usług. Handlowanie swoiście pojętą własnością wizualną daje się zauważyć we wszystkich niemal dziedzinach życia społecznego. Konsumpcja jest więc *symboliczna*, a nie po prostu czy głównie funkcjonalna albo zdeterminowana ceną”³²⁷.

Współczesnego uczestnika życia społecznego irytuje stabilność przekazu, konieczność koncentracji zmysłów na jednym obiekcie przez dłuższy czas, dlatego w muzeum pojawił się w ostatnich dziesięcioleciach przekaz wizualny o dużej dynamice zmienności, co stało się możliwe dzięki rozwojowi technik audiowizualnych, związanych z wykorzystaniem masowych środków przekazu. Przekazy multimedialne stanowią równie istotną część ekspozycji, co autentyczne obiekty muzealne. Gra światła, muzyka bądź inne efekty dźwiękowe, prezentacje audiowizualne mają gwarantować „maksymalizację wrażeń”³²⁸, wzbudzać

³²⁴ G. Karwasz, J. Kruk, Idee i realizacje dydaktyki interaktywnej ..., *op. cit.*, s. 132-133.

³²⁵ I. Wojnar, Muzeum, czyli..., *op. cit.*, s. 24.

³²⁶ A. Wieczorkiewicz, O funkcji i retoryce wypowiedzi muzealnej, [w:] „Polska Sztuka Ludowa. Konteksty. Antropologia kultury – etnografia – sztuka” 1996, nr 1/2, s. 45.

³²⁷ S. Lash, J. Urry, cyt. za: A. Wieczorkiewicz, O funkcji i retoryce..., *op. cit.*, s. 48.

³²⁸ Maksymalizacja wrażeń, to wg Zbyszka Melosika, idea będąca nieodłączną częścią społeczeństwa konsumpcji – „ekscytacja i ryzyko *nakręcają konsumpcję*, są dobrze sprzedającym się towarem”. Wynika ona z lęku przed monotonią życia (Z. Melosik Młodość i styl życia: paradoksy pop-

zainteresowanie a tym samym sprostać wymogom współczesnej kultury. Dzięki takim zabiegom obcowanie z kulturą staje się dla widza łatwe i przyjemne (przyjemność jest podstawową kategorią ideologii konsumpcji³²⁹). Wykorzystywanie narzędzi kultury popularnej w tradycyjnych przestrzeniach muzealnych budzą ambiwalentne uczucia, także wśród samych muzealników. Z jednej strony zdają sobie oni sprawę, iż funkcjonują w systemie wolnego rynku opartego na konkurencji i – aby w nim zaistnieć – muszą stosować się do jego wymogów. Z drugiej jednak strony posługiwanie się tymi narzędziami narusza ich poczucie hierarchii wartości oraz podważa ugruntowane metody pracy. Towarzyszy temu uzasadniony lęk o wartość merytoryczną ekspozycji oraz obawa o banalizację przekazu, zredukowanie wartości kulturowych do poziomu rozrywki i zabawy.

Jack Lohman opisuje te dylematy następująco: „Czasami wygląda to tak, jakby muzea miały do wyboru: albo przyjąć tradycyjną postawę, ignorując to, co się dzieje wokół i działać tak samo jak przez lata, nie zważając na liczbę zwiedzających czy niechętną krytykę, albo wkroczyć na drogę unowocześniania. Ten drugi wybór czasem grozi przekształceniem się muzeum w tematyczny park rozrywkowy, z gwizdkami, dzwonkami, mało znaczącymi pokazami oraz wieloma przyciskami dla zabawiania dzieci, które nie muszą oglądać nudnych starych map czy zakurzonych toporków z krzemienia. W obecnej sytuacji ciągle spieszącej się kultury masowej wydaje się, że nie ma pośredniego, udanego wyjścia – albo muzea zatrzymają się i będą staroświeckie, albo pójdą do przodu i staną się zbyt technologizowane. Należy więc dokładnie przeegzaminować nasze relacje z kulturą masową, w której muzea muszą często szybko posuwać się do przodu i reagować na nią”³³⁰. Jednak, zdaniem Wojciecha Bonowicza, nawet jeśli muzeum wybiera opcję „wizualną”, nie znaczy to, że staje się „łatwe i przyjemne” – „nie musi schlebiać oczekiwaniom turysty, żeby wzbudzać zainteresowanie. Może nadal stawiać mu wymagania (...), może narzucać określoną wizję, prowokować, kształtować potrzeby i postawy”³³¹. Multimedialny, teatralizowany charakter ekspozycji może także stworzyć aurę aktywnego i pełnego

tożsamości, [w:] *Młódzież: styl życia i zdrowie. Konteksty i kontrowersje*, Z. Melosik (red.), Poznań 2001, s. 34].

³²⁹ Z. Melosik, *Młódzież i styl życia: paradoksy pop-tożsamości*, [w:] *Młódzież: styl życia i zdrowie. Konteksty i kontrowersje*, Z. Melosik (red.), Poznań 2001, s. 13.

³³⁰ J. Lohman, *Wyzwania dla współczesnych muzeów, Spotkania z zabytkami* 2006, nr 6, s. 3.

³³¹ W. Bonowicz, *Muzeum nas wszystkich*, „Znak” 1997, nr 3, s. 172.

uczestnictwa w kulturze, wzbudzać autentyczne emocje oraz daje poczucie bezpośredniego kontaktu z kulturą. Zawsze jednak pozostaje tylko interpretacją.

Odejście od „sakralnego” modelu muzeum nie jest jedyną wyraźnie zarysowującym się kierunkiem rozwoju tej instytucji. Równie ważną – co podkreślano już wielokrotnie – jest kwestia zaangażowania się w sprawy społeczne i pewnej odpowiedzialności, jaką nakłada się coraz częściej na tę instytucję. Zakłada się bowiem, że muzea mają służyć społeczeństwu przez stworzenie odpowiednich technik i zintegrowanie swojej działalności z działalnością innych instytucji, które na swoim polu działania są również przeznaczone do tego, aby służyły społecznościom lokalnym, regionalnym i światowym. Ich społeczna różnorodność zobowiązuje muzeum do znalezienia sposobów podejścia i rozwiązania, przystosowanych dla każdej z nich, co narzuca stworzenie różnorodnych i elastycznych muzeologii w celu przystosowania się do stałych zmian, które wpływają na ludzkość i są przez nią wywoływane. Oznacza to, że muzea muszą utrzymywać stałą czujność, aby być na bieżąco, i że muszą zrobić wszystko co w ich mocy, aby wyprzedzać, jeżeli to możliwe, społeczne i kulturalne orientacje i wydarzenia, wyrażając przy pomocy swoich wystaw i prac badawczych najważniejsze problemy, które mają wpływ na ich społeczności. Jeżeli tak będą postępowały, staną się środkiem masowej komunikacji, przyciągając wielką liczbę zwiedzających, którzy będą przychodzić w poszukiwaniu informacji i orientacji. Będą także stawały się ważnym czynnikiem wpływającym na opinię publiczną i będą zdolne budować świadomość społeczną³³².

4.2 Rola edukacji muzealnej w konfrontacji z kulturą popularną

Współczesna kultura wiąże się z dwoma zasadniczymi zjawiskami. Jednym z nich jest współlistnienie procesu globalizacji wraz z fragmentaryzacją i zróżnicowaniem. Dynamika funkcjonowania tych procesów jest skomplikowana: czasem przeplatają się ze sobą, kiedy indziej wchodzą w ostrą konfrontację lub biegną dwutorowo, powodując u współczesnego człowieka bezradność, która wynika z zagubienia w obliczu panujących antynomii. Drugim procesem jest znoszenie

³³² G. Mostny, *Funkcje i zadania muzeów...*, *op. cit.*, s. 40-41.

różnic pomiędzy kulturą „niską” a „wysoką” („popularną” a „elitarną”)³³³. Obserwujemy wzajemne przenikanie się tych kultur i zacieranie wyraźnych granic. Nie musi to jednak oznaczać ani obniżenia kryteriów kultury „wysokiej” (elitarniej)³³⁴, ani też nagłego wzrostu poziomu kultury „niskiej” (popularnej)³³⁵. Nastąpiło raczej coś innego: w wyniku „zmiksowania” tych kultur powstała nowa jakość – kultura postmodernistyczna, której niesłychana różnorodność pozwala odbiorcy na wybór dowolnych, najbardziej odpowiadających mu treści³³⁶. Kultura elitarna, aby nie skostnieć, musi uważnie przyglądać się rzeczywistości i reagować na jej zmieniające się wymogi. Z kolei kultura popularna czerpie inspiracje z elitarniej. „Stwarzając wzory nowych wartości – czytamy u Antoniny Kłoskowskiej – kultura elitarna wytycza drogi dalszego rozwoju szerzej dostępnej wiedzy, sztuki, a nawet religii (...). Kultura elitarna inspiruje bowiem w pewnej mierze kulturę popularną i częściowo przenika poprzez masowe kanały kulturowego przekazu do szerokiej publiczności, zyskując grupy wyznawców – stosunkowo nieliczne, ale znaczące w liczbach bezwzględnych i możliwościach promieniowania w swoich środowiskach”³³⁷. Dzieje się tak, ponieważ postmodernizm znosi wszelkie sztywne podziały, traktuje jako minione i nieaktualne oraz degraduje uprzywilejowaną pozycję elit intelektualnych i kulturalnych. Jest w swej istocie „antyelitarny”, gdyż nie uznaje

³³³ Por. Z. Melosik, *Edukacja globalna: nadzieje i kontrowersje*, [w:] *Ewolucja tożsamości pedagogiki*, pod red. H. Kwiatkowskiej, Warszawa 1994; Z. Melosik, *Ponowoczesność: między globalizmem, amerykanizacją a fundamentalizmem*, „Forum Oświatowe” 1997, nr 1-2.

³³⁴ Na kulturę „wysoką” (elitarną) składa się „oryginalna twórczość uznana przez wykwalifikowanych sędziów – krytyków artystycznych oraz specjalistów w dziedzinie nauki – i uzyskująca aprobatę w środowisku samych twórców” (A. Kłoskowska, *Kultura*, [w:] *Encyklopedia Kultury Polskiej XX wieku: Pojęcia i problemy wiedzy o kulturze*, Wrocław 1991, s. 44). Ze względu na fakt, iż odbiór treści tej kultury wymaga szczególnych kwalifikacji, można ją określić jako trudną, a zatem – elitarną. Ze względu na niewielką ilość egzemplarzy dzieł, utrudniony jest dostęp do treści tej kultury. Można to ująć w sposób następujący: jest to kultura tworzona przez elity i dla elit.

³³⁵ Kultura popularna utożsamiana jest głównie z rozrywką i tworzeniem sztuki służącej zabawie. Kierowana do dużego grona odbiorców, stanowi rezultat zastosowania technicznych środków masowego komunikowania, umożliwiających wielokrotnienie przekazywanych treści (tj. druk, radio, telewizja, elektroniczne nośniki danych). Ze względu na wykorzystywanie tych środków oraz masowy odbiór treści nazywa się tę kulturę także „masową”. Zakres tych terminów jest zbliżony, nie są jednak tożsame, choć często używane są zamiennie. A. Kłoskowska proponuje przyjąć, iż kultura masowa to ogół treści przekazywanych przez środki masowego komunikowania, natomiast kultura popularna odnosić się ma jedynie do tej części przekazów kultury masowej, które uzyskują najszerszą aprobatę [Kłoskowska, *Kultura masowa* 1981, s. 461]. Przekazy kultury popularnej, aby spotkały się z aprobatą odbiorcy, powinny być atrakcyjne oraz łatwo dostępne, zarówno pod względem finansowym jak i treściowym [A. Kłoskowska, *Kultura*, [w:] *Encyklopedia...*, s. 43-44., por także: K. Moore *Museums and Popular Culture*, Continuum, Leicester University Press, London 2000, s. 1-3.

³³⁶ A. Jawłowska, *Tu i teraz w perspektywie postmodernistycznej*, „Przełom i wyzwanie”, Toruń 1991, s. 142.

³³⁷ A. Kłoskowska, *Kultura*, [w:] *Encyklopedia...*, *op. cit.*, s. 45.

żadnych wzorców i autorytetów, natomiast rzeczywistość postrzega jako zmienną i chwiejną, pozbawioną racjonalnego porządku i struktury. We współczesnej kulturze brak jest odniesień i jasno określonych, jednoznacznych kryteriów, co prowadzi do zacierania się różnic pomiędzy stylem starym a nowym, pierwowzorem a odbiciem, kopią a oryginałem³³⁸. Postmodernizm rezygnuje z kryterium oryginalności jako głównego miernika wartości dzieła sztuki. Powstał bowiem z przeświadczenia o „wyczerpaniu” kultury oraz fundamentalnych wizji świata, postuluje daleko posunięty dystans w stosunku do niej samej przy jednoczesnym uznaniu faktu, że kultura wyznacza wciąż jedyną prawdziwą i dostępną dla poznania sferę ludzkiego istnienia³³⁹.

Charakterystyczne dla postmodernizmu „zmiksowanie” kultur szczególnie widoczne jest we współczesnej sztuce, w której następuje rozpad kryteriów artystycznych wraz z jednoczesnym przyjęciem zasady, iż „wszystko dozwolone”³⁴⁰. Sztuka wychodzi dziś poza miejsca dotąd dla niej przeznaczone – muzea i galerie. Wykorzystując różnorodność stylów oraz środków wyrazu, odwołując się do symboliki konsumpcjonizmu pojawia się w miejscach bliższych człowiekowi: w jego domu, na ulicy, a przede wszystkim w mediach. Według Jeana Baudrillarda „Nic nie odróżnia sztuki od działań o charakterze technicznym, reklamowym, medialnym czy cyfrowym [...], pomiędzy nią a światem nie zachodzi równanie o sumie zerowej”³⁴¹. Czy w rzeczywistości postmodernistycznego sprzeciwu wobec podziału kultury na „niską” i „wysoką”³⁴², muzeum – utożsamiane z tą drugą – ma szansę odegrać jakąkolwiek rolę społeczną, wygrać batalię o uwagę widza, głównie młodego, zainteresowanego o wiele bardziej – jak się wydaje – ofertą kultury popularnej?

Jednym z najbardziej popularnych i często powielanych stwierdzeń odnoszących się do instytucji muzealnej jest to, że odgrywa ona dużą rolę w kreowaniu tożsamości człowieka. Na czym ta rola miałaby polegać?

Dawniej tożsamość konstruowała się wokół wartości narodowych; kształtowana historycznie, wynikała z poczucia kontynuowania doświadczeń poprzednich pokoleń, ze wspólnej pamięci wydarzeń stanowiących punkt zwrotny w

³³⁸ P. Kemper, cyt. za: A. Jawłowska, Tu i teraz w perspektywie postmodernistycznej..., *op. cit.*, s. 142.

³³⁹ E. Szczęśna (red.), Słownik pojęć i tekstów kultury, Warszawa 2002, s. 222.

³⁴⁰ A. Jawłowska, Tu i teraz w perspektywie postmodernistycznej..., *op. cit.*, s. 142.

³⁴¹ J. Baudrillard, Pakt jasności. O inteligencji zła, Warszawa 2004, s. 87.

³⁴² K. Moore, *Museums and Popular Culture*, London 2000, s. 1.

dziejach kolektywnej historii, z przekonania o wspólnym doświadczeniu. Tożsamość cechowała się stabilnością, była spójna i jasno zdefiniowana. Współczesna kultura globalna nie odnosi się do tożsamości historycznej, a dezorientacja i ambiwalencja poznawcza młodych ludzi, jak zauważa A. Cybal-Michalska, „są zbieżne z jakością globalnej ekumeny kulturowej, utożsamianą z wieloznacznością, ambiwalencją, nieuporządkowaniem, brakiem skategoryzowania i jednoznaczności”³⁴³.

Kulturę współczesną cechuje pewna „sztuczność”: tworzona jest z wielu istniejących folklorystycznych i narodowych tożsamości. Mass media kultury globalnej mieszają i przetwarzają reprezentacje poszczególnych kultur i narodów, co prowadzi do powstania „globalnej tożsamości”³⁴⁴. Cechą charakterystyczną kultury postmodernistycznej jest również duża zmienność. Żyjemy w „potoku zmiany”: „każdego dnia pojawiają się (i wkrótce znikają bez śladu) nowe dyskursy, nowe idee, ideologie, nowe mody, nowe gadzety kulturowe, nowe gwiazdy mediów, nowe wersje tożsamości i ciała”³⁴⁵. Niestalość silnie wiąże się z konsumpcjonizmem, który stanowi obecnie główną perspektywę postrzegania zjawisk społecznych. Współczesne społeczeństwo stało się „społeczeństwem spektakli opartych na konsumpcji”³⁴⁶. Klientom proponuje się coraz to nowsze, bardziej udoskonalone produkty, utrwalające tym samym zmienność ich oczekiwań. Dzisiejszego uczestnika życia społecznego irytuje stabilność przekazu, konieczność koncentracji zmysłów na jednym obiekcie przez dłuższy czas. Dlatego we współczesnej kulturze dominuje przekaz wizualny o znacznej dynamice zmienności. W tej sytuacji można odnieść wrażenie, iż muzea chroniące elementy tradycji i propagujące wartości patriotyczne w wymiarze narodowym, lokalnym czy regionalnym są instytucjami anachronicznymi i nieadekwatnymi do wymogów współczesnej kultury³⁴⁷. Należy jednak pamiętać, że na tożsamość, zarówno zbiorową, jak i jednostkową składa się tak poczucie podobieństwa, jak i poczucie odrębności, indywidualności i

³⁴³ A. Cybal-Michalska, Zjawisko globalizacji współczesnego świata z perspektywy młodzieży szkół średnich, „Studia Edukacyjne” 2008, nr 7, s. 112.

³⁴⁴ Z. Melosik, Młodzież i styl życia: paradoksy pop-tożsamości, [w:] Młodzież: styl życia i zdrowie. Konteksty i kontrowersje, Z. Melosik (red.), Poznań 2001, s. 47.

³⁴⁵ *Ibidem*, s. 16.

³⁴⁶ T. Luke, *Screens of Power. Ideology, Domination and Resistance in Informational Society*, University of Illinois Press, Urbana 1989, s. 27.

³⁴⁷ K. Moore, *Museums and Popular Culture*, Continuum, Leicester University Press, London 2000, s. 1.

niepowtarzalności wraz ze świadomością własnej spójności³⁴⁸. Wobec tego równoległe do procesu globalizacji przebiega proces lokalizacji. Poszukiwanie swych lokalnych korzeni jest dla współczesnego człowieka swoistym, mniej lub bardziej świadomym protestem przeciwko „anonimowym, globalizującym, niezrozumiałym siłom”. W chaosie informacji poszukuje on pewnych trwałych wartości, swoistych mikroświatów – enklaw intymności, bezpieczeństwa i „zrozumiałości”. „Łatwy dostęp do całego świata [...] nadaje nowe znaczenie potrzebie posiadania subiektywnego centrum: domu, społeczności, lokalności, od których można *odchodzić i powracać, aby odpocząć*”³⁴⁹. Jak zauważa Agnieszka Cybal-Michalska, „refleksyjność jednostki, żyjącej niejako w zawieszeniu temporalnym, pomiędzy przeszłością a przyszłością (...), wiąże się z niepewnością jutra, ryzykiem, niepokojem egzystencjalnym, utratą poczucia pewności i bezpieczeństwa ontologicznego, kreacją nowego rodzaju wspólnoty – wspólnoty zagrożenia, oraz koniecznością permanentnego krystalizowania swojej tożsamości”³⁵⁰. W tej sytuacji, w kulturze współczesnej, charakteryzującej się rozchwianiem dotychczasowego porządku i niepewnością wywołaną tymże rozchwianiem, funkcję owego „subiektywnego centrum” może pełnić np. muzeum. Towarzyszące człowiekowi poczucie zagrożenia, utraty tożsamości i zagubienia w anonimowym tłumie może rekompensować istnienie „świadków historii” – eksponatów muzealnych. Zdaniem Anny Wieczorkiewicz „gromadzenie i kolekcjonowanie pewnych dóbr, arbitralnie tematyzowanych według wartości i znaczenia jest nieodłączne od procesu formowania się tożsamości”³⁵¹. Zgromadzone w muzeum wytwory kultury materialnej mogą pomóc człowiekowi w „oswajaniu” świata i zaspokajaniu jego potrzeb poznawczych. Muzeum za ich pośrednictwem może kształtować poczucie odrębności kulturowej oraz świadomość identyfikacji ze środowiskiem lokalnym, regionalnym czy z całym narodem. Dziedzictwo kulturowe wraz z przypisanymi mu określonymi wartościami jest bowiem trwałym punktem odniesienia, swoistym punktem orientacyjnym i podstawowym „wyposażeniem” każdego uczestnika życia społecznego. Pozwala

³⁴⁸ M. Melchior, Poczucie inności: konstruowanie tożsamości jednostkowej, [w:] Wokół problemów tożsamości, A. Jawłowska (red.), Warszawa 2001, s. 102-103.

³⁴⁹ Z. Melosik, Ponowoczesność: między globalizmem, amerykańską a fundamentalizmem, „Forum Oświatowe” 1997, nr 1-2, s. 281.

³⁵⁰ A. Cybal-Michalska, Młodzież akademicka a kariera zawodowa, Kraków 2013, s. 375.

³⁵¹ A. Wieczorkiewicz, O funkcji i retoryce wypowiedzi muzealnej, [w:] „Polska Sztuka Ludowa. Konteksty. Antropologia kultury – etnografia – sztuka” 1996, nr 1/2, s. 37.

lepiej zrozumieć siebie i świat. Może również stanowić pryzmat, przez który postrzega się siebie (indywidualnego i „zakorzenionego”) jako członka wspólnoty globalnej. Dopiero świadomość bycia członkiem wspólnoty lokalnej i globalnej pozwala zbudować w pełni zintegrowaną tożsamość. Muzeum ma więc szansę rzeczywiście odegrać dużą rolę w budowaniu tożsamości, musi jednak przyjąć pewne „reguły gry” kultury popularnej. Nie można bowiem zapominać, że w konstruowaniu tożsamości młodzieży decydującą rolę (znacznie większą niż wartości narodowe) odgrywa owa kultura popularna. Zbyszko Melosik zauważa: „to nie nauczyciel od matematyki i Pani od polskiego, lecz super-gwiazdy filmu i estrady kształtują wzorce osobowe”³⁵². To właśnie kultura popularna wpływa na sposób postrzegania świata przez młodzież, na wyznawane wartości i kształtuje jej tożsamość, tworzy niejako „naturalny” świat młodzieży. Współcześnie ulega bowiem zmianom zawartość kapitału kulturowego³⁵³ jednostki, którego głównym komponentem nie jest, jak do niedawna, dostęp do kultury „wysokiej”, lecz popularnej³⁵⁴.

Wydaje się, że podstawowym błędem jaki często popełniają w tej materii muzea to „obrażanie się” na kulturę popularną i ostentacyjny bojkot jej zasadniczej wartości, jaką jest przyjemność. Jak zauważa Richard Shusterman, w muzeach reprezentujących tzw. „sztukę wysoką” dokonał się daleko idący proces intelektualizacji sztuki. Tymczasem sztuka popularna jest dużo bliższa ludzkiemu doświadczeniu, głównie dzięki możliwości integrowania komponentu intelektualnego, emocjonalnego i somatycznego w doświadczeniu. Dotychczasowe

³⁵² Z. Melosik, *Młodzież i styl życia: paradoksy pop-tożsamości*, [w:] *Młodzież: styl życia i zdrowie. Konteksty i kontrowersje*, Z. Melosik (red.), s. 20.

³⁵³ Koncepcja Pierre’a Bourdieu zakłada, iż „w społeczeństwie występuje *uniwersalizacja kulturowych arbitralności grupy dominującej*. W trakcie tego procesu narzuca się grupom podporządkowanym *poprawną i uprawomocnioną* definicję rzeczywistości. Ustanowiony w ten sposób *porządek* nie jest postrzegany jako arbitralny (i jedynie jako jeden z wielu możliwych), lecz jako *oczywisty*, stąd niemożliwy do zakwestionowania. W ten sposób dominujący dyskurs staje się źródłem *zdrowego rozsądku*. Jednocześnie uczenie się dominującego dyskursu jest równoznaczne z uzyskiwaniem umiejętności koniecznych dla działania społecznego. Każde pojmowanie rzeczywistości jest przesyczone apriorycznymi kodami, które po przyswojeniu przez jednostkę stają się *kultywowaną zdolnością*, podlegającą w sposób oczywisty nierównej dystrybucji w społeczeństwie. [...] W społeczeństwach przeszłości *uniwersalizowana* kultura grupy dominującej określana była [...] mianem *kultury wysokiej* lub *elitarniej*, podczas gdy kulturę grup podporządkowanych określano mianem *niskiej*, *masowej* lub *ludowej* (wszystkie te określenia miały charakter pejoratywny)”. Z. Melosik, *Kultura instant: paradoksy pop-tożsamości* [w:] *Edukacja w czasach pop-kultury*, W. Burszta, A de Tchorzewski, Bydgoszcz 2002, s. 29.

³⁵⁴ Z. Melosik, *Kultura instant: paradoksy pop-tożsamości* [w:] *Edukacja w czasach pop-kultury*, W. Burszta, A de Tchorzewski, Bydgoszcz 2002, s. 30.

poglądy na rozrywkę opierały się na fałszywym założeniu, że istnieje fundamentalna opozycja pomiędzy prawdą a rozrywką, wiedzą a przyjemnością³⁵⁵. Eileen Hooper-Greenhill zwraca w tym kontekście uwagę, że funkcjonowanie muzeum jako takiego wiąże się z dokonywaniem podziałów na a elitę i masy (ekspertów i laików, producentów wiedzy i jej konsumentów)³⁵⁶. Jednak, zdaniem R. Shustermana, pomiędzy sztuką popularną, rozrywką i wysublimowaną sztuką wysoką nie ma sprzeczności, lecz pewne kontinuum. Za fałszywe R. Shusterman uważa dzielenie publiczności na odbiorców sztuki wysokiej i popularnej, ponieważ większość odbiorców zalicza się do publiczności obu obszarów³⁵⁷. Już pod koniec lat 70. Pontus Hulten, pierwszy dyrektor Centrum Pompidou zauważył, że muzea to „miejsca erotyczne”, w których ekscytacja nie jest osiągnięta w wyniku wyjaśniania, ale dzięki fascynacji marzeniem³⁵⁸. Victoria Newhouse z kolei uważa, że myślenie o sztuce w kategoriach rozrywki jest powrotem do „gabinetów osobliwości”, do jakości związanych z zaciekawieniem i przyjemnością³⁵⁹. Tym czasem, jak wynika z raportu „Wielkopolskiego projektu badawczego MAK: Muzealna Aktywizacja Kulturowa dla dzieci”, sześć najczęściej wymienianych skojarzeń ze słowem „muzeum” to: „zabytek”, „historia”, „wystawy”, „obraz”, „eksponat”, „starość”, a dla nastoletnich odbiorców wizyta w muzeum to „nuda”³⁶⁰. Ponad 40 lat temu, podczas Konferencji Generalnej ICOM J. Duhamel, ówczesny francuski Minister Kultury powiedział: „Łatwo jest w niepokojach młodzieży zauważać tylko nieporządek i opory. Wiedzmy o tym, że młodzi potrzebują naszych pewników, nie tyle może po to, aby je przyjąć na własny rachunek, lecz żeby zbudować w oparciu o nie i jako przeciwwagę – swoje własne pewniki. Umiejmy być nieprzejednani w obronie tych wartości, które chcemy przekazać, gdyż swoje życie zawdzięczają one wyłącznie naszej wierze w ich istnienie, ale umiejmy również być giętkimi, pomysłowymi, wspaniałomyślnymi w sposobie ich przedstawiania, gdyż młodzież

³⁵⁵ M. Bokiniec, *Kultura wysoka – kultura niska – Richard Shusterman i Noël Carroll*, „Sztuka i filozofia” 2007, nr 30, s.103.

³⁵⁶ E. Hooper-Greenhill, *Museums and the Shaping of Knowledge*, Routledge, London 1992, s. 190.

³⁵⁷ M. Bokiniec, *Kultura wysoka – kultura niska – Richard Shusterman i Noël Carroll*, *Sztuka i filozofia* 2007, nr 30, s.103.

³⁵⁸ Rozm. C. Tomkinsa z P. Hultenem, *A Good Monster*, *New Yorker* 16.01.1978, s. 37-67.

³⁵⁹ V. Newhouse, *W stronę nowego muzeum*, [w:] *Muzeum sztuki: Antologia...*, *op. cit.*, s. 590.

³⁶⁰ A.W. Brzezińska, K. Linda, M. Wosińska, *Raport z realizacji projektu „Wielkopolski projekt badawczy MAK: Muzealna Aktywizacja Kulturowa dla dzieci. Określenie potencjału edukacyjnego instytucji upowszechniania kultury województwa wielkopolskiego w zakresie oferty dla dzieci i młodzieży (na przykładzie muzeów etnograficznych i regionalnych oraz skansenów)*, <https://repozytorium.amu.edu.pl/jspui/handle/10593/2930>, dostęp: 13.01.2014 r.

potrzebuje całego naszego zrozumienia, naszej najcierpliwszej pedagogiki, aby mogła te wartości zrozumieć i przyswoić sobie. Muzeum jest jednym z najbardziej konkretnych przykładów tego dialogu pokoleń konfrontacja epok, którą ono realizuje, nie powinna być pojmowana wyłącznie w kategoriach historycznych. Dialog wizualny pomiędzy Tytjanem a jakimś młodszym spojrzeniem jest – mimo wszystko – ważniejszy w obietnicy niż dialog Libery z Goyą”³⁶¹.

Konieczność zbieżność muzealnej oferty edukacyjnej z codziennym doświadczeniem człowieka podkreślano już wielokrotnie. Jak zauważa M.J. Kinard, „dla przeciętnego człowieka wielkie prawdy naukowe i historyczne przeszłości nic nie znaczą, jeżeli nie poznaje się ich przez pryzmat bieżących i przyszłych wydarzeń. [...] Muzea muszą nastawić się na potrzeby współczesnego człowieka, który żąda wyższego poziomu życia i skuteczniejszego poszukiwania prawdy”³⁶².

Muzeum nie istnieje obok aktualnej rzeczywistości. Funkcjonuje w określonym kontekście społeczno-kulturowym, musi więc stosować się do wymogów współczesnego świata, nawet jeśli budzi to niepokój osób odpowiedzialnych za kształt instytucji muzealnej. Ważne jest, aby nie zachodził dysonans pomiędzy propozycją muzealną a potrzebami życiowymi zwiedzającego oraz realiami współczesnego świata (w przeciwnym razie powstaje „luka edukacyjna”). Dlatego propozycje muzealne powinny być konstruowane zgodnie z trzema podstawowymi zasadami: po pierwsze – należy unikać patosu i moralizatorstwa, po drugie – nie oceniać, po trzecie – pamiętać, że pamięć potrzebuje atrakcyjnej formy, aby mogła zostać przyswojona³⁶³. Unikanie autorytatywnego tonu, jakim często posługują się muzea jest szczególnie ważne w ofercie kierowanej do młodzieży, gdyż ta szczególnie jest nań wyczulona. P. Cox konstatuje, że muzea wykazują się nadmierną tendencją do przedstawiania dzieła skończonego, co jest jedną z głównych przyczyn niezadowolenia młodych. „Jeśli chcemy, aby nasza młodzież korzystała z muzeów – pisze P. Cox – to trzeba aby ona również dokonywała własnych odkryć. [...] Muzea

³⁶¹ J. Duhamel, Muzeum w służbie człowieka, dziś i jutro, Muzeum w służbie człowieka. Materiały IX Konferencji Generalnej ICOM..., *op. cit.*, s. 22.

³⁶² M. J. Kinard, Czynniki pośredniczące między muzeum a publicznością, [w:] Muzeum w służbie człowieka. Materiały IX Konferencji Generalnej ICOM, s. 167.

³⁶³ Por. J. Pańkow, Powstanie w wersji pop, [w:] Wysokie Obcasy, dodatek do „Gazety Wyborczej”, 11 sierpnia 2007 (nr 32), s. 36.

mogłyby bardziej pomóc młodym pod tym względem, gdyby starały się stworzyć warunki sprzyjające rozwojowi wrażliwości i percepcji zwiedzających³⁶⁴.

Wbrew powszechnym obawom, „wymieszanie się” kultur daje szansę rozszerzenia skali zainteresowania muzeum. Aby sprostać podstawowym kryteriom kultury ponowoczesnej – zmienności i natychmiastowości, które pozostają niejako w sprzeczności z charakterem instytucji, muzeum winno dążyć do zwiększenia atrakcyjności i dynamiki swej oferty. Pomóc w tym może podniesienie atrakcyjności poprzez zastosowanie różnorodnych technik audiowizualnych i wprowadzanie na ekspozycje elementów interaktywnych. Widz bowiem stał się dużo bardziej wymagający. „Wyższy poziom wykształcenia ludzi i większa ilość wolnego czasu wraz ze stałymi źródłami informacji, podanymi przez środki masowego przekazu, poszerzyły zainteresowania jednostek w świecie, w którym żyją, tak, że zwracają się do instytucji kulturalnych najbardziej kompetentnych, aby zaspokoić te zainteresowania. Lecz ta publiczność nie jest już dłużej bierna, zadowolona z tego, że może patrzeć na to, co jest wystawione w gablocie – jest to publiczność aktywna, która chce informacji i uczestniczenia w sprawach naukowych i kulturalnych” – zauważa G. Mostny³⁶⁵. Muzeum musi więc zapewnić widzowi poczucie pełniejszego i aktywnego uczestnictwa w kulturze, wzbudzić jego zainteresowanie, przyczynić się do doskonalszej edukacji kulturalnej. Nie musi to równocześnie prowadzić obniżenia poziomu estetycznego i intelektualnego wystaw. Choć wciąż – jak zauważa Peter Vergo, zachowanie równowagi pomiędzy edukacją a rozrywką to wciąż cel bardzo trudny do osiągnięcia³⁶⁶ i aktualnie muzea często albo pozostają sanktuarium sztuki, albo skłaniają się zbytnio ku rozrywce, co wiedzie je raczej w stronę parku tematycznego bądź wesołego miasteczka³⁶⁷. Zastosowanie narzędzi kultury popularnej w propozycjach muzealnych nie musi być jednak równoznaczne z prezentowaniem niskich treści i nie świadczy o tym, że kryteria konsumpcyjnego charakteru współczesnej kultury zwyciężą nad autentycznością, rzetelnością i artyzmem. Wciąż najistotniejsza pozostaje w muzeum zasada oryginalności i obiektywizmu. W szerszej skali muzeum może prezentować unikatowość i niepowtarzalność każdego eksponatu oraz uzmysławiać jego znaczenie dla historii. W

³⁶⁴ P. Cox, Muzeum i młodzież, , Muzeum w służbie człowieka. Materiały IX Konferencji Generalnej ICOM..., *op. cit.*, s. 161.

³⁶⁵ G. Mostny, Funkcje i zadania muzeum..., *op. cit.*, s. 47

³⁶⁶ P. Vergo, Milczący obiekt, [w:] Muzeum sztuki: Antologia..., *op. cit.*, s. 333

³⁶⁷ E. Hooper-Greenhill, *Museums and the Shaping ...*, *op. cit.*, s. 1.

ten sposób może pomóc człowiekowi w określeniu jego tożsamości – dziś chwiejnej, pozbawionej trwałych odniesień moralnych, ulegającej ciągłym rekonstrukcjom. Człowiek wciąż potrzebuje poczucia identyfikacji i przynależności, którą może mu zagwarantować takie „apogeum” uniwersalizmu modernistycznego, jakim jest muzeum.

Część III

Społeczno-kulturowe kontrowersje wokół muzeum

W myśl wielokrotnie przywoływanych już postulatów krytycznych studiów muzealnych, muzeum (jako forma kulturowa i swoisty „fakt kulturowy”) powinno być zaangażowane w debatę publiczną i podejmować ważne problemy społeczne (także kontrowersyjne), cechować się autokrytycyzmem, mierzyć z własnym autorytetem i rewidować własną tradycję¹. Szeroko pojęta humanistyka może być jedną z perspektyw współczesnej edukacji, także edukacji muzealnej. Różnorodne aktualne koncepcje filozoficzne, socjologiczne czy antropologiczne wprowadziły bowiem do edukacji refleksje dotyczące konieczności odejścia od dominujących w edukacji ostrogranicznych podziałów, kanonu, partykularyzmu, roszczeniowości, homogeniczności i wykluczenia oraz funkcjonowania „jedynie obowiązującej prawdy”, dowodząc, że granice poznania nie są jasno określone². W swym tradycyjnym działaniu muzeum – jak zauważa S. Adotevi – stanowiło „wyraz pewnego zamysłu: uświadomić tym, którzy nie mają dostępu do kultury, aby byli tym, czym są, to znaczy: sparaliżowani, potulni, poddani, znarkotyzowani, krótko mówiąc – obcy samym sobie i dojrzali do tego, aby zapewnić spokój społeczny pod protektorem wielkich przodków. W swej utajonej strukturze muzeum uzupełnia wychowanie. O ile wychowanie odwołuje się do jednostki jako do podmiotu, muzeum odwołuje się do niej jako do dobrego obywatela. Z nieczystym sumieniem w sytuacji realnej, muzeum powtarza na

¹ P. Piotrowski, *Muzeum krytyczne*, Poznań 2011, s. 9.

² Takie ujmowanie edukacji w szerokim horyzoncie kulturowym proponuje m.in. Kazimierz Przyszczypkowski w: K. Przyszczypkowski, *Polityczność (w) edukacji*, Poznań 2012.

płaszczyźnie narodowej, dla osób o różnym wieku i poziomie, uniwersyteckie wykłady”³.

W takim kontekście w tej części pracy omówione zostaną następujące zagadnienia: muzeum jako system klasyfikacji, muzeum jako kapitał kulturowy oraz muzeum w świetle studiów postkolonialnych i feministycznych.

1. Muzeum jako system klasyfikacji

Jednym z najbardziej kontrowersyjnych aspektów funkcjonowania muzeum jest przyjęty i stosowany w tych instytucjach system klasyfikacji. Według krytycznych studiów muzealnych odzwierciedla on wartości dominującej ideologii, a muzealizacja jest uważana za element sprawowania władzy⁴. U podstaw takiej tezy leży poststrukturalna teoria Michela Foucaulta. Postulaty o napisanie „archeologii muzeum”⁵ – krytycznego studium na wzór więzienia czy kliniki, jak to czynił Foucault, sformułował już Douglas Crimp w znanej książce *On the Museum's Ruins*⁶. Również Grzegorz Dziamski wskazywał na konieczność podjęcia tej problematyki w polskim dyskursie naukowym dotyczącym muzeów⁷.

W literaturze przedmiotu istnieje już szereg książek wykorzystujących koncepcję M. Foucaulta do analiz muzeum. Należą do nich m.in. klasyczne już pozycje *Museums and the Shaping of Knowledge* Eileen Hooper-Greenhill oraz *The Birth of Museum: History, Theory, Politics* Tony’ego Benetta. E. Hooper-Greenhill przywołując w swej pracy trzy rodzaje foucaultowskiej episteme (renesansową, klasyczną i nowoczesną) dowodzi, że organizacja kolekcji związana była z systemem poznawania

³ S. Adotevi, *Muzeum we współczesnych systemach oświatowych i kulturalnych...*, *op. cit.*, s. 30.

⁴ A. Szczerski, *Kontekst, edukacja, publiczność – muzeum z perspektywy „nowej muzeologii”*, [w:] *Muzeum sztuki. Antologia...*, *op. cit.*, s. 341.

⁵ Archeologia to nowa metoda historycznej analizy dyskursu, która według M. Foucaulta polega na „zglębieniu konkretnych warunków historycznych, w których stwierdzenia ulegają połączeniu i ustaleniu, tworząc i definiując osobne pole wiedzy/obiektów. Poszczególne obszary wiedzy opierają się na określonych zbiorach pojęć, które wyznaczają konkretny ‘reżim prawdy’ (czyli to, co uchodzi za prawdę). Foucault dokonuje próby identyfikacji warunków historycznych, wpływających na zasady kształtowania uregulowanych sposobów mówienia o obiektach, czyli praktyk i formacji dyskursywnych”. (Ch. Barker, *Studia kulturowe...*, *op. cit.*, s. 228). Innym, późniejszym ujęciem metody analizy dyskursu M. Foucaulta jest genealogia. Przybiera ona formę „poszukiwań historycznych ciągłości i nieciągłości dyskursu. Foucault zwraca tu uwagę na materialne i instytucjonalne warunki tworzenia dyskursu i funkcjonowania władzy. Archeologia zajmuje się poszczególnymi miejscami praktyki dyskursywnej. Genealogia bada zaistnienie i rozwój dyskursu na drodze operacji władzy w określonych, nieredukowalnych warunkach historycznych” (tamże).

⁶ D. Crimp, *On the Museum's Ruins*, Cambridge MA. 1993, s. 287

⁷ G. Dziamski, *Muzeum a dyskurs nowoczesności*, [w:] *Muzeum sztuki. Od Luwru...*, *op. cit.*, s. 27.

rzeczywistości i budowania wiedzy. Z kolei T. Benett starał się przekroczyć ograniczenia, zawarte jego zdaniem w koncepcji M. Foucaulta. Więzienie czy klinika to miejsca z założenia nastawione na izolowanie i ukrywanie przed innymi, podczas gdy muzea przeciwnie – na pokazywanie, ekspozycję i publiczny spektakl⁸. T. Benett zwraca jednak uwagę, że muzea poddane są „paradygmatowi porządkowania i opisywania rzeczywistości, przenoszącemu punkt ciężkości z procesu tworzenia na produkt, przedmiot, a także klasyfikacji świata według podziału na narody, kultury i w efekcie na rasy”⁹. Dodać należy, że w taką klasyfikację wbudowana jest wyraźna hierarchia. Oświeceniową tradycję muzeum oraz jego opresyjny charakter w kontekście teorii M. Foucaulta, jak również wspomnianej pracy E. Hooper-Greenhill oraz *Ritual Space in the Canadian Museum of Civilisation* autorstwa J. Delaney¹⁰ poddał analizie również Zbyszko Melosik¹¹. Wiele różnorodnych odwołań (zarówno rozbudowanych analiz, jak i marginalnych odniesień) do teorii M. Foucaulta znajdujemy także w innych polskich publikacjach, czego przykładem mogą być chociażby teksty tworzące antologię: „Muzeum sztuki. Od Luwru do Bilbao”¹² oraz „Muzeum sztuki. Antologia”¹³.

Pojęciami kluczowymi w koncepcji M. Foucaulta są: dyskurs, prawda, wiedza i władza. Dyskurs, który jest centralnym pojęciem koncepcji analitycznej M. Foucaulta, który „jednoczy” język z praktyką¹⁴. Należy go analizować w powiązaniu z innymi aspektami życia codziennego: polityką, kulturą, ekonomią, instytucjami społecznymi¹⁵. Dyskurs dotyczy zarówno tego, co można powiedzieć i pomyśleć, ale również tego, kto i kiedy mówi oraz, jaki zakres władzy posiada mówiący; obejmuje znaczenia i stosunki

⁸ P. Piotrowski, *Muzeum krytyczne...*, *op. cit.*, s. 17-18.

⁹ *Ibidem*, s. 19.

¹⁰ J. Delaney *Ritual Space in the Canadian Museum of Civilisation. Consuming Canadian Identity*, [w:] *Lifestyle Shopping. The Subject of Consumption*, R. Shields (red.), London 1992.

¹¹ Por. m.in. Z. Melosik, *Tożsamość, ciało i władza. Teksty kulturowe jako konteksty pedagogiczne*, Poznań-Toruń 1996, s. 29-37, Z. Melosik, *Teoria i praktyka edukacji wielokulturowej*, Kraków 2007, s. 129-138, Z. Melosik, T. Szkudlarek, *Kultura, tożsamość, edukacja – migotanie znaczeń*, Kraków 2010.

¹² M.in. G. Dziamski, *Muzeum a dyskurs nowoczesności*; P. Zawojski, *Wirtualna sztuka, wirtualne muzea*; R. Tańczuk, *Kolekcja sztuki w przestrzeni prywatnej i publicznej*; R. Lewandowski, *Strategie kuratorskie*; A. Rejniak-Majewska, *Gra Przemieszczonego*; D. Wolska, *Sztuka w świetle cienia antropologicznego*; M. Popczyk, *Muzeum sztuki jako heterotopia*, [w:] *Muzeum sztuki: od Luwru do Bilbao*, M. Popczyk (red.), Katowice 2006.

¹³ M. Bał, *Dyskurs muzeum*; C. Deliss, *swobodne spadanie – stopklatka*; B. Gontarz, *Od praktycznych strategii do strategicznych praktyk. Sztuka kobieca i feministyczna krytyka artystyczna*; V. Sajkiewicz, *(Kon)teks wystawy jako forma reinterpretacji sztuki*, [w:] *Muzeum sztuki. Antologia*, Kraków 2005.

¹⁴ Ch. Barker, *Studia kulturowe...*, *op. cit.*, s. 115

¹⁵ Ch.C. Lemert, G. Gillan, *Michel Foucault: Teoria społeczna i transgresja*, Warszawa – Wrocław 1999, s. 162.

społeczne, ustanawia zarówno podmiotowość, jak i stosunki władzy¹⁶. Jak twierdzi M. Foucault, dyskursy to „praktyki formujące przedmioty, o których mówią owe dyskursy”¹⁷. Nie są to więc wyłącznie teksty czy terminologie, ale także obrazy, idee, praktyki kulturowe, artefakty (np. mapy, obliczenia, eksperymenty). Dyskursy łączą się w „zbiory” – krzyżujące się nawiązania czy sploty wiedzy¹⁸. Prawda u M. Foucaulta, podobnie jak i inne pojęcia, jest wynikiem walki dyskursywnej. Dyskursy dominujące w danym okresie historycznym i miejscu geograficznym determinują to, co uważa się za „prawidłowe”, „ważne” i „odpowiednie”¹⁹. Mieke Bal tak oto ujmuje dyskursywny charakter muzeum „Jeśli istnieje coś, co mogłoby odróżnić ‘nową’ muzeologię od ‘starej’, to jest to idea, że samo muzeum jest zawsze pewnym dyskursem, a wystawa jest wypowiedzią w ramach tego dyskursu. Wpisanie muzeum w perspektywę dyskursywną nie jest jednak gestem jakiegoś modnego imperializmu językowego (choć oczywiście może to być w ten błędny sposób rozumiane i, w konsekwencji, nadużywane); raczej taka perspektywa odziera działalność muzealną z niewinności i nakłada na nią odpowiedzialność, przynależną i jej samej, i jej użytkownikom”²⁰.

Kategoria dyskursu jest nieodłącznie związana z pojęciem władzy, która u M. Foucaulta pozostaje w ścisłym związku z wiedzą. Kategorie te są współzależne: „nie istnieją stosunki władzy bez odpowiadającego im konstytuowania dziedziny wiedzy; nie istnieje też jakkolwiek wiedza, która nie konstytuowałaby stosunków władzy”²¹. Foucaultowskie pojęcie władzy-wiedzy opiera się na kilku podstawowych założeniach. Przede wszystkim władza „nie działa ze szczytów, od klasy panującej do poddanej, lecz jest immanentna i rozprzestrzenia się na wszystkich poziomach społeczeństwa”²². Ponadto wiedza „nie jest idealna i abstrakcyjna, lecz materialna i konkretna, w związku z czym nie można jej oddzielać od działań władzy przenikających całe społeczeństwo, na wszystkich poziomach”²³. Poza tym „nauki nie da się arbitralnie oderwać od ideologii, gdyż jako forma wiedzy osadzona jest w stosunkach władzy”²⁴. Władza

¹⁶ S.J. Ball, *Monsieur Foucault*, [w:] *Foucault i edukacja: Dyscypliny i wiedza*, S.J. Ball (red.), Kraków 1992, s. 12. Por. także: Ch. Barker, s.116.

¹⁷ M. Foucault, *Archeologia wiedzy*, Warszawa 1977, s. 76.

¹⁸ *Ibidem*, s. 59

¹⁹ Z. Melosik, *Poststrukturalizm i społeczeństwo (refleksje nad teorią M. Foucaulta)*, [w:] *Edukacja wobec zmiany społecznej*, Brzeziński J., Witkowski L. (red.), Poznań-Toruń 1994, s. 204.

²⁰ M. Bal, *Dyskurs muzeum*, [w:] *Muzeum sztuki. Antologia...*, *op. cit.*, s. 367.

²¹ Z. Melosik, *Poststrukturalizm i społeczeństwo...*, *op. cit.*, s. 205.

²² Ch.C. Lemert, G. Gillan, *Michel Foucault: Teoria społeczna i transgresja*, Warszawa – Wrocław 1999, s. 171.

²³ *Ibidem*.

²⁴ *Ibidem*.

według M. Foucaulta to „wieloaspektowe i ruchome pole stosunków siły, gdzie wytwarzają się globalne, lecz nigdy nie całkowicie trwałe stosunki dominacji”²⁵. W tym rozumieniu władza jest sfragmentaryzowana, nieokreślona, przybiera wiele form, co odróżnia ją od władzy w rozumieniu modernistycznym, związanej z „uprzywilejowanymi modelami porządku i przymusu”²⁶. M. Foucault odrzuca modernistyczną binarną strukturę dominujący/zdominowani²⁷, kluczową dla myśli strukturalistycznej, a opartą na koncepcji, zgodnie z którą każda kultura organizuje swój światopogląd według antynomii (białe/czarne, męskie/kobiece, akademickie/masowe, wysokie/niskie, bogate/biedne, zachodnie-niezachodnie, Ja/Inny), w których zawsze jeden człon jest uprzywilejowany²⁸. U podstaw poststrukturalnego dyskursu Foucaulta leży odejście od jednej, uniwersalnej i absolutnej prawdy. Systemy podziału, klasyfikacji i dyferencjacji, które określają obiekty jako przekaźniki władzy kulturowej i determinują ich związek m.in. z systemem sztuki wraz z jego różnymi czynnikami oceny, włączając w to krytyków, kolekcjonerów, kupców, właścicieli galerii, muzealników, polityków i artystów, spełniają warunki tego, co M. Foucault określił jako „siatkę uszczegółowień”²⁹.

Muzeum, choć usytuowane pomiędzy przeszłością a przyszłością jest miejscem, gdzie dana społeczność wypracowuje wartości własnej tożsamości, jest to jednak także miejsce władzy³⁰. Stanowi swoiste laboratorium, w którym „fabrykuje się prawomocny obraz świata”³¹, gdzie decyduje się, jakie obiekty definiują określoną kulturę i dlaczego warto przechowywać je dla potomności. To muzeum określa kryteria piękna i historycznego znaczenia, przedstawiając tym samym określoną wizję historii. Nabywanie muzealiów, ich eksponowanie czy nawet opisywanie, stanowi sumę wyborów kuratora lub dyrektora muzeum, wynikających z jego edukacji, sympatii politycznych, osobistych kontaktów itp.³². Jak zauważa Wojciech Bonowicz, za pomocą zbiorów w muzeum „tworzony jest dyskurs o świecie i definiowane relacje pomiędzy tym, co w danych warunkach społeczno-kulturowych uznaje się za istotne elementy

²⁵ M. Foucault, *Historia seksualności*, Warszawa 1995, s. 92.

²⁶ Z. Melosik, *Poststrukturalizm i społeczeństwo ...*, *op. cit.*, s. 204.

²⁷ Np. M. Foucault, *Trzeba bronić społeczeństwa. Wykłady w Collège de France, 1976*, Warszawa 1998, s. 59-61.

²⁸ A. D’Alleva, *Metody i teorie historii sztuki*, Kraków 2005, s. 158-159.

²⁹ C. Deliss, *Swobodne spadanie – stopklatka. Afryka, wystawy, artyści*, [w:] *Muzeum Sztuki. Antologia...*, *op. cit.*, s. 384.

³⁰ C. Duncan, *Civilizing Rituals. Inside Public Art Museums*, London 1995, s. 133-134.

³¹ A. Wieczorkiewicz, *O funkcji i retoryce ...*, *op. cit.*, s. 37.

³² A. Szczerski, *Kontekst, edukacja, publiczność – muzeum z perspektywy „nowej muzeologii”*, [w:] *Muzeum sztuki. Antologia...*, *op. cit.*, s. 337.

owego świata. Każde muzeum ma więc swoje 'założenia' i swoje 'metody perswazji'. Muzeum tradycyjne eksponuje przede wszystkim to, co zostało 'umocowane' naukowo. 'Prawda' jest tu wynikiem pewnych kompromisów, ale zawieranych na ściśle określonych warunkach. Ekspонат jest podporządkowany opisowi, a ściślej – wiedzy historycznej na dany temat. Porządek zwiedzania jest z góry określony, muzeum występuje w roli „właściciela” i przedmiotu, i interpretacji”³³.

W muzeum mamy do czynienia ze zjawiskiem, które M. Foucault nazwał historią rekurencyjną. Posługując się tym matematycznym terminem, M. Foucault zauważa: „opisy historyczne podporządkowują się [...] nieuchronnie aktualności wiedzy, mnożą się, gdy ta ulega kolejnym transformacjom, i same z kolei przeczą sobie wzajemnie”³⁴. Historia prezentowana na muzealnych ekspozycjach stwarza pozory obiektywizmu, M. Foucault kwestionuje jednak istnienie prawdy historycznej, obiektywnej, uniwersalnej i ponadhistorycznej³⁵. Wystawy są zawsze interpretacją, która nie dostarcza ani całościowego, ani prawdziwego czy totalnego obrazu. Tak jak wszelkie interpretacje, aranżacja wystaw zawiera niebezpieczeństwo dekontekstualizacji, „wyrwania” świadectw historii (obiektów muzealnych) ze społeczno-kulturowych i intelektualnych warunków, w których powstawały i nadawania im odmiennych, często sprzecznych z intencjami ich twórców znaczeń³⁶.

Doskonały przykład „relatywizacji” historii w muzeach podaje Maruša Pušnik w przywoływanym już wcześniej tekście „Kształtowanie narodowych wspomnień: pamięć a muzealne opowieści”³⁷ (w podrozdziale: „Typy edukacji muzealnej: edukacja historyczna”). Píše ona o dwóch wystawach różnie interpretujących to samo wydarzenie – plebiscyt z roku 1920 przeprowadzony w Karyntii, w wyniku którego wyznaczono granicę pomiędzy Słowenią a Austrią. Ekspozycje te znajdują się w muzeach po obu stronach granicy i każda z nich prezentuje własną wersję historii. Ich celem jest wywołanie określonych poglądów, które z kolei oddziałują na konkretne przekonania i wiedzę. Obie wystawy zaaranżowane są przy pomocy środków wizualnych i tekstowych odnoszących się do wybranych aspektów tego samego wydarzenia. Każda ze „stron” pokazuje fakty w sposób wybiórczy, manipulując nimi.

³³ W. Bonowicz, Muzeum nas wszystkich, „Znak” 1997, nr 31, s.170.

³⁴ M. Foucault, Archeologia wiedzy..., *op. cit.*, s. 29.

³⁵ *Ibidem*, s. 99.

³⁶ A. Gromkowska-Melosik, Kobieta epoki wiktoriańskiej: Tożsamość, ciało i medykalizacja, Kraków 2013, s. 171-172.

³⁷ M. Pušnik, Kształtowanie narodowych wspomnień: pamięć a muzealne opowieści, „Er(r)go” 2006, nr 13, s. 155-164.

Dobór materiałów wyznacza porządek, według którego należy konstruować zbiorową pamięć. Jak zauważa D. Preziosi, w muzeach tego rodzaju „manipulacja” dokonywana jest za pomocą aranżacji przestrzeni ekspozycyjnej, która tworzy pewien system przedstawieniowy złożony z oderwanych i fragmentarycznych artefaktów. Pisze on: „muzea są zazwyczaj skonstruowane jako składnice czy ‘kolekcje’ obiektów, których układ w przestrzeni instytucjonalnej symuluje powiązanie geograficzne, umiejscowienie chronologiczne, ewolucyjny rozwój formy, tematu albo osoby bądź społeczności. Pod tym względem [muzea] są rozumiane jako artefakty będące w stanie w sposób uprawniony ukazywać ‘historię’ czy przeszłość poprzez obiekty i obrazy wystawiane jako relikty owej przeszłości”³⁸.

Opresyjna funkcja muzeum według studiów krytycznych polega m.in. na racjonalizacji przestrzeni i czasu według tradycji i kultury Zachodu (w muzeum podlegają one unifikacji zgodnie z zachodnimi kryteriami smaku³⁹), na „wrywaniu” artefaktów z naturalnych kontekstów i interpretowaniu ich w zgodzie z dominującą (zachodnią) epistemologią, zgodnie z którą są one gromadzone, katalogowane i eksponowane⁴⁰ oraz na dystrybuowaniu wiedzy maksymalnie skompresowanej (w „muzealnej pigułce”, w której kryje się esencja tego, co – zdaniem kuratorów – w świecie istotne, warte zobaczenia⁴¹). Muzeum dyscyplinuje również rzeczywistość poprzez klasyfikację, włączanie i wyłączenie, przetwarzanie i re-aranżację⁴². Jak zauważa J. Clifford, „muzea stwarzają złudzenie adekwatnego przedstawiania świata, najpierw wrywając przedmioty z ich szczególnego kontekstu (kulturowego, historycznego, intersubiektywnego), i każąc im reprezentować abstrakcyjne całości”⁴³. Z kolei Anna Kubiak zwraca uwagę, że elementem muzealnej rzeczywistości jest

³⁸ D. Preziosi, *Collecting/Museums*, [w:] *Critical Terms for Art History*, R. Nelson, R. Shiff (red.) Chicago-London 2003, s. 408. Pod. za: A. Rejniak-Majewska, *Gra Przemieszczonego* [w:] *Muzeum sztuki. Od Luwru...*, *op. cit.*, s. 174.

³⁹ E. Hooper-Greenhill, *Museum and the Shaping of Knowledge*, London 1992, s. 180.

⁴⁰ *Ibidem*, s. 181, 186.

⁴¹ Z. Melosik, *Teoria i praktyka edukacji wielokulturowej...*, *op. cit.*, s. 130-131, A. Wieczorkiewicz, *O funkcji i retoryce...*, *op. cit.*, s. 48. W swej krytyce zachodniego muzeum Z. Melosik pisze: „W przewodnikach całe epoki opisywane są w kilku zdaniach. Na prostych mapkach następuje całkowita redukcja czasu i historii do przestrzeni. Kultury zredukowane są do numerów symbolizujących sale z ekspozycjami (Z. Melosik, *Teoria i praktyka edukacji wielokulturowej*, s. 131). Anna Wieczorkiewicz zauważa, iż tendencja do tworzenia miejsc „stematyzowanych”, upozowanych zgodnie z jakąś konwencją, jest zasadniczą cechą konsumpcji wizualnej (A. Wieczorkiewicz, *O funkcji i retoryce ...*, *op. cit.*, s. 53).

⁴² Za: B. Gontarz, *Od praktycznych strategii do strategicznych praktyk. Sztuka kobieca i feministyczna krytyka artystyczna*, [w:] *Muzeum Sztuki. Antologia*, M. Popczyk (red.), s. 446, Z. Melosik, *Tożsamość, ciało i władza. Teksty kulturowe jako konteksty pedagogiczne*, Poznań-Toruń 1996, s. 29-37.

⁴³ J. Clifford, *Kłopoty z kulturą. Dwudziestowieczna etnografia, literatura i sztuka*, Warszawa 2000, s. 237.

totalizm, skłonność do absolutyzacji, tematyizacji i uprzedmiotawiania (całe kultury podlegają w muzeach uprzedmiotowieniu – ucieleśnione w eksponatach). Rodzi to złudzenie, że kultury te prezentowane są w swej „esencji”, a widz nabywa wiedzy pewnej, wszystko wyjaśniającej (podobną opinię wyraża także Z. Melosik, o czym napiszę w dalszej części tekstu). A. Kubiak twierdzi: „Uprzedmiotowienie wyraża się w utożsamieniu ‘rzeczy’, o którą chodzi, z przedmiotem, a więc z czymś zewnętrznym (...). Wobec uprzedmiotowionej rzeczy kształtuje się stosunek właściciela. (...) Z pozycji właściciela rzeczy jedyną formułą są niepodważalne twierdzenia. Pytania bywają tylko retoryczne. Możliwy okazuje się monolog w imieniu rzeczy. Nawet jeśli skrywa się pod maską rozmowy, jest zamknięty na obecność”⁴⁴.

Muzeum jest więc – jak ujmuje to Z. Melosik – formą „nowoczesnego aparatu wytwarzającego wiedzę i definiującego prawdę” oraz stanowiącego „formę władzy zakłętej w wiedzę”, ponieważ praktykuje władzę (i przemoc) nad zróżnicowanymi etnicznie i kulturowo czasem i przestrzenią⁴⁵. Jest narzędziem potwierdzania zarówno dominujących form wiedzy i prawdy o świecie, jak i kryteriów estetycznych, które wpisane są w tworzenie muzealnych ekspozycji. Kryteria te w tradycyjnych muzeach są zawsze jednostronne i jednoznaczne, dlatego wykluczają możliwość różnych interpretacji jednego dzieła. Grzegorz Dziamski zwraca z kolei uwagę, że muzea porządkują sztukę, narzucając jej porządek historyczny. Określają historyczne znaczenie konkretnych dzieł i artystów, jak również ich miejsce w autonomicznym rozwoju sztuki⁴⁶. Jednocześnie zaznacza on jednak: „nasze dotychczasowe myślenie o muzeum uformowane zostało w istotnym stopniu przez nowoczesną epistemologię sztuki, a ta nie jest ani wieczna, ani jedyna, nie jest też wcale najkorzystniejsza dla społecznego obrazu muzeum”⁴⁷.

Jak pisał M. Foucault, „muzeum i biblioteka są heterotopiami właściwymi kulturze zachodniej XIX wieku”⁴⁸. M. Foucault zastosował tu termin medyczny, który

⁴⁴ A. Kubiak, Krótki tekst o totalu, „Społeczeństwo Otwarte”, 1994, nr. 3, pod. za: J. Laskowska, Nowe tendencje..., *op. cit.*, s. 68.

⁴⁵ Tu i dalej odwołuję się do rozważań Z. Melosika dotyczących muzeum, zawartych w: Z. Melosik, Tożsamość, ciało i władza. Teksty kulturowe jako konteksty pedagogiczne, Poznań-Toruń 1996, s. 29-37, Z. Melosik, Teoria i praktyka edukacji wielokulturowej, Kraków 2007, s. 129-138, Z. Melosik, T. Szukdlarek, Kultura, tożsamość, edukacja – migotanie znaczeń, Kraków 2010,

⁴⁶ G. Dziamski, Sztuka i jej instytucje – muzea sztuki, Kultura Współczesna 2006, nr 3, s. 201.

⁴⁷ G. Dziamski, Muzeum a dyskurs nowoczesności, [w:] Muzeum sztuki. Od Luwru..., *op. cit.*, s. 32

⁴⁸ M. Foucault, *Of Other Spaces, Heterotopias*,

<http://foucault.info/documents/heterotopia/foucault.heterotopia.en.html>, dostęp: 20.12.2014 r.

oznacza „przemieszczenia narządów lub ich części” lub określa „obecność tkanek i komórek w miejscu dla nich niewłaściwym”⁴⁹. W swoim tekście *Of Other Spaces, Heterotopias*⁵⁰ M. Foucault dokonuje rozróżnienia na epoki historyczne, w których źródło mitu stanowi czas oraz na teraźniejszość, w której pragnienia i obawy związane są z przestrzenią. W średniowieczu funkcjonował hierarchiczny układ miejsc – istniały miejsca święte i świeckie, miejsca chronione i otwarte (pozbawione ochrony), miejskie i wiejskie, miejsca, w których rzeczy znalazły się w wyniku gwałtownego przemieszczenia oraz miejsca, w których rzeczy znajdowały się „naturalnie”. Przestrzeń średniowieczna, zdaniem M. Foucaulta, cechowała się hierarchią, opozycją, przecinaniem się miejsc, stanowiąc „przestrzeń umiejscowienia”. Odkrycie (a raczej ponowne odkrycie) Galileusza ustanowiło przestrzeń nieskończoną, nieskończenie otwartą. Tym samym rozciągłość zastąpiła umiejscowienie. Obecnie rozciągłość została zastąpiona usytuowaniem, które określane jest przez stosunki bliskości pomiędzy różnymi punktami bądź poszczególnymi elementami. Człowiek funkcjonuje więc w równoległych przestrzeniach, których nie da się sprowadzić do wspólnego mianownika przez jeden dyskurs, mit czy narrację. Na otaczającą przestrzeń składa się wiele typów miejsc, jest ona niejednorodna, ponieważ rzeczy nie posiadają obowiązującego systemu uporządkowania, ani fizycznego, ani znaczeniowego. Zasady porządkowania przedmiotów są wynikiem praktyk ustanawiających relacje pomiędzy przedmiotami uznanymi za podobne i kształtowane są przez wybór ich fizycznego miejsca. Muzeum w takim rozumieniu jest miejscem, w którym dzieła sztuki znalazły się w wyniku przemieszczenia (z kościołów czy rezydencji prywatnych). „Miejsce” należy tutaj rozumieć dwojako – z jednej strony jako fizyczny budynek, w którym eksponowane są obiekty muzealne (dzieła sztuki, przedmioty historyczne czy techniczne), z drugiej natomiast jako przestrzeń praktyk społecznych⁵¹. Zdaniem M. Foucaulta, muzeami (oraz bibliotekami) rządzi „idea akumulowania wszystkiego, ustanawiania rodzaju powszechnego archiwum, wola zamknięcia w jednym miejscu wszystkich czasów, wszystkich epok, wszystkich form, wszystkich odmian smaku, idea ustanowienia miejsca, zawierającego wszystkie czasy, które samo byłoby poza czasem, niedostępne dla jego niszczących wpływów, projekt zorganizowania w ten sposób rodzaju

⁴⁹ Wielki Słownik Medyczny, Warszawa 1996, s. 466, pod. za: M. Popczyk, Muzeum sztuki jako heterotopia, Muzeum sztuki: od Luwru..., *op. cit.*, s. 331.

⁵⁰ M. Foucault, *Of Other Spaces, Heterotopias*,

<http://foucault.info/documents/heterotopia/foucault.heterotopia.en.html>, dostęp: 20.12.2014 r.

⁵¹ : M. Popczyk, Muzeum sztuki jako heterotopia, Muzeum sztuki: od Luwru..., *op. cit.*, s. 329-330.

nieustającej i nieskończonej akumulacji czasu w nieruchomym miejscu, cała ta idea należy do naszej nowoczesności”⁵². Zamknięcie czasów i kultur w jednym miejscu ma, zdaniem Z. Melosika, umożliwić członkom współczesnego zachodniego społeczeństwa swoiste doświadczanie społeczeństw i „wchodzenie” (jednak tylko „na ekscytującą chwilę!”) w inne kultury. Klasyfikując, „włączając” lub „wyłączając”, nadając logikę i znaczenia, muzeum dyscyplinuje „wielokulturową rzeczywistość”. Kształtuje sposoby postrzegania rzeczywistości oraz definiuje to, co jest prawdziwą wiedzą o rzeczywistości⁵³.

W świetle tych zarzutów, w muzeum, w którym definiowana jest „prawdziwa wiedza” zachodzi opisywana przez M. Foucaulta „walka o prawdę”, która w istocie jest walką o władzę. Prawda u M. Foucaulta jest bowiem po prostu skutkiem reguł dyskursu⁵⁴. Pozostając przy analizie Z. Melosika, która dokonana jest również i w kontekście pedagogicznym, wiedza i prawda wytwarzana w muzeum stanowią podwójną formę sprawowania władzy. Jest to z jednej strony władza nad czasem i przestrzenią, z drugiej natomiast nad tożsamością widza. Muzeum stanowi tu „formę władzy zamkniętej w wiedzę”. Zarówno rzeczywistość, jak i tożsamość aranżowane są tu według z góry ustalonego porządku. Przestrzeń muzealna tworzy zintegrowaną całość, jest skończona i autonomiczna, a jej jedynym układem odniesienia jest ona sama. W przestrzeni tej nie pozwala się na zaistnienie jakichkolwiek alternatyw epistemologicznych poza tą przekazywaną jest widzowi. Sprawia to, że edukacja muzealna posiada charakter totalny, polega na upowszechnianiu wiedzy o tym, jaki świat był lub jest, co – zdaniem Z. Melosika – stanowi uniwersalizację jednego – zachodniego – sposobu postrzegania świata. Muzeum, jako aparat wytwarzający władzę i kontrolujący sposoby postrzegania rzeczywistości, stanowi formę „wytwarzania” i dyscyplinowania tożsamości, sugerując widzowi, kim powinien być i kim mu być nie wolno. Zwiedzający staje się w muzeum klientem – pasywnym konsumentem europocentrycznej wiedzy, doświadczenia i tożsamości. Odwołując się do pracy J. Delaney’a, Z. Melosik zauważa: „Konsumpcja ta posiada status ‘rytu przejścia’⁵⁵”.

⁵² M. Foucault, *Inne przestrzenie*, „Teksty Drugie” 2000, nr. 6, s. 123.

⁵³ Z. Melosik, *Teoria i praktyka...* *op. cit.*, s. 130.

⁵⁴ M. Philip, Michel Foucault, [w:] *Powrót wielkiej teorii w naukach humanistycznych*, Q. Skinder (red.), Lublin 1989, s. 83.

⁵⁵ Określenie „rytuał” wobec sposobu funkcjonowania rzeczywistości muzealnej pojawiały się w literaturze wielokrotnie- por. np. C. Duncan, *Civilizing Rituals. Inside Public Art Museum*, London and New York 1995; M. Ames, *Museum, the Public and Anthropology. A Study In the Anthropology of Anthropology*, Vancouver-New Dehli 1986, s. 9.; D.F. Cameron, *The Museum. A Temple or the Forum*, „Curator” nr 14, s. 17.

Twórcy ekspozycji wierzą w interakcyjny charakter stosunku widza i wystawy. Jednak przekaz odbywa się tylko w jednym kierunku, a jego istotą jest dążenie do 'wdrukowania' tożsamości w widza. Przejście przez muzeum stanowi formę nauczania/inicjacji, które oparte są na dychotomiach włączania/wykluczania"⁵⁶. Dalej Z. Melosik twierdzi: „Muzeum nie pozwala na istnienie żadnej 'zewnętrzności' wobec swoich sposobów postrzegania. Widz prowadzony jest „na sznurku”. Brak luk w przekazie i jego totalizm sprawiają, że widz pozbawiony jest możliwości samodzielnego tworzenia własnej biografii i tożsamości. Dyskurs ten jest zamknięty, zakończony i ostateczny. Celami są tu regulacja tożsamości, jej dopasowanie do wewnętrznej logiki muzeum oraz kształtowanie sposobów postrzegania świata zgodnie z zasadami i kryteriami narzucanymi przez europocentryczne wystawy i ekspozycje”⁵⁷. W takim rozumieniu celem muzeum jest dyscyplinowanie, uniwersalizacja i unifikacja tożsamości widza. Ten bowiem atakowany jest przez różne strategie przekazy, za którymi stoją określone koncepcje wiedzy.

W kontekście „opowieści o oświeceniowej tradycji muzealnej” Z. Melosika, R. Tańczuk⁵⁸ zadaje pytanie, czy władza sprawowana przez muzeum dotyczy wyłącznie czasu, przestrzeni oraz tożsamości widza, czy jest także władzą sprawowaną nad kolekcjonerem i kolekcją? Jest to przecież instytucja, która definiuje zabytek, wskazuje na rangę dzieła, potwierdza kryteria estetyczne oraz określa to, co „normalne”. Ocenia również wartość kolekcji i wiedzę kolekcjonera, a także jego smak i umiejętność tworzenia kolekcji, co obrazują słowa M.M. Amesa: „Muzeum jest miejscem, do którego idzie się, by porównać prywatne postrzeganie rzeczywistości z tym, które jest akceptowane i aprobowane, a więc 'obiektywne', z obrazem rzeczywistości uświęconym [*enshrined* – dosłownie „czczonym” – uzup. A.K.] w muzeum”⁵⁹.

R. Tańczuk zauważa, że „naturalną” konsekwencją umieszczenia kolekcji w przestrzeni muzeum jest jej podporządkowanie strategiom edukacyjnym i politycznym. Strategie te obejmują dokonanie selekcji zbioru, zestawianie artefaktów według

⁵⁶ J. Delaney, *Ritual Space in the Canadian Museum of Civilization. Consuming Canadian Identity*, [w:] *Lifestyle Shopping. The Subject of Consumption*, R. Shields (red.), London 1992, s. 142-43, cyt. Za: Z. Melosik, *Tożsamość, ciało, władza. Teksty kulturowe jako konteksty pedagogiczne*, Poznań-Toruń 1996, s. 37.

⁵⁷ Z. Melosik, *Teoria i praktyka edukacji wielokulturowej...*, *op. cit.*, s. 136.

⁵⁸ R. Tańczuk, *Kolekcja sztuki w przestrzeni prywatnej i publicznej*, [w:] *Muzeum sztuki. Od Luwru...*, *op. cit.*, s. 94.

⁵⁹ M.M. Ames, *Museum, the Public and Anthropology. A Study in the Anthropology of Anthropology*, Vancouver-New Delhi 1986, s. 8, cyt. za: R. Tańczuk, *Kolekcja sztuki w przestrzeni prywatnej i publicznej*, [w:] *Muzeum sztuki. Od Luwru...*, *op. cit.*, s. 94.

przyjętego programu wystawienniczego, przy uwzględnieniu możliwości, jakie daje przestrzeń ekspozycyjna. Prezentowanie kolekcji w przestrzeni muzealnej powoduje, że staje się ona komunikatem kierowanym w stronę widza⁶⁰. Przyjmowane przez muzea strategie mają za zadanie ułatwienie, bądź umożliwienie odczytania tego komunikatu, co implikuje możliwość manipulacji. Jednak, jak zauważa Volker Gerassmuck, „nie ma czegoś takiego jak artefakt sam w sobie i dla siebie. Semifory⁶¹ nie są nam dane, to konstrukty kulturowe i jako takie uwikłane są w czas terażniejszy”. Dalej V. Gerassmuck pisze: „Ci, którzy mają władzę w Kościele, państwie, w filozofii, nauce i sztuce, przesądzają, co wybieramy, a co odrzucamy. Nie obiekt jest decydujący, lecz wyobrażenia społeczne, potrzeby tożsamościowe Wspólnoty Wyobrażonej”⁶². Muzeum więc, nawet jeśli stara się przełamywać bariery i dążyć do otwarcia na debatę, jako instytucja władzy nadal dokonuje selekcji decydując, co jest „godne włączenia do zasobów Pamięci Kultury”, a co znajdzie się na „śmietniku kultury”⁶³. Za pomocą obiektów muzeum przekazuje zwiedzającym przekonania dotyczące układów społecznych, politycznych oraz implikowanych przez płęć, jak również związane z nimi układy wartości. Dlatego też muzeum jest z jednej strony nasycone znaczeniami symbolicznymi, z drugiej natomiast stanowi instrument nacisku społecznego, politycznego i ideologicznego⁶⁴. Należy jednak zauważyć, że muzeum nie kreuje, lecz, podobnie jak inne instytucje społeczne, odzwierciedla pewne tendencje kulturowe, zarówno te aktualne, jak i dezaktualizujące się. Ponadto, w odniesieniu do wcześniejszych zarzutów, trzeba również pamiętać, że muzeum prezentuje wiedzę o rzeczywistości odległej w czasie lub przestrzeni, a więc zawsze w pewien sposób obcej⁶⁵.

Muzea, jak konstatuje G. Dziamski, wciąż pozostają najważniejszym pośrednikiem pomiędzy sztuką (oraz historią) a społeczeństwem. Redefiniują dzisiaj swoje miejsce w przestrzeni publicznej, zadają pytania o rolę, jaką mają pełnić w

⁶⁰ R. Tańczuk, Kolekcja sztuki w przestrzeni prywatnej i publicznej, [w:] Muzeum sztuki. Od Luwru..., *op. cit.*, s. 94.

⁶¹ Za K. Pomianem V. Gerassmuck nazywa semiforami przedmioty, które „mają wskazywać na coś poza samymi sobą, [są to przedmioty] o wartości symbolicznej, a nie użytkowej. Współ z miejscami sakralnymi i praktykami rytualnymi współtworzą one punkty odniesienia łączące terażniejszość ze światem zmarłych i obszarem niewidzialnym” (V. Gerassmuck, *Living Museum*, Przegląd kulturoznawczy 2007, nr 2, s. 85).

⁶² V. Gerassmuck, *Living Museum*, Przegląd kulturoznawczy 2007, nr 2, s. 86.

⁶³ *Ibidem*, s. 96.

⁶⁴ C. Duncan, *Civilizing Rituals. Inside Public Art Museum*, London-New York, 1995.

⁶⁵ W. Bonowicz, Muzeum nas wszystkich, *Znak* 1997, nr 31, s. 171.

demokratycznym, globalizującym się i wielokulturowym społeczeństwie⁶⁶. Mimo, iż muzeum ciągle stanowi „miejsce publicznego głoszenia prawd uniwersalnych”, w którym „niezmiennie brzmi głos uczonych”, oraz, że prezentowane w nim dzieła pozbawione są pierwotnego kontekstu by – jak twierdzi Maria Popczyk – „historyk nadał im porządek umocowany w poznaniu naukowym, czyli wydobywającym to co ogólne w sztuce”⁶⁷, refleksja filozoficzna ma szansę sprowokować wewnątrz tej instytucji pewne zmiany. „Dzisiaj wiemy – pisze M. Popczyk – po lekturach Fryderyka Nietzschego i Michela Foucaulta, że nie istnieje jedna wersja wydarzeń, a ekspozycyjne sądy historyka należy przyjmować jako arbitralne interpretacje. Znaczy to jednak, iż przestrzeń ta jest w ciągłej przebudowie”⁶⁸. Obecnie coraz częściej postulowana jest konieczność oderwania się od europocentrycznego światopoglądu oraz otwarcie na inne systemy znaczeń i pewna autorefleksja. Coraz częściej podkreśla się również rolę widza jako uczestnika lub współtwórcę przekazu muzealnego oraz konieczność współpracy muzealników z twórcami kultur reprezentowanych przez obiekty muzealne⁶⁹.

Przedstawiona powyżej, inspirowana teoriami Michela Foucaulta, wizja muzeum jako nowoczesnej instytucji społecznej, którą cechuje arbitralność, i która postrzegana jest jako forma potwierdzania dominujących form wiedzy i prawdy, przewijać się będzie również przez kolejne podrozdziały tej części pracy, wiąże się ona bowiem zarówno z kapitałem kulturowym czy problematyką postkolonialną w muzeach. Koncepcja wiedzy jako władzy stała się również inspiracją dla feministycznej teorii muzeum. „Podążając za Foucaultem, poststrukturaliści/stki twierdzą, że oświeceniowy modernizm ponosi winę za pomijanie wszystkiego, czego nie włączał do swojego menu, za stosowanie „totalitarnego gwałtu” pod hasłami wolności i postępu. Cała wiedza jest w gruncie rzeczy konstruowana i odzwierciedla relacje władzy”⁷⁰.

⁶⁶ G. Dziamski, Sztuka i jej instytucje – muzea sztuki, *Kultura Współczesna* 2006, nr 3, s. 205.

⁶⁷ M. Popczyk, Przestrzenne praktykowanie w muzeach, *Anthropos* 2010, nr 14-15: www.anthropos.us.edu.pl/anthropos8/texty/popczyk/htm; dostęp: 20.10.2014 r.

⁶⁸ M. Popczyk, Przestrzenne praktykowanie w muzeach, *Anthropos* 2010, nr 14-15: www.anthropos.us.edu.pl/anthropos8/texty/popczyk/htm; dostęp: 20.10.2014 r.

⁶⁹ J. Laskowska, Nowe tendencje w muzealnictwie, *Polska Sztuka Ludowa. Konteksty. Antropologia kultury – etnografa – sztuka* 1996, nr 1/2 s. 71.

⁷⁰ E. Hyży, *Kobieta, ciało, tożsamość. Teorie podmiotu w filozofii feministycznej końca XX wieku*, Kraków 2003, s.67.

2. Muzeum a kapitał kulturowy

Teoria homologii klasowej, opisująca zjawiska reprodukcji i dominacji kulturowej oraz relacje pomiędzy położeniem klasowym jednostki a jej stylem życia, zwłaszcza w aspekcie uczestnictwa w kulturze, stanowi istotny kontekst niniejszej pracy. Najwybitniejszym przedstawicielem takiego sposobu myślenia jest Pierre Bourdieu, skupiający się w swych pracach m.in. na wyeksponowaniu stylu życia jako podstawy tworzenia i hierarchizacji życia społecznego. Z punktu widzenia dalszych rozważań, konieczne wydaje się przywołanie w ogólnym zarysie zasadniczych poglądów i wyjaśnienie terminologii stosowanej przez francuskiego socjologa, szczególnie w zakresie jego badań nad sztuką. Posłużę się tu pracami Pierre'a Bourdieu⁷¹ oraz wybranymi opracowaniami, m.in. książką Anny Matuchniak-Krasuskiej „Zarys socjologii sztuki Pierre'a Bourdieu”, która w sposób syntetyczny prezentuje podstawowe terminy i koncepcje teoretyczne P. Bourdieu, zarówno bardziej ogólne, jak i dotyczące socjologii sztuki. Autorka referuje ponadto prace P. Bourdieu poświęcone tej problematyce, zwracając uwagę zarówno na kwestie merytoryczne, jak i metodologiczne⁷².

Istotną podstawą teoretyczną pracy jest koncepcja kapitału Pierre'a Bourdieu. Wyróżnia on cztery rodzaje kapitału: ekonomiczny, kulturowy, społeczny i symboliczny, zakładając jednocześnie, iż różne formy kapitału funkcjonujące w różnych polach pozwalają na wielowymiarowe opisanie struktury społecznej oraz jej dynamiki. Każda z form kapitału zawiera pewne „bogactwa” oraz zapewnia prawomocne sprawowanie władzy i otrzymywanie dowodów uznania społecznego⁷³.

Kapitał ekonomiczny to posiadane dobra materialne i finansowe, które dzielą społeczeństwo na „posiadających” i „nieposiadających”. Z kolei kapitał symboliczny to pewien prestiż. Wynika on z transformacji przewagi rzeczywistej w dominację

⁷¹ M.in. P. Bourdieu, *Dystynkcja. Społeczna krytyka władzy sądenia*, Warszawa 2005; P. Bourdieu, *Męska dominacja*, Warszawa 2004; P. Bourdieu, *Zmysł praktyczny*, Kraków 2008; P. Bourdieu i in., *Photography. A Middle-brow Art*, Stanford University Press 1996; P. Bourdieu, J-C. Passeron, *Reprodukcja. Elementy teorii systemu nauczania*, Warszawa 1990, P. Bourdieu, L.J. Wacquant, *Zaproszenie do socjologii refleksyjnej*, Warszawa 2001, P. Bourdieu, *Dystynkcja. Społeczna krytyka władzy sądenia*, Warszawa 2005, P. Bourdieu and A. Drabel with D. Schnapper, *The Love of Art. European Art Museum and their Public*, Polity Press 1991.

⁷² A. Matuchniak-Krasuska, *Zarys socjologii sztuki Pierre'a Bourdieu*, Warszawa 2010.

⁷³ Np. P. Bourdieu, L.J. Wacquant, *Zaproszenie do socjologii refleksyjnej*, Warszawa 2001; P. Bourdieu, *Dystynkcja. Społeczna krytyka władzy sądenia*, Warszawa 2005; P. Bourdieu, *The Forms of Capital*, <https://www.marxists.org/reference/subject/philosophy/works/fr/bourdieu-forms-capital.htm>, dostęp: 20.10.2014 r., Por także np. J.F. Lane, *Pierre Bourdieu. A Critical Introduction*, London 2000, s. 152-157.

symboliczną – w „prawomocne nadawanie sensu”. Zdominowani uznają wyższą pozycję dominujących klas społecznych za uprawnioną, a tym samym własną pozycję jako „naturalnie” gorszą, słuszną i legalną (kapitał symboliczny zapewnia więc „legalne panowanie”)⁷⁴. W tym kontekście Z. Melosik zauważa: „w społeczeństwie występuje ‘uniwersalizacja kulturowych arbitralności grupy dominującej’. W trakcie tego procesu narzuca się grupom podporządkowanym ‘poprawną i uprawomocnioną’ definicję rzeczywistości. Ustanowiony w ten sposób ‘porządek’ nie jest postrzegany jako arbitralny (i jedynie jako jeden z wielu możliwych), lecz jako ‘oczywisty’, stąd niemożliwy do zakwestionowania. W ten sposób dominujący dyskurs staje się źródłem ‘zdrowego rozsądku’. Jednocześnie uczenie się dominującego dyskursu jest równoznaczne z uzyskiwaniem umiejętności koniecznych dla działania społecznego. Każde pojmowanie rzeczywistości jest przesyczone apriorycznymi kodami, które po przyswojeniu przez jednostkę stają się ‘kultywowaną zdolnością’, podlegającą w sposób oczywisty nierównej dystrybucji w społeczeństwie”⁷⁵. Z kapitałem symbolicznym wiąże się stosowane przez P. Bourdieu pojęcie przemocy symbolicznej, jaką wywierają klasy dominujące wobec zdominowanych. Jest to „przemoc delikatna, niewyczuwalna i niewidoczna nawet dla jej ofiar, (...) wywierana głównie czysto symbolicznymi kanałami komunikacji i wiedzy oraz niewiedzy, poprzez nieświadome przyzwolenie, a wreszcie za pośrednictwem uczuć”⁷⁶. Warto zwrócić uwagę, że wszystkie rodzaje kapitału zmierzają do pozyskania funkcji także w ramach kapitału symbolicznego, a każda dominująca klasa czy frakcja, dysponująca określonym kapitałem, zmierza do kreowania i posiadania efektów swego kapitału, przy czym niektóre pola społeczne (religijne, artystyczne, akademickie, polityczne) produkują kapitał symboliczny silniej niż inne⁷⁷. Kapitał symboliczny jest więc „ostateczną instancją” wszystkich pozostałych kapitałów, które kapitały ostatecznie podlegają konwersji na kapitał symboliczny⁷⁸.

⁷⁴ P. Bourdieu, *The Forms of Capital*,

<https://www.marxists.org/reference/subject/philosophy/works/fr/bourdieu-forms-capital.htm>, dostęp: 20.10.2014 r.

⁷⁵ Z. Melosik, *Kultura instant: paradoksy pop-tożsamości*, [w:] *Edukacja w czasach pop-kultury*, W. Burszta, A. de Tchorzewski (red.), Bydgoszcz 2002, s. 29.

⁷⁶ P. Bourdieu, *Męska dominacja*, Warszawa 2004, s. 8.

⁷⁷ P. Bourdieu, *The forms of Capital*,

<https://www.marxists.org/reference/subject/philosophy/works/fr/bourdieu-forms-capital.htm>, dostęp: 20.10.2014 r.

⁷⁸ Por. także m.in. P. Bourdieu, *Zmysł praktyczny*, Kraków 2008, s. 154-166, P. Bourdieu, *Męska dominacja*, Warszawa 2004, s. 56-62, P. Burke, *Historia i teoria społeczna*, Warszawa-Kraków 2000, s. 87-90.

Z pojęciem kapitału społecznego związane jest pojęcie agenta społecznego⁷⁹, który u P. Bourdieu zmierza do przekroczenia tradycyjnych opozycji m.in. jednostka-społeczeństwo, subiektywne-objektywne czy indywidualizm-holizm. Za pomocą tego pojęcia P. Bourdieu podkreśla „obecność pierwiastka społecznego, to jest dyspozycji ponadindywidualnej, w jednostce ludzkiej, w jej działaniach, myślach, uczuciach. ‘Nawet mentalne jest społeczne’. Zajmujący określone miejsce w przestrzeni społecznej, ‘agent nigdy nie jest niezależnym podmiotem swoich praktyk’⁸⁰.

Kapitał społeczny to całość relacji, kontaktów, więzi, przyjaźni i zobowiązań, których zarówno rozmiary, jak i intensywność umożliwiają agentowi działanie w przestrzeni społecznej. Innymi słowy jest to przynależność do różnego rodzaju grup społecznych oraz trwała sieć relacji społecznych w których funkcjonuje agent. Kapitał społeczny powiązany jest z kapitałem kulturowym i ekonomicznym. Agent, świadomie lub nieświadomie, stosuje „strategie inwestycji społecznych”, które pozwalają na czerpanie korzyści materialnych i symbolicznych. Wzmacnianie więzi społecznych odbywa się przez różnego rodzaju spotkania o charakterze towarzysko-kulturalnym, naukowym, w wybranych szkołach czy podczas uprawiania określonych sportów. Spotkania te pozwalają na „prawomocną wymianę” i wykluczają relacje nieprawomocne (na spotkaniach tych nie bywa osoba „spoza”), zatem społeczna inkluzja jednych oznacza równocześnie społeczną ekskluzję innych⁸¹. D. Halle i K. Robinson, odnosząc się do teorii P. Bourdieu zauważają, iż osoby z wyższych warstw społecznych wybierają i konsumują treści związane z „wysoką” („elitarną”) kulturą, natomiast przedstawiciele niższych warstw preferują kulturę „popularną” („masową”). Jako przykład homologii klasowej autorzy podają uczestnictwo w wernisażach, na których spotkać można niemal wyłącznie osoby z kulturowych i ekonomicznych elit, bogatych i wykształconych oraz studentów. Mało prawdopodobne jest natomiast ich zdaniem spotkanie na uroczystości osób z klasy pracującej⁸².

Kapitał kulturowy to całość kompetencji kulturowych osoby lub grupy, przekazywanych w ramach procesu społecznej dystrybucji. Są to więc zarówno wiedza,

⁷⁹ Pojęcie to często traktuje się jako odpowiednik „aktora społecznego”, choć G. Ritzer i P. Gindoff wskazują na pewne różnice w znaczeniu tych terminów (G. Ritzer, P. Gindoff, *Agency-Structure, Micro-Macro, Individualism-Holism-Relationism: A Metatheoretical Explanation of Theoretical Convergence between the United States and Europe* [w:] *Agency and Structure. Reorienting Social Theory*, P. Sztopka (red.), Oxon-New York 1994, s. 8-11.

⁸⁰ A. Matuchniak-Krasuska, *Zarys socjologii...*, *op. cit.*, s. 26.

⁸¹ *Ibidem*, s. 37.

⁸² D. Halle, K. Robinson, *Contemporary Art and Cultural Complexity. The Case of Chelsea* [w:] *Handbook of Cultural Sociology*, J.R. Hall, L. Grindstaff (red.), London-New York 2010, s. 385.

wartości, idee, jak i umiejętności czy przedmioty o wartości kulturowej, które są nabywane w trakcie uczestnictwa w życiu społecznym. Obecnie koncepcja kapitału kulturowego wykorzystywana jest w badaniach nad edukacją, by wyjaśnić rolę kultury w tworzeniu i umacnianiu nierówności pomiędzy grupami (klasowymi, rasowymi czy płciowymi)⁸³.

Kapitał ten u P. Bourdieu istnieje w trzech postaciach, a wszystkie trzy postaci tego kapitału można odnieść do muzeum. Pierwszą z nich jest „kapitał inkorporowany, wcielony, zinternalizowany”. Jest to wiedza tworząca stałe dyspozycje jednostki, czyli kompetencje (np. poprawne używanie języka, znajomość konwencji, „dobre maniery”, orientacja w świecie społecznym, gust i smak kulturowy). Drugą postacią kapitału kulturowego jest „kapitał zobjektywizowany” („uprzedmiotowiony”), czyli materialne dziedzictwo kulturowe, np. obrazy, książki, instrumenty, maszyny itd. Trzecią natomiast jest kapitał zinstytucjonalizowany poprzez formalne wykształcenie, uznanie społeczne, tytuły, dyplomy, zwycięstwa w konkursach. „Społeczne” w takim rozumieniu odnosi się raczej do państwowego nadawania statusu, np. magistra profesora, czy urzędnika mianowanego⁸⁴. U P. Bourdieu kapitał kulturowy nie podlega prostemu i pełnemu dziedziczeniu, lecz wymaga indywidualnego wysiłku, długotrwałej pracy agenta w kierunku „inkorporacji”, czyli internalizacji norm i umiejętności. Nabycie kapitału kulturowego wymaga również czasu oraz środków finansowych, dlatego kapitał kulturowy powiązany jest z ekonomicznym, jest przejawem jego konwersji i pozwala m.in. na ukazanie nierówności w systemie edukacyjnym (wyniki szkolne uczniów oraz ich sukcesy nie są skorelowane wyłącznie z talentem i pracowitością uczniów, ale także z kapitałem klas i frakcji do których przynależą). System szkolny powiela więc, a nawet zaostrza, nierówności kulturowe wynikające z odmiennych rodzinnych kapitałów kulturowych, pozwala na dziedziczenie dominującej pozycji społecznej i reprodukcję struktury klasowej w kolejnych pokoleniach⁸⁵.

Jak już zauważono, w teorii P. Bourdieu ważna jest nie tylko typologia kapitału, ale również zjawisko konwersji poszczególnych kapitałów, czyli ich wzajemnego przekształcania, pozwalającego agentom społecznym oraz klasom na optymalne inwestycje w polu. Przykładów takiej konwersji jest wiele, np. A. Accardo zauważa, że

⁸³ P. Banks *Cultural Capital* [w:] *Encyclopedia of Diversity in Education*, t.1, J.A. Banks (red.) Sage Publications, 2012, s. 501.

⁸⁴ P. Bourdieu, *The Forms of Capital*,

<https://www.marxists.org/reference/subject/philosophy/works/fr/bourdieu-forms-capital.htm>, dostęp: 20.10.2014 r.

⁸⁵ A. Matuchniak-Krasuska, *Zarys socjologii...*, *op. cit.*, s. 37.

dysponując kapitałem społecznym (siecią kontaktów potocznie nazywanych protekcją) można łatwiej zdobyć dobrą pracę umożliwiającą uzyskanie kapitału ekonomicznego. Z kolei wizyta w instytucjach kultury tj. teatr czy filharmonia, jak również np. zakup książki czy płyty wymaga określonych nakładów finansowych, mamy tu więc do czynienia z przekształceniem kapitału ekonomicznego w kulturowy⁸⁶.

Istotny w kontekście dalszych analiz jest opisywany przez P. Bourdieu proces recepcji sztuki, na który składa się kilka czynników: dyspozycja estetyczna, kompetencja artystyczna, gust oraz percepcja artystyczna (estetyczna). Dyspozycja estetyczna to pewna naturalna skłonność organizmu człowieka. Bourdieu stosuje ten termin do opisanego tak nieprecyzyjnych pojęć z zakresu estetyki, jak wrażliwość estetyczna, zmysł estetyczny czy instynkt estetyczny. Jest przeciwieństwem nastawienia praktycznego, a zatem autotelicznym podejściem do sztuki, opartym na przekonaniu, że dzieło sztuki wymaga percepcji z intencją estetyczną, akcentowania raczej formy niż treści. Zinstytucjonalizowaną formą dyspozycji estetycznej może być m.in. muzeum sztuki, które autonomizuje aktywności artystyczne wobec zainteresowań i funkcji pozaartystycznych. Gromadzenie zbiorów muzealnych, których wspólnym mianownikiem jest wartość estetyczna, natomiast różni je geneza lub pierwotna funkcja (np. broń, portrety, przedmioty kultu) przesuwają akcent z funkcji reprezentacyjnej na ujęcie estetyczne.

Dyspozycja estetyczna wiąże się z kompetencją artystyczną, choć P. Bourdieu nie traktuje tych pojęć jako tożsame. Kompetencja artystyczna to znajomość zasad podziału uniwersum sztuki i umiejętność ich zastosowania w praktyce odbiorczej. Pozwala ona rozumieć i interpretować dzieła sztuki, których odbiorca wcześniej nie widział, nawet awangardowe. Zdaniem P. Bourdieu, każda percepcja artystyczna wymaga odszyfrowania przekazu, odkrycia różnych znaczeń, w zależności od zastosowanej siatki interpretacyjnej. Możliwość odczytania dzieła sztuki zależy więc od stopnia opanowania przez widza pewnych kodów, którymi posługuje się dzieło. Kompetencję artystyczną definiuje znajomość zasad artystycznych klasyfikacji, które pozwalają umieścić dzieło zgodnie z jego cechami stylistycznymi w uniwersum sztuki, a nie w sferze przedmiotów codziennego użytku⁸⁷.

⁸⁶ A. Accardo, *Initiation à la sociologie de l'illusionisme sociale*, Bordeaux 1983, s. 55. Pod za: A. Matuchniak-Krasuska, *Zarys socjologii...*, *op. cit.*, s. 39.

⁸⁷ P. Bourdieu, *Dystynkcja...*, *op. cit.*, s. 40-43; A. Matuchniak-Krasuska, *Zarys socjologii...*, *op. cit.*, s. 46-50.

Analizując zagadnienie percepcji artystycznej, P. Bourdieu wyróżnia dwie podstawowe formy przyjemności estetycznej: kontemplację (delektację) estetyczną, właściwą znawcom, oraz przyjemność sensualną, którą osiągają przeciętni odbiorcy sztuki. Odpowiadają one gustowi czystemu oraz barbarzyńskiemu. Gusty te są przyporządkowane klasom społecznym⁸⁸.

Kontemplacja artystyczna, która u P. Bourdieu jest właściwym podejściem do sztuki, skupia się na formalnej strukturze dzieła oraz bezinteresownym stosunku odbiorcy do konkretnego komunikatu estetycznego oraz ogółu zjawisk artystycznych. Ta – zdaniem P. Bourdieu – idealna percepcja dzieła wymaga odpowiedniej dyspozycji estetycznej, która, podobnie jak gust czysty czy delektacja estetyczna, nie jest „naturalna”, lecz kształtowana i cechuje jednostki i grupy dysponujące kapitałem kulturowym na wysokim poziomie, należące do grup dominujących. Gust wykształcony umożliwia „czyste” spojrzenie na sztukę i jest podstawą estetyki uczonej. Gust czysty (smak refleksyjny) cechuje elity kulturalne i kieruje jej bezinteresowne preferencje estetyczne ku sztuce wolnej, czystej, autotelicznej. Na drugim biegunie P. Bourdieu umieszcza naiwne patrzanie na sztukę i gust niewykształcony (za Kantem nazywa go „barbarzyńskim”) oraz opartą na nich estetykę popularną, które cechuje przeświadczenie o spójności życia i sztuki, dążenie do kontaktu z treściami codziennymi i łatwymi oraz poszukiwanie natychmiastowej, bezpośredniej satysfakcji, łączącej przyjemne z pożytecznym⁸⁹. Taka postawa, zdaniem P. Bourdieu, zmierza do podporządkowania formy funkcji i do rezygnacji z bezinteresowności. Preferencją gustu barbarzyńskiego jest bowiem jest realizowanie (także przez dzieło sztuki) funkcji pragmatycznych. Gust nieczysty (wulgarny, barbarzyński), czyli smak zmysłowy skłania masę do wyboru sztuki służebnej, przyciągającej z uwagi na efekty i funkcje, jest „zanieczyszczony interesownością”. Choć P. Bourdieu wyróżnia za Kantem dwa „teoretyczne” rodzaje gustu, scharakteryzowane powyżej, w analizach empirycznych posługuje się jednak układem trójdzielny: gust wyższy, średni i popularny, które odpowiadają poziomom wykształcenia i klasom społecznym. Wykształcenie bezpośrednio determinuje kompetencję kulturalną, gusty oraz aktywność kulturalną⁹⁰.

⁸⁸ P. Bourdieu, *Dystynkcja. Społeczna krytyka władzy sądenia*, Warszawa 2005, s. 43-45.

⁸⁹ Por. P. Bourdieu i in., *Photography. A Middle-brow Art*, Stanford University Press 1996.

⁹⁰ Szerzej o guście i stylach życia m.in.: P. Bourdieu, *Dystynkcja. Społeczna krytyka władzy sądenia*, Warszawa 2005, s. 319-388, A. Matuchniak-Krasuska, *Gust i kompetencja. Społeczne zróżnicowanie recepcji malarstwa*, Łódź 1988.

Jak zauważa P. Bourdieu, „doświadczenie przyjemności estetycznej zatruwa mglista świadomość arbitralnego charakteru uwielbienia dla dzieł sztuki. Dzieje gustów – indywidualnych i zbiorowych – dostarczają aż nadto powodów, pozwalających obalić każde przekonanie, iż tak skomplikowane przedmioty, jakimi są wytwory wysokiej kultury, powstałe według reguł tworzenia wypracowanych przez wieki stosunkowo autonomicznej historii, mogłyby wpływać na kształtowanie ludzkich preferencji. Jedyne autorytet pedagogiczny jest w stanie wyjść poza zakłęty krąg ‘potrzeb kulturowych’, które zakładają formowanie się stałych, ugruntowanych tendencji do praktyk związanych z kulturą, jedynie przez systematyczne i długotrwałe działanie”⁹¹. Wiąże się to jednak z faktem, że system edukacji wg. P. Bourdieu jest główną płaszczyzną przekazywania arbitralności kulturowych. W myśl poglądów francuskiego socjologa, „każde działanie pedagogiczne stanowi obiektywnie symboliczną przemoc jako narzucanie przez arbitralną władzę arbitralności kulturowej”⁹². W szkole uczeń gromadzi wiedzę „bezużyteczną”, jednak której posiadanie stanowi wskaźnik wysokiej pozycji społecznej; nabywa umiejętności „rozpoznawania dzieł prawomocnych i [postrzegania] ich jako dzieł, które mają być podziwiane”⁹³. Jak zauważa w tym kontekście Z. Melosik, „to, co jest definiowane jako estetyczne, wymaga [...] kontrolowania znaczeń i określania granic możliwych sposobów odpowiedzi na dane dzieło. Estetyka potrzebuje więc formalnej edukacji, dzięki której ludzie uczeni są, jak będą doceniać ‘wielką sztukę’. Estetyka stanowi system dominacji i przejaw kulturowej hegemonii tych, którzy swój partykularyzm w sferze sztuki i sztuki podnoszą do rangi powszechnie obowiązujących, uniwersalnych standardów – przedstawiciele klas wyższych czy białych”⁹⁴. Muzeum stanowi w takim rozumieniu „wspólnotę, która łagodną perswazją zmiękcza ludzkie serca”, jak ironicznie wyrażał się Ch. Baudelaire⁹⁵.

W ujęciu P. Bourdieu system edukacji kształtuje ogólną dyspozycję wobec kultury „prawomocnej”, natomiast rola pochodzenia społecznego jako zmiennej wyjaśniającej preferencje i praktyki kulturalne, rośnie wraz z oddalaniem się od kultury wyższej nauczanej w szkole. Pochodzenie społeczne determinuje ogólną postawę wobec kultury. Niski kapitał kulturowy w rodzinie koreluje z niskim poziomem praktyk i

⁹¹ P. Bourdieu, A. Drabel, D. Schnapper, Zakończenie [Umiłowania sztuki], [w:] Edukacja muzealna. Antologia tłumaczeń..., *op. cit.*, s. 362.

⁹² P. Bourdieu, J-C. Passeron, Reprodukcyjność. Elementy teorii systemu nauczania, Warszawa 1990, s. 61.

⁹³ P. Bourdieu, Dystynkcja. Społeczna krytyka władzy sądowniczej, Warszawa 2005, s. 35

⁹⁴ Z. Melosik, Kultura popularna i tożsamość młodzieży. W niewoli władzy i wolności, Kraków 2013, s. 35.

⁹⁵ Pod. za: M. Popczyk, Przestrzenne praktykowanie w muzeum, „Anthropos” 2010, nr 14-15, s. 86.

kompetencji kulturalnych oraz stymuluje negatywne nastawienia wobec kultury i sztuki jako „obcych”. Z wysoki poziom rodzinnego kapitału kulturowego przekłada się na fakt, że kultura wysoka (prawomocna) staje się w życiu dziedziczącego ten kapitał wartością nie tylko uznawaną, ale także odczuwaną i realizowaną⁹⁶. „Dzieci z wykształconych rodzin, które towarzyszą rodzinom podczas wizyt w muzeach czy na jakichś konkretnych wystawach, w pewien sposób przejmują od nich skłonności do praktyk kulturowych do czasu, gdy same nabędą takich zamiłowań, co z kolei wywoła u nich samowolnie tego rodzaju zachowania, które zarazem zostały z początku arbitralnie narzucone” – czytamy w zakończeniu „Umiłowania sztuki”⁹⁷.

U P. Bourdieu przestrzenie społeczne (rodzina, szkoła, środowisko zawodowe) są obszarem powstawania i oceny kompetencji kulturowych, przy czym każda z nich waloryzuje „swoje” dobra i wartości. P. Bourdieu dokonuje ostrego podziału: kultura masowa funkcjonująca w polu wielkiej produkcji kulturowej cieszy się dużą popularnością wśród klas zdominowanych, które utożsamiają się z jej treściami. Z drugiej strony sfera kultury popularnej jest lekceważona przez elity z klas dominujących⁹⁸.

W swych pracach P. Bourdieu wielokrotnie odwoływał się do przykładu muzeum jako miejsca, w którym eksponowane są wytwory człowieka uznane społecznie za dzieło sztuki. Poddane w ten sposób swoistej „konsekracji” są obiektem różnego rodzaju percepcji. Percepcja potoczna (praktyczna, naiwna) ujmuje dzieło w kontekście doświadczeń potocznych („odczytywanie” obrazu ogranicza się do konstatacji „to jest drzewo”, „to są chmury”). Percepcja artystyczna/estetyczna (P. Bourdieu używa tych terminów zamiennie) opiera się natomiast na kompetencji artystycznej, zwraca uwagę na cechy stylistyczne, sposób malowania drzew lub chmur, spójność z innymi przedstawieniami w ramach określonego stylu itp. Estetyczna konsumpcja dzieł sztuki, „czysta percepcja”, odmienna od „codziennej percepcji” powoduje, że dzieło sztuki traktowane jest jako „dobro symboliczne” dla tego, kto dysponuje odpowiednim kodem; jest funkcją kompetencji artystycznej, umiejętnością nabywaną w praktyce, wynikającą z kontaktu z dziełami sztuki lub ich studiowania.

⁹⁶ A. Matuchniak-Krasuska, *Zarys socjologii...*, *op. cit.*, s. 54.

⁹⁷ P. Bourdieu, A. Drabel, D. Schnapper, *Zakończenie [Umiłowania sztuki]*, [w:] *Edukacja muzealna. Antologia tłumaczeń...*, *op. cit.*, s. 362.

⁹⁸ A. Matuchniak-Krasuska, *Zarys socjologii...*, *op. cit.*, s. 55.

Percepcja artystyczna uruchamia „gust czysty”, percepcja potoczna – „gust barbarzyński”⁹⁹.

Muzealnej publiczności w całości poświęcona jest opublikowana w roku 1969 przez Pierre’a Bourdieu wraz z Alainem Drabelem i Dominique Schnapper praca pt. *L’Amour de l’art. Les musées d’art européens et leur public*¹⁰⁰, w której zaprezentowane zostały wyniki badań prowadzonych w latach 1964-65 w kilkudziesięciu muzeach w sześciu krajach europejskich (Holandia, Francja, Włochy, Hiszpania, Polska, Grecja). Łącznie przebadano 27 643 osoby, stosując kilka technik socjologicznych: ankietę, wywiady swobodne opatrzone dyspozycjami i listą poszukiwanych informacji oraz obserwację, analizę dokumentów, opracowania ekspertów. Badane osoby wybierane były losowo, pochodziły więc z różnych klas społecznych i posiadały różne wykształcenie. Głównym celem przeprowadzonych badań była próba rozwiązania swoistego paradoksu związanego z uczestnictwem w muzeach, polegającego na tym, że choć dostęp do dzieł sztuki w muzeum jest wolny dla wszystkich, w praktyce dla wielu nieosiągalny. P. Bourdieu mówi w tym przypadku o potencjalnej możliwości dostępu. W pracy podkreślano prestiżowy charakter muzeum: „muzeum prezentuje – jako dziedzictwo publiczne – pomniki dawnej świetności, narzędzia ekstrawaganckiej gloryfikacji wielkich postaci z przeszłości: to pozorna hojność, ponieważ darmowy wstęp również wymaga dokonania wyboru, zarezerwowany jest więc dla tych, którzy wykazują zdolność odbioru dzieł sztuki, są uprzywilejowani – mogą spożytkować możliwość odwiedzenia muzeum, a zatem są do tego uprawomocnieni – poprzez posiadanie umiejętności czy opanowanie sposobów zawłaszczania dóbr kultury bądź też, parafrazując Maxa Webera, poprzez swój monopol na manipulację dobrami kultury oraz instytucjonalnymi znakami kulturowego zbawienia”¹⁰¹.

Zakrojone na szeroką skalę badania muzeum i struktury publiczności muzealnej, połączone były z analizą struktury społecznej, nierówności społecznych, procesów demokratyzacji kultury oraz mediacji kulturowej. Ich wyniki potwierdziły hipotezę, że muzeum jest przeznaczone dla odbiorców z klas średnich i wyższych, posiadających co najmniej wykształcenie maturalne (dla porównania, transmisja telewizyjna wymaga od

⁹⁹ P. Bourdieu, *Dystynkcja...*, s. 73-83; A. Matuchniak-Krasuska, *Zarys socjologii...*, *op. cit.*, s. 56-59.

¹⁰⁰ P. Bourdieu, A. Drabel, D. Schnapper, *L’Amour de l’art. Les musées d’art européens et leur public* [Umiłowanie sztuki. Europejskie muzea sztuki i ich publiczność], Paris 1969. Wersja angielskojęzyczna: P. Bourdieu and A. Drabel with D. Schnapper, *The Love of Art. European Art Museum and their Public*, Polity Press 1991.

¹⁰¹ P. Bourdieu, A. Drabel, D. Schnapper, *Zakończenie* [Umiłowania sztuki], [w:] *Edukacja muzealna. Antologia tłumaczeń...*, *op. cit.*, s. 369.

widza wykształcenia podstawowego). Jednocześnie badania wykazały niedostatki kompetencji artystycznej oraz niski poziom aspiracji i praktyk kulturalnych klas niższych (najniżej oceniono kompetencje artystyczne widzów polskich i greckich). Wykazano również, że przedstawiciele klas wyższych (bez względu na to, czy są widzami czy pracownikami muzeów) nie są zainteresowane otwarciem muzeum na klasy niższe. Choć muzeum dostępne jest dla wszystkich klas, klasy wyższe „zawłaszczają” muzeum oraz inne instytucje kultury, czyniąc z nich bastion pozwalający na procedury dystynktywne¹⁰².

Badania wykazały podobną strukturę publiczności muzealnej we wszystkich krajach. Wśród ogółu zwiedzających był wysoki odsetek osób z wyższym i średnim wykształceniem (60-89%), wszędzie dominowali również zwiedzający w wieku 15-24 lata (39-47%), z czego uczniowie i studenci stanowili ponad jedną trzecią zwiedzających (31-39%), co może świadczyć zdaniem Bourdieu o inspirującej roli szkoły. Wraz z wiekiem odsetek ten malał. Najmniejszą grupę zwiedzających tworzyli rolnicy (1-3%) oraz robotnicy (2-10%)¹⁰³. Kadry średnie, wyższe i profesjonalści związani ze sztuką stanowili we wszystkich krajach ok. 17% publiczności muzealnej. Zauważono, iż zwiedzanie muzeów intensyfikuje się wraz ze wzrostem wykształcenia i jest charakterystyczne dla klas wyższych. Warto zaznaczyć, że w żadnym z krajów płeć nie stanowiła czynnika różnicującego partycypację kulturalną, niemal wszędzie (wyjątkiem była Francja) występowała nieznaczna przewaga mężczyzn. W porównaniach międzynarodowych dość duże różnice odnotowano w zakresie okoliczności inicjacji kulturalnej. We Francji i w Holandii pierwsza wizyta w muzeum następowała w towarzystwie kogoś z rodziny, natomiast w Polsce w ramach wycieczki szkolnej. W Grecji z kolei odbywały się one najczęściej za namową przyjaciół lub były to przypadkowe wizyty¹⁰⁴.

Analizując strukturę publiczności muzealnej i jej determinanty autorzy zwrócili również uwagę, że głównym wskaźnikiem postaw i praktyk kulturalnych jest poziom aspiracji kulturalnych. Praktyki te wspierane były w klasach średnich i wyższych, natomiast wszelkie próby awansu kulturalnego przedstawicieli klas niższych o wysokim poziomie aspiracji kulturalnych spotykały się z dezaprobatą ich środowiska społecznego

¹⁰² A. Matuchniak-Krasuska, *Zarys socjologii... op. cit.*, s. 109.

¹⁰³ Najwyższy odsetek 10 % dotyczył Polski, co mogło mieć związek z propagowanym przez władze komunistyczne programem „uspołeczniania kultury” i organizowaniem wycieczek do muzeów np. w zakładach produkcyjnych.

¹⁰⁴ A. Matuchniak-Krasuska, *Zarys socjologii... op. cit.*, s. 88-89.

jako próby „wywyższenia i wykorzenia”. W klasach średnich i niższych rolę inicjatora wizyt w muzeach przejmowała szkoła (tylko 3 % wszystkich badanych przyznało, że pierwsza wizyta w muzeum miała miejsce po 24 r.ż.). Rola szkoły w kształceniu estetycznym jest szczególnie istotna wobec dzieci i młodzieży ze środowisk ubogich w tradycje kulturalne. Jednak – jak zauważają autorzy badań – ta często jedyna możliwość rekompensowania ograniczonego kapitału rodzinnego nie była w momencie prowadzenia badań odpowiednio wykorzystywana ani w Polsce, ani we Francji. Krytycznie oceniono jakość wychowania estetycznego w szkole, które w najlepszym wypadku ograniczało się do wykładu o dziejach sztuki niepoparte przykładem (zwiedzanie muzeum, uczestnictwo w koncercie itp.)¹⁰⁵.

Podsumowując porównania międzynarodowe, autorzy stwierdzili, że uczestnictwo kulturowe, kompetencja artystyczna oraz postawy wobec dzieł sztuki są bezpośrednio związane z narodowym kapitałem kulturowym. Ich zdaniem świadczy o tym stopień rozwoju systemu szkolnictwa oraz znaczenie kapitału artystycznego związanego z aktualną działalnością oraz trwałością tradycji artystycznych, czego wskaźnikami mogą być np. szkoły sztuk pięknych oraz kolekcje dzieł sztuki. Miernikami empirycznymi tego kapitału są m.in.: jakość i różnorodność dzieł sztuki w muzeach, tradycje ich kolekcjonowania i udostępniania, liczba, rozmiary i wartość prywatnych kolekcji dzieł sztuki świadczące o kapitale artystycznym, donacje na kolekcje publiczne, jakość systemu edukacji, wskaźniki skolaryzacji na poziomie wykształcenia średniego i wyższego oraz tempo ich wzrostu. Ważną rolę odgrywa nie tylko dziedzictwo narodowe, ale także transmisja kultury i „zapożyczenia kulturowe” z innych krajów. Możliwość transmisji i akumulacji kapitału kulturowego zależą również od posiadanego już kapitału narodowego zgromadzonego przez poprzednie pokolenia. Autorzy zauważają: „aby kultura spełniała swą funkcję wzbogacającą, konieczne, a jednocześnie wystarczające jest, by uwarunkowania społeczne i historyczne, umożliwiające zarówno jej całkowite posiadanie (jako drugiej natury, w której społeczeństwo dostrzega doskonałość człowieczeństwa, doświadczonej jako naturalny przywilej) jak i jej brak (stan „natury” postrzegany jako składnik usposobienia skazanych na niego ludzi) pozostały niezauważone”¹⁰⁶.

¹⁰⁵ A. Matuchniak-Krasuska, *Zarys socjologii...* *op. cit.*, s. 86.

¹⁰⁶ P. Bourdieu, A. Drabel, D. Schnapper, *Zakończenie [Umilowania sztuki]*, [w:] *Edukacja muzealna. Antologia tłumaczeń...*, *op. cit.*, s. 365.

We wnioskach z badań P. Bourdieu zaznacza, że potrzeby kulturalne zmieniają się w miarę praktyki i opanowania środków analizy dzieł i możliwości delectacji artystycznej, a także uznania wartości kultury za ważne. To, co wydaje się naturalną przyjemnością estetyczną, jest w rzeczywistości ukształtowaną społecznie sprawnością, funkcjonującą jako druga natura. Jak zauważa A. Matuchniak-Krasuska, „Miłość do sztuki’ zastąpiła dawne środki dystynktywne klas wyższych. Szkoła jest instytucją awansu dla wszystkich klas, a zarazem instytucją sankcjonującą i pogłębiającą nierówności społeczne. Sztuka przeciwstawia się życiu potocznemu, podobnie jak *sacrum* sferze *profanum*. Dzieła sztuki są nietykalne, a muzeum, podobnie jak kościół wymaga ciszy i skupienia. Wolny wstęp do muzeum jest także wstępem fakultatywnym, zarezerwowanym dla tych, którzy mają przywilej korzystania z tej wolności. Pozbawieni kompetencji artystycznej nie są świadomi tej sytuacji. Społeczne uwarunkowanie kontaktu z kulturą Bourdieu uważa za oczywiste, a równocześnie za skandaliczne. Obiektywna analiza socjologiczna łączy się tu z moralnym wartościowaniem, też determinowanym społecznie”¹⁰⁷.

Poglądy P. Bourdieu, ugruntowane przez zaprezentowane powyżej wyniki przeprowadzonych badań, są mocno osadzone w wypracowanej przez niego socjologii władzy¹⁰⁸: „poprzez wyznaczanie bądź uświęcanie pewnych dzieł sztuki czy miejsc (zarówno muzeów, jak i kościołów) jako wartych odwiedzenia, władze zyskały moc narzucania preferencji kulturowych. Innymi słowy, rozróżnienie pomiędzy tym, co zasługuje na podziw, uwielbienie czy poszanowanie, a co nie jest tego warte, może w tym wypadku przesądzić o częstotliwości wizyt, wpływającej na postrzeganie dzieł lub miejsc jako w swej istocie czy raczej z oczywistych przyczyn godnych zachwyty lub dostarczających przyjemności. Ponieważ w efekcie tworzy się kultura będąca po prostu interioryzacją arbitralności kulturowej, rezultatem wychowania w rodzinie lub szkole, poprzez wpajanie narzuconych preferencji, owocuje to coraz skuteczniejszym maskowaniem autorytarnego charakteru tego wpajania”¹⁰⁹.

Badania te były jednak prowadzone pół wieku temu i biorąc pod uwagę zmiany, jakie zaszły w światowym muzealnictwie na przestrzeni tego okresu, a którym poświęcona jest niniejsza praca, wnioski z nich uległy częściowo dezaktualizacji. Wciąż jednak stanowią punkt wyjścia dla niektórych analiz, czego przykładem może być

¹⁰⁷ A. Matuchniak-Krasuska, *Zarys socjologii...*, *op. cit.*, s. 109-110.

¹⁰⁸ Z. Melosik, *Kultura popularna...*, *op. cit.*, s. 31

¹⁰⁹ P. Bourdieu, A. Drabel, D. Schnapper, *Zakończenie [Umilowania sztuki]*, [w:] *Edukacja muzealna. Antologia tłumaczeń...*, *op. cit.*, s. 363.

Civilizing Rituals Carol Duncan¹¹⁰. Zdaniem Kevina Moore'a, „muzea zostały ustanowione jako świątynie kultury wysokiej, częściowo po to, by przynieść reformującą potęgę ‘najwyższych i najlepszych’ osiągnąć naszej cywilizacji masom. W ostatnich latach ta ideologiczna rola muzeum została odkryta i poddana dyskusji. Odbywają się ruch ku zdemokratyzowaniu muzeum, zarówno w sposobie, w jaki interpretuje ono kulturę wysoką, jak i w rozszerzeniu tematu wiodące go o kulturę i historię wszystkich członków społeczeństwa”¹¹¹. Wciąż jednak teorie P. Bourdieu można w pewnym (ograniczonym) zakresie wykorzystać do analiz związanych z uczestnictwem młodzieży w różnorodnych praktykach kulturowych, zwłaszcza w obszarze kultury wysokiej, czego przykładem może być muzeum¹¹². Instytucja ta postrzegana jest bowiem jako sankcjonująca podział populacji na ekspertów i laików, wykształconą elitę i masy¹¹³ oraz – co zostało już powiedziane – według niektórych stanowisk (m.in. cytowanego Z. Melosika) potwierdza dominujące formy władzy i prawdy o świecie, jak również dominujące kryteria estetyczne. W odniesieniu do uwag P. Bourdieu Z. Melosik zauważa, że konsumpcja wiedzy w muzeum stanowi akt komunikacji. Odbiór przekazywanej informacji wymaga jednak znajomości określonych kodów estetycznych. Tylko ktoś, kto potrafi rozszyfrować te kody, a więc posiada odpowiednie kompetencje kulturowe, odczyta znaczenie formułowanej przez muzealnych ekspertów informacji. Osoba, która takich kompetencji nie posiada, czuje się w muzeum zagubiona. „Esencjalistyczny charakter ekspozycji muzealnych – zauważa Z. Melosik – wymaga zawsze ‘prawidłowego podejścia’, które jest wyznaczone przez kapitał kulturowy elit (odwołując się do idei P. Bourdieu, można stwierdzić, że smak klasyfikuje dzieło sztuki). Ekspozując to, co wybitne, wysublimowane i subtelne, oraz deprecjonując to, co niskie, wulgarne czy banalne, wreszcie to, co zdaje się ‘obce kulturowo’, muzeum afirmuje (a także reprodukuje) hierarchie społeczne i kulturowe. W tej perspektywie muzeum stanowi ‘technologię’ społecznego zróżnicowania – ekspozowania tych ‘zasad smaku i form zachowania, które symbolicznie upolityczniają granicę między elitą a masami. W muzeum ludzie są włączani bądź wykluczani. Muzeum ma tworzyć poczucie odmienności – wyższości

¹¹⁰ C. Duncan, *Civilizing Rituals. Inside Public Art Museum*, London-New York 1995.

¹¹¹ K. Moore, *Museum and Popular Culture*, London 1997, s. 11.

¹¹² Teoria kapitału kulturowego P. Bourdieu stała się m.in. podstawą teoretyczną badań edukacyjnych prowadzonych w Stanach Zjednoczonych przez P. Banks, w których analizowała ona związki pomiędzy uprawianiem różnego rodzaju praktyk kulturowych (m.in. uczęszczaniem do muzeów) a budowaniem tożsamości czarnych klas średnich. P. Banks *Cultural Capital* [w:] *Encyclopedia of Diversity in Education*, t.1, J.A. Banks (red.) Sage Publications, 2012, s. 501-503.

¹¹³ E. Hooper-Greenhill, *Museum and the Shape...*, *op. cit.*, s. 190.

tych, którzy posiadli już odpowiedni kapitał kulturowy i niższości tych, którzy jeszcze go nie zgromadzili”¹¹⁴

Jednocześnie Z. Melosik kwestionuje część założeń teorii P. Bourdieu, twierdząc m.in., że obecnie trudno jest mówić o istnieniu „dzieł uprawomocnionych”, ze względu na aktualne zacieranie się wyraźnych granic pomiędzy kulturą wysoką a niską. Nastąpił również upadek kanonu, który do niedawna wyznaczał wysoki smak. Szczególnie wyraźnie zmiany te zarysowują się w obszarze edukacji. Celem współczesnego systemu edukacji nie jest już przekazywanie dyspozycji do admiracji dzieł kulturowych, lecz przygotowanie do funkcjonowania na rynku pracy. Nierówności społeczne w kwestii dyspozycji do podziwiania dzieł sztuki zostały zastąpione przez nierówności społeczne w dyspozycjach dotyczących zręczności w rozwiązywaniu testów, mierzących osiągnięcia uczniów. Elementem kapitału społecznego młodego człowieka nie jest dziś dyspozycja do np. porównywania z sobą różnych adaptacji teatralnych tego samego dzieła czy wrażliwość na wybitne dzieła muzyki klasycznej, lecz racjonalność, wydajne działanie na rzecz krajowej ekonomii oraz „bezproblemowa tożsamość”, nie sprawianie kłopotów społeczeństwu. Niezależnie od pochodzenia klasowego i wykształcenia rodziców dzisiejszy uczeń rzadko ceni uczestnictwo w wysokich praktykach kulturowych, tj. jak uczęszczanie do muzeum, opery czy czytanie poezji. Źródłem tożsamości i wytwarzania „znaczących znaczeń” staje się dziś kultura popularna, która stanowi również ważny czynnik budowania relacji wewnątrz grupy. O akceptacji jednostki w grupie (lub jej marginalizacji) decyduje odpowiednie i kompetentne uczestnictwo w preferowanych przez grupę praktykach popkulturowych (dotyczących takich obszarów jak muzyka, moda, sport, spędzanie wolnego czasu, obecność w sieci). Kultura popularna jest więc jednym z najistotniejszych czynników stratyfikacji społecznej wśród młodzieży. Uczestnictwo w praktykach wysokiej kultury może więc wręcz obniżyć status jednostki w grupie rówieśniczej (na to wskazuje również sam P. Bourdieu). W tym kontekście Z. Melosik przytacza słowa Sandry Trienekes: „kultura popularna stała się sama w sobie środkiem dystynkcji, dając pewnym jednostkom wysoki prestiż w pewnych środowiskach, podobnie jak kultura wysoka czyni to w innych środowiskach”¹¹⁵.

¹¹⁴ Z. Melosik, *Kultura popularna...*, *op. cit.* s. 36.

¹¹⁵ S. Trienekens, „*Colourful*” *Distinction: The Role of Ethnicity and Ethnic Orientation in Cultural Consumption*, „*Poetics*” 2002, vol. 30, no. 4, s. 283, pod. za: Z. Melosik, *Kultura popularna i tożsamość młodzieży...*, *op. cit.*, s. 34.

3. Muzeum a studia postkolonialne

Współczesne imponujące kolekcje muzeów Zachodnich powstawały nierzadko na skutek bezprawnego podboju i zawłaszczenia (dotyczy to zarówno Luwru, jak i muzeów gromadzących w swych zbiorach dzieła starożytności lub artefakty zrabowane w koloniach)¹¹⁶. Jak zauważa Piotr Piotrowski, „przechowywane w publicznych muzeach Zachodu obiekty archeologiczne, dzieła sztuki i inne przedmioty świadczą o ciągłości kraju legitymującego się w przeszłości kolonialną, rabunkową polityką”¹¹⁷. Muzea nazywane są „zwierciadłem odbijającym kultury dominujące” i materialnym dowodem kolonialnych osiągnięć kultury europejskiej, w której muzea są zakorzenione. Kolonialne początki muzeów (w postaci gabinetów osobliwości) pozostawiają trwałe wpływy na tę instytucję oraz na jej publiczny odbiór¹¹⁸. Dlatego też działalność muzeów coraz częściej analizowana jest w kontekście studiów postkolonialnych (mówi się wręcz o „postkolonialnym zwrocie” w odniesieniu do postulatów zredefiniowania celów i roli muzeów etnograficznych¹¹⁹). Kontekst taki jest o tyle istotny, że – jak twierdzi Bill Ashcroft – „życie ponad trzech czwartych ludzi żyjących dzisiaj na świecie ukształtowane zostało przez doświadczenie kolonializmu”¹²⁰. Jego zdaniem, termin „postkolonialny” obejmuje „wszystkie kultury dotknięte procesem imperializmu od momentu kolonizacji do dnia dzisiejszego. Jest to stałe skupienie uwagi na całym ciągu procesu historycznego rozpoczętego przez europejską, imperialistyczną agresję”¹²¹. Ujmując rzecz bardzo ogólnie, studia postkolonialne obejmują szereg teorii skupionych na dominującej narracji Zachodu oraz na imperialnym charakterze zachodniej nauki.

Punktem wyjścia w dyskursie postkolonializmu jest kolonializm, który odnosi się do panowania, władzy administracyjnej, określonych historycznie państw nad innymi państwami lub społecznościami. Istotą studiów postkolonialnych jest badanie następstw europejskiej kolonizacji od XVI wieku do współczesności. Kolonializm, jak zauważa Anne D’Allea, był „potężną ogólnoswiatową siłą kulturową o różnych

¹¹⁶ K. Wilkoszewska, Muzeum – idea ambiwalentna, [w:] Muzeum Sztuki. Od Luwru..., *op. cit.*, s. 9.

¹¹⁷ P. Piotrowski, Muzeum krytyczne..., *op. cit.*, s. 27.

¹¹⁸ G. Simpson, *Making Representations: Museums in the Post-Colonial Era*, New York, 2006, s. 1., Por. także: I. Jurica, *Blurring History: The Central European Museum and the Schizophrenia of Capitalism* [w:] *The Postcolonial Museum: The Arts of Memory and the Pressures of History*, Ian Chambers i in. (red.), Farnham-Burlington 2014, s. 137.

¹¹⁹ F. Bodenstern, C. Pagani, *Decolonising National Museums of Ethnography in Europe: Exposing and Reshaping Colonial Heritage*, [w:] *The Postcolonial Museum: The Arts of Memory and the Pressures of History*, Ian Chambers i in. (red.), Farnham-Burlington 2014, s. 39.

¹²⁰ B. Ashcroft, *Introduction* [w:] *The Empire Writes Back*, London 1989, s. 1.

¹²¹ *Ibidem*, s. 2.

formach manifestacji”¹²². Postkolonializm odnosi się kształtowania nowych tożsamości lub praktyk politycznych i kulturowych w byłych koloniach, ale także do zespołu teorii, które wspierają badania nad specyficznymi zmianami kulturowymi, odnoszącymi się tak do społeczeństw kolonialnych, jak i postkolonialnych¹²³.

Studia postkolonialne obejmują szerokie spektrum problematyki (nie istnieje bowiem jeden rodzaj kolonialnego doświadczenia) dotyczącej głównie relacji kultura – władza (m.in. badania kultur imperialnych i występujących przeciwko nim kultur oporu, rozważania na temat związku dominacji-podporządkowania pomiędzy imperium/centrum i peryferiami oraz kondycji kultur zdekolonizowanych) i czerpią inspiracje z wielorakich nurtów różnych teorii (marksizm, poststrukturalizm, dekonstrukcja, psychoanaliza)¹²⁴. Ania Loomba ujmuje postkolonializm jako „kontestację kolonialnej dominacji dziedzictwa kolonializmu”¹²⁵, wyrażając jednocześnie zastrzeżenia co do własnej definicji, która nie podejmuje kwestii różnorodności form opresji kolonialnej oraz kontestacji kolonializmu. Warto również podkreślić, że termin ten spotyka się z krytyką. Przede wszystkim, zarzuca mu się, że przedrostek „post” utrudnia rozpoznanie ciągle obecnego w relacjach kolonizator-skolonizowany elementu eksploatacji. Dawne kolonie, mimo politycznej niezależności, wciąż są uzależnione ekonomicznie od dawnych kolonizatorów, co może powodować kontynuację opresyjnego systemu władzy kolonialnej. Poza tym, prowadząc badania nad kulturą, regionem czy narodem przez pryzmat takich kategorii jak przedkolonialny/kolonialny/postkolonialny, nadaje się wagę perspektywie kolonizatorów, co samo w sobie może być formą neokolonializmu¹²⁶.

Kwestia odpowiedzialności publicznych muzeów Zachodu za imperialistyczną politykę państw kolonialnych i związany z nim rabunek kulturowy, jak również sposób prezentowania kultur pozaeuropejskich to jedno z kluczowych problemów, którymi zajmuje się nowa muzeologia¹²⁷. Wiąże się to z rozwojem antropologii krytycznej mówiącej o tym, że antropologia jako dyscyplina społeczna powstała na gruncie

¹²² A. D’Alleva, *Metody i teorie historii sztuki*, Kraków 2008, s. 92.

¹²³ *Ibidem*, s. 92.

¹²⁴ E. Domańska, *Badania postkolonialne* [w:] L. Ghandi, *Teoria postkolonialna*, Poznań 2008, s. 158.

¹²⁵ A. Loomba, *Kolonializm/postkolonializm*, Poznań 2011, s. 28.

¹²⁶ G.C. Spivak, *A Critique of Postcolonial Reason: Toward a History of the Vanishing Present*, Cambridge 1999, s. 1-3. Pod. za: A. D’Alleva..., *op. cit.*, s. 92.

¹²⁷ S. Featherstone, *Postcolonial Cultures*, Edinburgh 2005, s. 172-176.

zdyskredytowanej praktyki politycznej imperializmu i kolonializmu¹²⁸. Podstawowym pytaniem, przed jakim stanęły muzea w obliczu postulatów nowej muzeologii brzmiało: „Czy dawni kolonizatorzy mają prawo zatrzymać eksponaty sprowadzone przez ich przodków z dawnych kolonii, czy też powinni zwrócić je krajom, bądź społecznościom, których przodkowie byli ich pierwotnymi właścicielami, czy raczej – skoro pojęcie własności może być w takim kontekście nieprecyzyjne – wytwórcami i użytkownikami?”¹²⁹. Odrębną kwestią stał się sposób prezentacji w muzeach kultur pozaeuropejskich (zawsze z perspektywy „bardziej ucywilizowanego” Zachodu) oraz problem równego dostępu do prezentowania prac w muzeach i galeriach przez białych i kolorowych artystów. Zwolennicy krytycznych studiów muzealnych domagali się podjęcia działań prowadzących do zerwania z takim wizerunkiem muzeów, które opisuje m.in. S. Adotevi: „[muzeum to] twór ery preindustrialnej, zakonserwowany w nawykach pisarzy i zahamowaniach snobów [...]. Jest teoretycznie i praktycznie związane z pewnym światem (świat europejski), z pewną kulturą (kulturalna klasa mieszczańska), z pewną wizją kultury (nasi przodkowie Gallowie oraz ich kuzyni, wszyscy wysocy, długogłowi blondyni o niebieskich oczach!)”¹³⁰.

Sięgając do kontekstu historycznego, okres wielkich odkryć geograficznych trwale odmienił oblicze Starego Kontynentu, co, (jak już zostało opisane w pierwszej części tej pracy), miało także wpływ na europejskie muzealnictwo. Wśród wielkich kolekcjonerów europejskich pojawiło się zapotrzebowanie na zamorskie pamiątki. Rywalizowano o to, co egzotyczne, archaiczne i pierwotne w kulturach pozaeuropejskich. Postawa wobec obcej kultury była jednak najczęściej postawą kolekcjonera ciekawostek, nie towarzyszyła jej próba zrozumienia. Dobrym tego przykładem jest opisany przez Tzvetana Todorova w „Podboju Ameryki” stosunek Kolumba do Indian. W „Dziennikach podróży” Kolumb nie poświęcał „tubylcom” zbyt dużo miejsca, wzmianki o nich pojawiały się w notatkach o przyrodzie, pomiędzy opisami ptactwa a drzew, natomiast głowy schwytych przez niego Indian stanowiły element jego przyrodniczej kolekcji¹³¹. Nawet ludzie światli, tacy jak Albrecht Dürer, który ćwierć wieku później podziwiał dzieła indiańskich rzemieślników dostarczone

¹²⁸ M. Bal, *Dyskurs muzeum*, [w:] *Muzeum Sztuki. Antologia...*, *op. cit.*, s. 345

¹²⁹ *Ibidem*, s. 346.

¹³⁰ S. Adotevi, *Muzeum we współczesnych systemach oświatowych i kulturalnych*, [w:] *Muzeum w służbie człowieka. Materiały IX Konferencji Generalnej ICOM, Paryż-Grenoble 1971*, J. Durko, S. Lorentz, K. Malinowski (red.), Poznań-Warszawa 1972, s. 29.

¹³¹ T. Todorov, *Podbój Ameryki: Problem Innego*, Warszawa 1996, s. 42, 146.

przez Korteza na dwór królewski, nie potrafili wyjść poza taki schemat myślenia i „europejską perspektywę”. Naszkicowani przez niego Indianie pozostali całkowicie wierni stylowi europejskiemu. Egzotyczne pamiątki, zdaniem T. Todorova, szybko zostały zamknięte w muzeach, pokrywając się kurzem, bowiem „sztuka indiańska nie wywarła większego wpływu na kulturę XVI wieku”¹³².

Renesansowe gabinety osobliwości, jak zauważa Olga Topol, związane były z wiekiem wielkich odkryć i równie wielkich grabieży. Złożone z obiektów dziwnych, niezwykłych (osobliwych właśnie), stanowiły mikrokosmos, *theatrum mundi*. Jak czytamy u niej, „wydaje się, że dominującą ideą, która kryła się za nagromadzeniem różnorodności i bezustannym nawiązywaniem do idei curiosum, cudu, ciekawostki była chęć poskromienia natury przez człowieka pieczołowicie konstruującego w tym celu zhierarchizowane i posortowane wedle własnego wzorca mikroświaty. Panowanie nad obiektem mogło być elementem strategii umacniającej tożsamość Europejczyka, czy to w wydaniu angielskim, holenderskim, niemieckim czy rosyjskim, poprzez nacisk na inne, dziwne, kuriozalne”¹³³.

W wyniku eksploracji nowych lądów pojawiła się refleksja na temat obcości kulturowej. Kulturowa odmienność postrzegana była w kontekście zaprzeczenia „swojskości”. Przy czym swojskość kulturowa oznaczała sposób życia uprawiany przez „nas” w odróżnieniu od „innych”¹³⁴. Sposób przedstawienia i utrwalenia stereotypów dotyczących „Innego” jest jedną z ważniejszych kwestii poruszanych w ramach studiów postkolonialnych, a mówiąc ściślej – analiz wciąż obecnego poczucia nadrzędności Europy wobec skolonizowanych przez jej imperia kultur¹³⁵. Zdaniem Z. Melosika muzeum przyczynia się do tego, stanowiąc „aparat wytwarzający lub potwierdzający gorszego Innego”¹³⁶. Stereotyp „Innego” opisał Peter Burke w swojej książce pt. „Naoczność: Materiały wizualne jako świadectwa historyczne”¹³⁷. Zwrócił on m.in. uwagę, że grupy stające oko w oko z innymi kulturami, reagują w dwojaki sposób. Jednym z nich jest negowanie bądź „przemilczanie” różnic kulturowych, przejawiające się tym, że upodabnia się innych do samego siebie lub grupy do której się przynależy (np. wg. P. Burke’a, Chińczycy, kiedy po raz pierwszy ujrzeli obrazy Matki Boskiej, interpretowali je jako podobizny buddyjskiej bogini Guanyin). Drugą powszechnie

¹³² *Ibidem*, s. 148

¹³³ O. Topol, *Deliss. Płaszczyzny recepcji*, [w:] Muzeum Sztuki. Antologia..., *op. cit.*, s. 402-403.

¹³⁴ J. Barański, *Muzeum etnograficzne XX wieku*, [w:] *Muzeum XXI wieku...*, *op. cit.*, s. 219.

¹³⁵ E. Domańska, *Badania postkolonialne...*, *op. cit.*, s. 159.

¹³⁶ Z. Melosik, *Teoria i praktyka...*, *op. cit.*, s. 138.

¹³⁷ P. Burke, *Naoczność: Materiały wizualne jako świadectwa historyczne*, Kraków 2010, s. 146-163.

występującą reakcją jest postrzeganie obcej kultury (świadomie bądź nie) w kontekście opozycji do własnej. W ten sposób, jak twierdzi P. Burke, bliźni przemieniali się w „Innych”¹³⁸.

Podczas zetknięcia się dwóch różnych kultur, w każdej z nich dochodzi często do wytworzenia stereotypu dotyczącego Innego. Stereotyp ten nie musiał być przy tym nieprawdziwy, zwykle jednak przerysowywał pewne elementy rzeczywistości, pomijając jednocześnie inne. Jak zauważa P. Burke, „stereotyp może być mniej lub bardziej prymitywny, mniej lub bardziej agresywny, zawsze jednak jest pozbawiony zniuansowania, gdyż ten sam wzorzec jest przykładany do sytuacji kulturowych, które znacznie się od siebie różnią”¹³⁹. Podaje on przykłady europejskich wizerunków plastycznych Indian amerykańskich, będących „zlepkiem” rysów plemion z różnych regionów po to, by kreować jeden uproszczony i uogólniony obraz. Zauważa jednak jednocześnie, że część stereotypów była „pozytywna”, jak w przypadku „szlachetnego dzikusa” (jako przeciwwaga do dzikusa-kanibala). Największą popularnością idea ta cieszyła się w XVIII wieku, co wiązało się z faktem, że europejscy podróżnicy patrzyli na pewne ludy (m.in. Patagonii i Polinezji) przez pryzmat tradycji antycznej, „współczesne wcielenie ideału surowego, cnotliwego życia, kultywowanego w epoce antycznej przez takie ludy, jak Spartanie czy Scytowie”¹⁴⁰ (zdaniem Janusza Barańskiego, powstały w oświeceniu mit „dobrego dzikusa” był elementem oświeceniowego humanizmu Jana Jakuba Rousseau¹⁴¹). Większość jednak stereotypów Innego (Żydów wśród nie-Żydów, muzułmanów wśród chrześcijan, czarnoskórych wśród białych, kobiet wśród mężczyzn) ma jednak charakter wrogi i deprecjonujący, w najlepszym przypadku protekcjonalny. Najbardziej prymitywne stereotypy opierają się na prostym założeniu, że „my” jesteśmy ludzcy, cywilizowani, natomiast „oni” niewiele różnią się od zwierząt. W ten sposób, zdaniem P. Burke, inni są zamieniani w „Innego”, poddaje się ich egzotyzacji, czyni się dalekimi od „ja”. W przeszłości czyniono z nich wręcz potwory, dehumanizując tym samym odmienną kulturę¹⁴².

Jak zauważa Janusz Barański, opozycja swój-obcy stanowi rdzeń przedmiotowej i teoretycznej tożsamości etnologii, co powoduje posługiwanie się w analizach

¹³⁸ Por. także T. Todorov, *Podbój Ameryki...*, *op. cit.*, s. 51

¹³⁹ P. Burke, *Naoczność...*, *op. cit.*, s. 148.

¹⁴⁰ *Ibidem*, s. 149.

¹⁴¹ J. Barański, *Muzeum etnograficzne...*, *op. cit.*, s. 219.

¹⁴² P. Burke, *Naoczność...*, *op. cit.*, s. 160.

badawczych nad różnymi kulturami podziałem na „wyzyny społeczne-doły społeczne”, „centrum-peryferie”, „miasto-wieś”, „Europa-świat pozaeuropejski”¹⁴³. W taką praktykę wpisują się również muzea w dawnych kolonialnych krajach Zachodu. G.B. Dahl i R. Stade twierdzą, że przyczyniły się one do stworzenia obrazu „wcielonego tubylca”, „zredukowanego do jego ekologicznej niszy i społecznej kosmologii, trwającego w oczekiwaniu na odkrycie i zdefiniowanie przez eksploratora lub antropologa (...). Wskutek tego w odniesieniu do niektórych ludów istnieje ryzyko, że zostaną uznane nie za ludy, które mają historię, lecz za ludy, które są historią”¹⁴⁴.

Wielkie światowe muzea, takie jak np. Ashmolean Museum czy British Museum, „odziedziczyły” kolekcje tworzące wcześniej gabinety osobliwości, w których historii niejednokrotnie wpisany był wyzysk i przemoc. Od tego momentu przez kolejne stulecia w gabinetach muzealnych dokonywano opisów, klasyfikacji i interpretacji kultury ludów pozaeuropejskich (choć rozkwit antropologii „muzealnej” przypadł na koniec XIX wieku, co wiązało się z uznaniem antropologii jako dziedziny uniwersyteckiej). Nie podnoszono jednak wówczas kwestii etyki wypraw badawczych, w wyniku których muzealne kolekcje poszerzały się w znaczący sposób, kosztem pozbawiania dziedzictwa wielu kultur pozaeuropejskich¹⁴⁵.

Szerszą dyskusję nad moralnym aspektem zgromadzonych w zachodnich muzeach kolekcji rozpoczęto dopiero w latach 80. XX wieku, jednak już w 1971 roku, podczas IX Konferencji Generalnej ICOM, S. Adotewi zwracał uwagę na sposób prezentowania kultur pozaeuropejskich, który, cytując P. Burke’a, „dehumanizuje” je kultury, pozbawiając je autentycznego wymiaru i czyniąc z nich „towar” muzealny. „Nie mówię o dziedzictwie kulturalnym – zaznacza S. Adotewi – mówię o urojeniach. Ponieważ muszę wypowiadać się na temat pewnej wizji Afryki, jestem zdania, że żadnego z tych realiów (statuetki, rytuały, tańce), które mają afirmować naszą osobowość, nie ma w żadnym muzeum (...). Wszystko to, a więc prawdziwą spuściznę kulturalną można jeszcze napotkać a Afryce, ale z dala od szlaków turystycznych i łasych kamer fotograficznych. Tańce rytualne, maski, cała ta codzienna rzeczywistość, przeżywane są w sposób realny na oczach wszystkich w życiu publicznym, w każdym gości indywidualnym czy zbiorowym, przez mężczyzn i kobiety z krwi i kości, a nie w

¹⁴³ J. Barański, *Muzeum etnograficzne...*, *op. cit.*, s. 219-220.

¹⁴⁴ G.B. Dahl, R. Stade, *Anthropology, Museum and Contemporary Cultural Process: An Introduction*, „Ethos” 2000, s. 167., Pod za J. Barański, s. 221.

¹⁴⁵ O. Topol, Deliss. Płaszczyzny recepcji, [w:] *Muzeum Sztuki. Antologia...*, *op. cit.*, s. 403.

sposób fantasmagoryczny w specjalistycznych pracach afrykanistów lub w salach wystaw czasowych bądź stałych (...). Chodzi o to, aby przeciwstawić się tym wszystkim, którzy chcą uczynić z trzeciego świata, a w szczególności z kontynentu afrykańskiego, muzeum, tj. szklaną gablotę ze śmiertelnie nudnymi manekinami. Chodzi wreszcie o uświadomienie sobie, że co najmniej od 1966 r. tworzy się nowa cywilizacja, odrębna od tej, która usiłuje zrobić z muzeum instytucję, a z ludzi towar”¹⁴⁶.

Nurt krytyki muzeum poświęcony narzucaniu zachodniego punktu widzenia świata jako „uniwersalnego”, widoczny jest również w analizach Z. Melosika. Twierdzi on, iż instytucja ta redukuje historię ludzkości do historii Zachodu, wiążąc los innych kultur z losem Europy i stanów Zjednoczonych. Jego zdaniem, kultury świata prezentowane są w muzeach na warunkach dyktowanych przez epistemologię Zachodu, mimo, iż twórcy ekspozycji starają się przekonać widza, że otrzymuje on możliwość kontaktu z egzotyczną kulturą w jej „rzeczywistej” i „naturalnej postaci”¹⁴⁷. Jednak, pomimo troski kuratorów o stworzenie najlepszych warunków do obcowania z tą kulturą, nie są oni jednak w stanie wyzbyć się swej „zachodniej perspektywy”. Z. Melosik podaje tu przykład broszury do wystawy „Orient” zorganizowanej w British Museum, w której kultura orientalna została umieszczona w kontekście kolonialnej historii imperium brytyjskiego. Pisze on: „zdjęcie z 1914 roku ukazuje króla Grzegorza V otwierającego tę część muzeum, w której znajduje się prezentowana dziś ekspozycja. Militarny charakter zdjęcia nie budzi żadnych wątpliwości, wywołuje natychmiastowe skojarzenie z brytyjską potęgą kolonialną. Na stronach broszurki prezentowane są eksponaty, wchodzące w skład ‘pigułki’ Chin i Indii, buddyzmu i hinduizmu, epok i tradycji. Zdjęcie fundatora wystawy – międzynarodowego biznesmena z prominentnej rodziny z Hongkongu – jest w tym kontekście bardzo znamienne; w eleganckim garniturze, ten azjatycko-brytyjski intelektualista z zadumą trzyma w dłoniach tysiącletnią wagę, podczas gdy w tle można dostrzec jeden z religijnych azjatyckich posążków. Fundator o azjatyckich rysach twarzy jest bez wątpienia Europejczykiem. Jednocześnie Hongkong stanowił (do momentu jego inkorporacji do Chin) jeden z symboli imperium brytyjskiego. W tle odczytujemy przekaz, że to dzięki obecności Europy w Azji można było zgromadzić tak wspaniałą kolekcję, pokazać ją światu (bo

¹⁴⁶ S. Adotevi, Muzeum we współczesnych systemach oświatowych i kulturalnych, [w:] W służbie człowieka: Materiały IX Konferencji Generalnej ICOM Paryż-Grenoble 1997, s. 28.

¹⁴⁷ Z. Melosik, Wielokulturowość..., *op. cit.*, s. 131-132.

przecież cóż jest warta nieeuropejska kultura sama w sobie – wartość zyskuje dopiero w oczach Europy-świata, dopiero w muzeum zostaje ucywilizowana)”¹⁴⁸.

Europejskie (a także amerykańskie) ekspozycje muzealne o charakterze etnograficznym rzadko odnoszą się do zniszczeń cywilizacyjnych, czy rabunkowym charakterze wypraw. Zwykle, jak to jest np. Rijksmuseum Volkenkunde w Lejdzie, widz otrzymuje informację o „pozyskanych” [*acquire*] obiektach. Należy jednak zwrócić, że na fali „postkolonialnego zwrotu” powstają takie inicjatywy jak utworzone w roku 2013 w Marsylii The Musée des Civilisations de l’Europe et de la Méditerranée, w którym znalazły się zbiory dwóch głównych francuskich muzeów etnograficznych otwartych w 1937 roku – Musée de l’Homme i Musée National des Arts et Traditions Populaires. Nowopowstałe muzeum ma zrywać z dotychczasowym sposobem prezentacji innych kultur i jako „muzeum społeczeństwa” tworzyć miejsce „gdzie kultury wchodzą z sobą w dialog”¹⁴⁹. Inną inicjatywą tego rodzaju jest było The British Empire and Commonwealth Museum, które za główne zadanie postawiło przed sobą próbę zmierzenia się brytyjską historią imperializmu i kolonializmu i które miało się stać idealnym przykładem „aktywnej negocjacji”¹⁵⁰.

Warty podkreślenia jest także fakt, iż studia postkolonialne stały się istotną perspektywą dla analiz funkcjonowania muzeów etnograficznych prezentujących kulturę ludową w ramach jednej wspólnoty narodowej, w których zaobserwować można funkcjonowanie stereotypu „własnego Innego”¹⁵¹. „Inny” w tym przypadku reprezentuje kulturę rodzimego ludu. Linia podziału na „my” i „oni” przebiega tutaj pomiędzy klasami czy warstwami społecznego. Sposób życia wykształconych elit przeciwstawiany jest w takich muzeach sposobowi życia niewykształconego ludu, co często przybiera formę opozycji narodowość-etniczność (świadomy swej tożsamości naród szlachecki *versus* nieświadomi chłopci). Podstawowym zarzutem formułowanym wobec takich muzeów jest to, że przekazywana w nich wiedza o kulturze ludowej nie

¹⁴⁸ Z. Melosik, *Teoria i praktyka...*, *op. cit.*, s. 132-133.

¹⁴⁹ F. Borsiquot, *Ethnographic Museum: From Colonial Exposition to Intercultural Dialogue*, [w:] *The Postcolonial Museum: The Arts of Memory and the Pressures of History*, Ian Chambers i in. (red.), Farnham-Burlington 2014, s. 63.

¹⁵⁰ C. McLeod, *Negotiating a national memory: the British Empire and Commonwealth Museum*, [w:] *Museum in Postcolonial Europe*, D. Thomas (red.), New York 2010, s. 20. Muzeum zostało zamknięte w roku 2013, a jego dyrektor został oskarżony o nielegalną sprzedaż muzealnych obiektów.

¹⁵¹ Zdaniem P. Burke’a, problem wyosobnienia i egzotyzacji funkcjonuje w obrębie jednej kultury. Mężczyźni określali się w opozycji do kobiet (a raczej swojego wyobrażenia na ich temat, czego przykładem jest wyobrażenie wiedźmy), starzy w opozycji do starych, klasa średnia wobec klasy robotniczej, Północ wobec Południa (jak w Wlk. Brytanii, Francji czy we Włoszech) itp. Takie przykłady wyobrażeń „swoich Innych” można również odnaleźć w tworzonych w miastach przedstawieniach wsi (*chłop=dzikus*). P. Burke, *Naoczność...*, *op. cit.*, s. 161-162.

jest wiedzą o „społeczeństwie wiejskim, ciągle różnym i zmiennym”¹⁵², ale sprowadza się do popularyzacji „zmityzowanego” myślenia o niej, przez np. umieszczenie jej w czasach pogańskich. Powoduje to, że w świadomości społecznej kultura ludowa funkcjonuje głównie jako śmigus-dyngus, zapusty, wróżby andrzejkowe, praktyki znachorskie, obrzędy weselne itp.¹⁵³

4. Muzea w świetle studiów kobiecych

Teoria i krytyka feministyczna wraz ze studiami postkolonialnymi, tworzy elementy tzw. nowej humanistyki. W swej pracy pt. „Muzeum krytyczne” Piotr Piotrowski zauważa: „dysponujemy olbrzymią bibliografią pokazującą zaangażowanie historii sztuki w nową humanistykę, począwszy od studiów feministycznych oraz gejowskich i lesbijskich po studia postkolonialne [...]. Chodzi [...] o to, by odnaleźć w tych procesach miejsce muzeum, a ściślej: praktyk muzealnych, które potwierdzałyby ich powiązania z nową humanistyką”¹⁵⁴. Różne nurty nowej humanistyki łączy cecha wspólna: podejmują badanie i obronę zmarginalizowanych „Innych” w obrębie represyjnych struktur dominacji. U wspólnych podstaw tych teorii leżały próby odwrócenia rozpowszechnionych hierarchii płci kulturowej/kultury/rasy oraz odrzucanie binarnych opozycji (kobiece-męskie, swój-obcy itp.), na których ukształtowała się władza patriarchalna bądź kolonialna¹⁵⁵.

Jak zauważa Chris Barker, „feminizm opiera się na założeniu, że płeć stanowi fundamentalną i nieredukowalną oś organizacji społecznej, na której, jak dotąd, mężczyźni zajmują pozycję uprzywilejowaną względem kobiet. [...] odnosi się zatem do kwestii płci rozumianej jako organizacyjna zasada życia społecznego, w którym stosunki oparte na płci kulturowej w całości przenika władza. Podporządkowanie kobiet występuje w bardzo szerokim kontekście instytucji i praktyk społecznych, co znaczy, że władza mężczyzn i uciemnienie kobiet są cechami strukturalnymi. Taką sytuację określa się mianem patriarchy, które to pojęcie budzi skojarzenia z rodziną, gdzie głową jest mężczyzna, męską dominacją i wyższością”¹⁵⁶.

¹⁵² J. S. Bystroń, *Etnografia Polski*, Poznań 1947, s. 23.

¹⁵³ J. Barański, *Muzeum etnograficzne...*, *op. cit.*, s. 220.

¹⁵⁴ P. Piotrowski, *Muzeum krytyczne...*, *op. cit.*, s. 32.

¹⁵⁵ L. Ghandi, *Teoria postkolonialna*, Poznań 2008, s. 78.

¹⁵⁶ Ch. Barker, *Studia kulturowe. Teoria i praktyka*, Kraków 2005, s. 25.

Trudno obecnie mówić o jednym rodzaju feminizmu, jest to bowiem bardzo szeroki ruch o charakterze politycznym, kulturowym i intelektualnym. Mówi się o feminizmie liberalnym, radykalnym, socjalistycznym (marksistowskim), postmodernistycznym (poststrukturalistycznym), czy feminizmie czarnym¹⁵⁷. Mimo wewnętrznego zróżnicowania na orientacje, szkoły, teorie i badania u źródeł feminizmu tkwi przekonanie o tym, że kobiety były i są przedmiotem dyskryminacji.

Ważnym momentem w badaniach nad sytuacją kobiet było wprowadzenie terminu *gender* (płeć kulturowa) i zastąpienie nim terminu *sex* (płeć biologiczna) co pozwoliło na unikanie w analizach determinizmu biologicznego. *Sex* odnosi się do biologii ciała, natomiast *gender* do założeń i praktyk kulturowych, które sterują procesem społecznego konstruowania mężczyzn i kobiet oraz relacji między nimi. Uważa się zatem, że u podstaw niższego statusu kobiet leżą społeczne, kulturowe i polityczne dyskursy płci kulturowej¹⁵⁸. Konsekwencją tej terminologicznej zmiany stało się zrozumienie, że podległy status kobiet, ich trwające przez całe stulecia uzależnienie, bezsilność społeczna i polityczna, nie zostały narzucone przez prawa natury, lecz stanowiły konstrukcję społeczną, polityczną, kulturową, uwarunkowaną historycznie, a więc podlegającą zmianie¹⁵⁹.

W latach 70. XX w., wraz z poststrukturalizmem i dekonstrukcjonizmem wykrystalizowała się krytyka feministyczna – dyscyplina zajmująca się tekstami literackimi i tekstami kultury, inspirowana ideami feminizmu, opierająca się na koncepcji czytania z perspektywy płci, rozumianej bądź jako płeć biologiczna, bądź jako płeć kulturowa. Krytyka feministyczna skupiała się na psychologicznych konstrukcjach kobiecości oraz schematach patriarchalnych w literaturze, demaskując hierarchiczną strukturę relacji płciowych w społeczeństwie i kulturze Zachodu. Różnorodne odmiany krytyki feministycznej (antropologiczne, społeczne, epistemologiczne, kulturowe), przyjmujące nieobecną wcześniej w dyskursach humanistycznych perspektywę płci zaowocowały szeregiem analiz wykraczających poza obszar literatury, kanonu literackiego i wiedzy o literaturze. Pojawiły się opracowania z zakresu techniki, mass-mediów czy przede wszystkim historii, które

¹⁵⁷ *Ibidem*, s. 26-27.

¹⁵⁸ *Ibidem*, s. 274-275.

¹⁵⁹ M. Bogucka, *Gorsza płeć: Kobieta w dziejach Europy od antyku po wiek XXI*, Warszawa 2006, s. 8.

podważały dotychczasowe „pisanie historii” z perspektywy „wielkich” i „walecznych” mężczyzn¹⁶⁰.

Do jakiegoś czasu krytyka feministyczna pomijała muzea¹⁶¹, jednak wraz z pojawieniem się nowej muzeologii i głosów o konieczności zaangażowania muzeów – depozytariuszy dziedzictwa kulturowego – w aktualną problematykę społeczną, perspektywa kobieca stała się jednym z ważnych zagadnień krytycznych studiów muzealnych. Klasyczne muzeum w takim ujęciu utożsamiane jest z patriarchalnym sposobem prezentacji zbiorów, dlatego zaczęły się ukazywać propozycje poszukiwania feministycznej metody czytania muzeum, czy też – jak u Griseldy Pollock w książce *Encounters in the Virtual Feminist Museum*¹⁶² – feministycznej metody prezentowania wizerunków kobiet. W tym kontekście Gaby Porter sformułowała zarzut, że „ekspozycje i zbiory nie prezentują kobiecych historii i doświadczeń w tak pełny i zgodny z prawdą sposób, jak tych, które są udziałem mężczyzn”¹⁶³. Feministyczny dyskurs naukowy widział w muzeach reprezentanta wykluczenia i opresji kobiet¹⁶⁴.

W odniesieniu do ekspozycji historycznych krytyka feministyczna upominała się o uwzględnienie ponad czterdziestoletniego dorobku badań nad historią kobiet, obejmującą rozmaite obszary tematyczne, m.in.: funkcjonowanie kobiet w społeczeństwach poszczególnych krajów, ich role wyznaczone przez prawo i obyczaj, miejsce w strukturach formalnych i nieformalnych władzy, położenie prawne, przestępczość i ich penalizacja, miejsce kobiet w ruchach religijnych i społecznych, procesy czarownic, miejsce i znaczenie kobiet w ekonomice poszczególnych krajów europejskich, rola ich pracy domowej i zarobkowej, konkurencja między mężczyznami a kobietami na rynku pracy i charakterystyczne zjawiska temu towarzyszące, dostęp do wykształcenia i roli w nauce, twórczości literackiej i artystycznej, a także mecenat, czy walka o prawa polityczne. Coraz wyraźniejsze stawało się przekonanie, że tak różnorodna problematyka może przyczynić się do ukazania przeszłości z szerszej

¹⁶⁰ A. Burzyńska, M. Markowski (red.), *Teorie literatury XX wieku*, Kraków 2009, s. 401.

¹⁶¹ Jordanna Bailkin wskazuje na kilka prac analizujących ten problem: L. Glaser, A. Zenetou, *Gender Perspectives: Essays on Women in Museums*, Smithsonian Institution Press, Warchington and London 1994; R. Fower, *Why Did Suffragettes Attack Works of Art?*, „Journal of Women’s History” 1991 nr 2, s. 109-125; L. Nead, *The Female Nude: Art, Obscenity and Sexuality* Routledgr, London 1992 – J. Bailkin, *Picturing Feminism, Selling Liberalism: The case of the Disappering Holbein*, [w:] *Museum Studies: An Anthology of Contexts*, B. M. Carbonell, Wiley-Blackwell 2012, s. 442. Por. także: G. Porter, *Przejrzeć przez konkret: feministyczne spojrzenie na muzea*, [w:] *Muzeum sztuki. Antologia*, M. Popczyk (red.), Kraków 2005, s. 411.

¹⁶² G. Pollock, *Encounters In the Virtual Feminist Museum. Time, Space, and the Archive*, London 2007.

¹⁶³ G. Porter, *Przejrzeć przez konkret: feministyczne spojrzenie na muzea*, s. 412.

¹⁶⁴ J. Bailkin, *Picturing Feminism, Selling Liberalism: The case of the Disappering Holbein*, [w:] *Museum Studies: An Anthology of Contexts*, B. M. Carbonell, Wiley-Blackwell 2012, s. 442.

perspektywy i wzbogacić jej obraz o pogłębioną refleksję nad procesami historycznymi w ich społecznym i kulturalnym aspekcie¹⁶⁵. Ekspozycje historyczne, podobnie jak historiografia w ogóle, nie powinny przy tym skupiać się na pokazywaniu wyłącznie losów wpływowych kobiet – królowych, świętych, słynnych metres, ale także zwykłych szlachcianek, mieszczanek, wieśniaczek. Na taką perspektywę duży wpływ miało rosnące zainteresowanie badaniem historii „od dołu” – wyjście poza zainteresowanie wąskimi elitami i wybitnymi jednostkami, wojnami czy dyplomacją, skupienie się na życiu codziennym mas, wszelkimi przejawami aktywności ludzkiej – pracą i formami odpoczynku, życiem rodzinnym, wychowywaniem dzieci, zachowaniami seksualnymi i całokształtem relacji między mężczyznami a kobietami¹⁶⁶.

Jeśli natomiast chodzi o muzea sztuki, krytyka feministyczna zwracała nie tylko uwagę na dyskryminację kobiet, polegającą na wyłączeniu ich z przestrzeni ekspozycyjnej, warsztatów pracy czy edukacji artystycznej. Przedmiotem krytyki stało się także zjawisko wykluczania lub przemilczania ich obecności i dokonań twórczych w tekstach krytyki artystycznej i w opracowaniach z zakresu historii sztuki, po później prowadzoną politykę mającą na celu zaprezentowanie różnorodności, szerokiego potencjału i swoistości kobiecej sztuki¹⁶⁷.

Obecnie jednym z wyraźniej zarysowujących się trendów w muzealnictwie jest tworzenie „muzeów kobiet”. Stanowią one wyraz sprzeciwu wobec klasycznej (patriarchalnej) praktyki muzealnej. Na świecie istnieje ponad pięćdziesiąt tego rodzaju instytucji¹⁶⁸. Jednym z najbardziej znanych jest Kvindemuseet w Aarhus w Danii. To muzeum o dość wyraźnym politycznym charakterze, odnoszące się krytycznie wobec prezentowania kobiet jako tematów historii w najważniejszych europejskich muzeach. Jego głównym celem jest badanie i tworzenie kolekcji, która ukazywać będzie życie i pracę kobiet na tle kultury i historii Danii. Jette Sandhal, pierwsza członkini zespołu kierowniczego tak opisuje założenia muzeum: „Zwracając się ku muzeom jako zwierciadłom tożsamości, kobiety znikają w tle i zastygają w bierności. Założycielki Women’s Museum pomyślały jednak, że muzea są wyjątkowo upoważnione i

¹⁶⁵ M. Bogucka, *Gorsza pleć: Kobieta w dziejach Europy od antyku po wiek XXI*, Warszawa 2006, s. 9-12.

¹⁶⁶ *Ibidem*, s. 7.

¹⁶⁷ B. Gontarz, *Od praktycznych strategii do strategicznych praktyk. Sztuka kobieca i feministyczna krytyka artystyczna*, [w:] *Muzeum sztuki. Antologia*, M. Popczyk (red.), Kraków 2005, s. 431.

¹⁶⁸ Na podstawie danych IAWM [International Association of Women’s Museum]: <http://www.womeninmuseum.net/en/museums>, dostęp: 17.12.2014 r.

wyposażone do osiągnięcia dokładnie odwrotnego celu. Materialne zbiory dają muzeom sposobność wprowadzenia kontr-wizerunków, de-naturalizowania, demistyfikowania obecnego porządku. Jako Muzeum chcemy zaakcentować rozmiary zmian i możliwości wyborów historii”¹⁶⁹. Inne znane muzea kobiet to m.in.: waszyngtońskie National Museum of Woman in the Arts, na którą składa się ponad trzy tysiące prac autorstwa kobiet, National Pioneer Women’s Hall of Fame w Stanach Zjednoczonych, Women’s Museum w Sudanie, Musée de la Femme w Afryce Centralnej, Women’s History Exhibition Hall w Sudanie, Museo de la Mujer w Argentynie, Frauenmuseum w Niemczech, Women’s History Exhibition Hall w Korei oraz ponad dwadzieścia inicjatyw zmierzających do ich utworzenia w różnych krajach¹⁷⁰. Zorganizowano również kilka kongresów poświęconych kobiecej perspektywie w muzeach. Pierwszy odbył się w Merano we Włoszech w 2008 roku i zaowocował utworzeniem międzynarodowej sieci internetowej zrzeszającej Muzea Kobiet, *Network of Women’s Museum*¹⁷¹, nastawionej przede wszystkim na popularyzację tej idei. Uczestniczki wygłosiły manifest: „Muzea kobiet są różnorodne; odzwierciedlają polityczne, kulturalne, artystyczne, ekonomiczne i społeczne role kobiet zarówno historyczne, jak i obecne. Jak w lustrze odbija się w nich społeczeństwo i zachodzące w świecie przemiany”¹⁷². Forma działalności muzeów kobiet, podobnie jak muzeów w ogóle, jest zróżnicowana: występują zarówno jako muzeum wirtualne, kierowane do publiczności globalnej, jak i funkcjonujące w realnym świecie lokalne instytucje. Mają zwykle charakter interdyscyplinarny, łącząc działalność ekspozycyjną z badawczą, edukacyjną i popularyzatorską. W ostatnim czasie powstaje także coraz więcej ekspozycji poświęconych kobietom w muzeach wielodziałowych, ekspozycji objazdowych o tematyce kobiecej lub placówek skupionych na prezentacji postaci konkretnej kobiety (w Polsce do takich należy m.in. Muzeum Marii Skłodowskiej-Curie i Dworek Marii Dąbrowskiej).

Do najbardziej znanych polskich inicjatyw należy założone przez Fundację Feminoteka wirtualne Muzeum Historii Kobiet, którego celem jest „zachowanie pamięci o Polkach, które przyczyniły się do rozwoju historii, zarówno powszechnej, jak

¹⁶⁹ J. Sandahl, *Tangled up In Love: The women’s Museum in Denmark*, “European Museum of the Year Award News” 1993, nr 9, pod. za: E. Sala, Nic dla mnie nie ma. Dlaczego powstają muzea kobiet?

¹⁷⁰ Na podstawie danych IAWM [*International Association of Women’s Museum*]: <http://www.womeninmuseum.net/en/museums>, dostęp: 17.12.2014 r.

¹⁷¹ *Network of Women’s Museum*: <http://www.womeninmuseum.net>, dostęp: 20.03.2014 r.

¹⁷² E. Sala, Nic dla mnie nie ma. Dlaczego powstają muzea kobiet?, <http://www.mocak.pl/elzbieta-salanic-dla-mnie-nie-ma-dlaczego-powstaja-mut>, dostęp: 17.02.2014 r.

i lokalnej”¹⁷³, czy też szczecińskie Muzeum Pamięci Narodowej Kobiet Polskich, stawiające sobie za cel uzupełnienie ogólnej wiedzy historycznej o dokonania Polek¹⁷⁴. Z kolei Muzeum Sztuki Współczesnej MOCAK w Krakowie przy współudziale osób reprezentujących różne dziedziny: historię, socjologię, sztukę, muzealnictwo czy organizacje pozarządowe zorganizowało cykl dyskusji na temat zjawiska muzeów kobiet¹⁷⁵.

Podrozdział ten jest próbą pokazania, jak tendencje zachodzące w światowym muzealnictwie w ostatnim dziesięcioleciu przenoszą się na działalność wystawienniczą lubuskich placówek. Jego celem jest ocena w jaki sposób (czy w ogóle?) lubuskie muzea odnoszą się do problematyki kobiecej, czy uwzględniają rolę kobiet w historii regionu, udział jego rozwoju, życiu naukowym, kulturalnym, społecznym.

W województwie lubuskim znajduje się 16 muzeów: Muzeum Lubuskie im. Jana Dekerta w Gorzowie Wlkp. (obejmujące 4 oddziały: Zespół Willowo-Ogrodowy Gustawa Schroedera – siedziba główna, Spichlerz, „Gród Santocki” w Santoku oraz Zagroda Młyńska w Bogdańcu), Muzeum Ziemi Lubuskiej w Zielonej Górze, Muzeum Etnograficzne w Zielonej Górze z siedzibą w Ochli, Muzeum Ziemi Międzyrzeckiej im. Alfa Kowalskiego w Międzyrzeczu, Lubuskie Muzeum Wojskowe w Zielonej Górze z siedzibą w Drzonowie, Muzeum Archeologiczne Środkowego Nadodrza, Muzeum Miejskie w Nowej Soli, Muzeum Regionalne w Świebodzinie, Muzeum Ziemi Wschowskiej, Muzeum Bociana Białego w Kłopotcie, Muzeum Puszczy Drawskiej i Noteckiej im. Franciszka Grasia, Międzyrzecki Rejon Umocniony – Muzeum Fortyfikacji i Nietoperzy, Muzeum Twierdzy Kostrzyn, Muzeum Obozów Jenieckich w Żaganiu, Muzeum Oflagu II C Woldenberg (Dobiegiew)¹⁷⁶ oraz nowootwarte Muzeum Pogranicza Śląsko-Łużyckiego w Żarach.

Cechą charakterystyczną placówek na obecnej Ziemi Lubuskiej jest ich „dwunarodowość”. Są to instytucje powstałe na terenach Niemiec, które po II wojnie światowej znalazły się na terytorium państwa polskiego¹⁷⁷. Wiele z nich wywodzi się z

¹⁷³ <http://www.feminoteka.pl/muzeum/>, dostęp: 28.03.2014 r.

¹⁷⁴ <http://m.szczecin.gazeta.pl/szczecin/1,106520,10606605.html>, dostęp: 28.03.2014 r.

¹⁷⁵ E. Sala, Nic dla mnie nie ma. Dlaczego powstają muzea kobiet?, <http://www.mocak.pl/elzbieta-salanic-dla-mnie-nie-ma-dlaczego-powstaja-muzea-kobiet>, dostęp: 17.02.2014 r.

¹⁷⁶ Program opieki nad zabytkami województwa lubuskiego na lata 2013-2016, M. Tureczek (oprac.), Zielona Góra 2013, s. 27. Program wymienia również 29 instytucji paramuzealnych, izb regionalnych, izb muzealnych, skansenów, parków etnograficznych muzeów przykościelnych znajdujących się w regionie.

¹⁷⁷ A. Toczewski, Wstęp do: A. Cincio, A. Maksymowicz (red), Muzeum w Zielonej Górze 1922-2012, Zielona Góra 2012, s. 7

tradycji Heimatmuseum, nie w sensie dosłownym (niemieckie kolekcje w większości uległy rozproszeniu), ale przede wszystkim na gruncie idei, które przyświecały tego rodzaju placówkom – ich celem jest wzmocnienie poczucia emocjonalnego przywiązania mieszkańców do „małej ojczyzny”, rozwijanie zainteresowań tym, co bliskie, rodzime, swojskie¹⁷⁸. Są to więc muzea skupione na regionie, jego historii, sztuce, przyrodzie (wyjątek stanowi Muzeum w Drzonowie, zajmujące się wojskowością polską i powszechną). Nawet jeśli posiadają zbiory o randze ogólnopolskiej czy międzynarodowej (kolekcje sztuki Złote Grono w Zielonej Górze czy Krąg Arsenалу 1955 w Gorzowie Wlkp.), prezentują raczej różne aspekty życia lokalnej społeczności – religijne, polityczne, gospodarcze i kulturalne.

Analiza stałych ekspozycji muzealnych dokonana została podczas moich osobistych wizyt w 13 lubuskich placówkach. Pominięte zostały w niej muzea przyrodnicze – Muzeum Bociana Białego w Kłopotcie i Muzeum Puszczy Drawskiej i Noteckiej oraz nieczynne z powodu remontu Muzeum Miejskie w Nowej Soli. Wnioski z tej analizy można ogólnie ująć następująco: z wizyty w lubuskich muzeach zarówno mieszkańcy regionu, jak i turyści niewiele mogą się dowiedzieć o życiu i twórczości kobiet w przeszłości lub obecnie. Kobiety na muzealnych ekspozycjach pojawiają się głównie tam, gdzie prezentowane są pamiątki rodzinne i przedstawiane są niemal wyłącznie jako osoby towarzyszące mężczyznom, potwierdzając niejako w ten sposób opinię Richarda Steele’a, prekursora brytyjskiego Oświecenia i współzałożyciela „Spektatora”, że „kobieta to córka, siostra, żona i matka – skromny dodatek do rodu męskiego”¹⁷⁹. Ich rola ogranicza się niemal wyłącznie do funkcjonowania w rodzinie, czy prowadzenia domu (dominujące przejawy obecności kobiet w historii to przedmioty gospodarstwa domowego). Można z nich wręcz odczytać, że kobiety nie miały żadnego wpływu na dzieje „małych ojczyzn” i lokalnych społeczności.

Muzea lubuskie zmagają się z trudną sytuacją, brakiem środków na zatrudnienie odpowiedniej ilości pracowników, modernizację ekspozycji, udział w szkoleniach, konferencjach, czasem zwyczajnie nawet na zakup publikacji, wyjazd do archiwów, czy wykonywanie kwerend. Powoduje to, że ich działania często ograniczają się do bieżących prac. Problemem w wielu przypadkach bywa zbyt mała powierzchnia

¹⁷⁸ A. Ciosk, Zielonogórskie Heimatmuseum jako wyraz niemieckiej kultury regionalnej, „Studia Zielonogórskie”, t. VI, s. 52.

¹⁷⁹ Cyt. za: H. Dziechcińska, Kobieta w życiu i literaturze XVI i XVII wieku, Warszawa 2001, s. 12.

ekspozycyjna, która powoduje konieczność prezentacji wyłącznie najważniejszych (najbardziej spektakularnych) aspektów lokalnej historii, zdominowanych przez wojny, rozwój techniczny itp., a więc typowo „męskie” dziedziny. Wydaje się jednak, że wiele niedociągnięć w tym zakresie wynika z braku głębszej refleksji nad problematyką społeczną. Artefakty w gablotach, oderwane od ich znaczenia, nie są pokazane w kontekście wartości dla minionych pokoleń. Tymczasem Peter Vergo już w 1989 roku formułując postulaty nowej muzeologii¹⁸⁰ zwrócił uwagę na to, że muzeum jako instytucja powinna wyjść poza kwestie administracyjne, konserwację i dokumentację zbiorów, właściwe finansowanie instytucji, czy badanie frekwencji na wystawach (co Vergo nazywał „metodami” muzeum) i zamiast na rozważaniach teoretycznych skupić się na znaczeniu społecznego kontekstu działalności muzeum¹⁸¹. Muzeum bowiem winno być instytucją żywą działającą wobec i dla społeczeństwa. Powinno, zdaniem P. Piotrowskiego, stanowić „zaangażowane w debatę publiczną muzeum forum, podejmujące ważne, a często także kontrowersyjne problemy, jakimi żyje dana społeczność, dotyczące zarówno jego historii, jak i współczesności”¹⁸². Postulowane przez Piotrowskiego muzeum krytyczne to „instytucja pracująca na rzecz demokracji opartej na sporze, ale także instytucja autokrytyczna, rewidująca własną tradycję, mierząca się z własnym autorytetem oraz ukształtowanym przez siebie kanonem historycznoartystycznym”¹⁸³.

Szczególnie ważne wydaje się to w placówkach o charakterze regionalnym, w nich bowiem tworzy się szczególny rodzaj identyfikacji widza (członka lokalnej wspólnoty) z prezentowanym obiektem (odnoszącym się do lokalnej historii). W sytuacji, kiedy większość placówek muzealnych regionu jako swój podstawowy cel deklaruje budowanie lokalnej tożsamości, nie odnoszenie się do problemów tychże społeczności wydaje się zasadniczym błędem. Pomijanie perspektywy kobiecej jest tylko jednym z przykładów nieangażowania się lubuskich muzeów w problematykę społeczną, równie dotkliwy wydaje się np. brak głębszej refleksji nad trudnymi dla obu narodów sprawami przesiedleń, związanych z powojenną zmianą granic. Życie

¹⁸⁰ P. Vergo, *New Museology*, Londyn 1989 r.

¹⁸¹ A. Szczerński, Kontekst, edukacja, publiczność – muzeum z perspektywy „nowej muzeologii”, [w:] Muzeum sztuki. Antologia, M. Popczyk (red.), Kraków 2005, s. 335-337.

¹⁸² P. Piotrowski, *Muzeum krytyczne...*, *op. cit.*, s. 9.

¹⁸³ *Ibidem*, s. 9.

społeczne zostało na muzealnych ekspozycjach zredukowane do często niewiele mówiących zwiedzającemu obiektów¹⁸⁴, dokumentów, danych statystycznych.

Trudność w pokazaniu za pomocą muzealiów udziału kobiet w życiu i rozwoju regionu wiąże się z brakiem artefaktów i źródeł historycznych, stanowiących dowód działalności kobiet w sferze publicznej. Taki stan rzeczy wiąże się z kolei z faktem, że przez całe stulecia były one z tej sfery były wykluczane. Nie bez znaczenia jest to, że kobiety nie wytwarzały źródeł. Pisarki, poetki, wykształcone damy, prowadzące żywą korespondencję, piszące pamiętniki czy traktaty, stanowiły wyjątek. Sprawę dodatkowo komplikuje ostry w minionych wiekach podział na kulturę „wysoką” (uczoną, elitarną) i „niską” (ludową, później masową i popularną). Z udziału w pierwszej kobiety były w dużej mierze wykluczone, natomiast znaczącą rolę odgrywały w tej drugiej. Jest ona jednak słabo udokumentowana i trudna do odtworzenia ze względu na brak lub lakoniczność źródeł¹⁸⁵.

Rola kobiety na przestrzeni wieków została zmarginalizowana do rodzenia dzieci, opieki nad rodziną i gospodarstwem, czyli do popularnej „strażniczki domowego ogniska”. Z jednej strony na taką sytuację wpłynęła tradycja judeochrześcijańska, z drugiej grecko-rzymski antyk, pod wpływem których w dziejach Europy kształtowało się miejsce i rola kobiet. Oba te źródła – jak zauważa M. Bogucka – były niechętne wobec kobiet¹⁸⁶. Momentem historycznym, w którym obserwujemy zdecydowane pogorszenie sytuacji kobiet i niemal całkowite uzależnienie od mężczyzn był renesans – epoka rozwoju wczesnego kapitalizmu, w której nastąpiło zerwanie więzi między warsztatem produkcyjnym a domem, rozwój urbanizacji oraz rosnącej konkurencji pomiędzy pracą kobiet a mężczyzn na miejskim rynku. Całe dziedziny produkcji, które w Średniowieczu stanowiły domenę kobiet, (tkactwo, warzenie piwa, wypiek pieczywa), zostały przeniesione z gospodarstw domowych do specjalistycznych zakładów, w których pracowali głównie mężczyźni. Ci już od XVI w. zaczęli ograniczać liczbę swych członków w cechach i zakazywać pracy kobiet (jedynie wdowom po mistrzach pozwalano z reguły prowadzić warsztat od roku do trzech lat lub do powtórnego zamążpójścia, traktując to jako formę zaopatrzenia rodziny zmarłego członka cechu). Mężczyźni wyparli też kobiety z tradycyjnych średniowiecznych

¹⁸⁴ Np. obiekty archeologiczne bądź ich fragmenty prezentowane są bez jakiegokolwiek informacji (np. wizualnej), dotyczącej ich użycia i przydatności, co powoduje niezrozumienie widza i jego zagubienie.

¹⁸⁵ P. Burke, *Popular Culture in Early Modern Europe*, London 1978.

¹⁸⁶ M. Bogucka, Problematyka genderowa w perspektywie europejskiej, [w:] *Per mulierem...: Kobieta w dawnej Polsce – w średniowieczu i w dobie staropolskiej*, K. Justyniarska-Chojak, S. Konarska-Zimnicka (red.), Warszawa 2012, s. 14.

„kobięcych” zawodów, jak akuszerstwo, aptekarstwo, porady medyczne. Pomagało im w tym uniwersyteckie wykształcenie, z którego kobiety były wykluczone¹⁸⁷. Brak dostępu do wiedzy (na różnym poziomie, także np. w kwestii uprawiania rzemiosł), był jednym z najważniejszych przejawów dyskryminacji kobiet. Powszechnym stało się przekonanie, że dla kobiety ważna jest nie elokwencja, lecz dobroć, a mądrość u kobiet utożsamiano z rozważnym gospodarowaniem, dlatego też program edukacyjny dla nich przeznaczony obejmował minimum wiedzy, potrzebnej do odgrywania roli matki i żony, prowadzenia domu (uznawano, że zbytnie zapamiętywanie się w nauce może być dla kobiet szkodliwe). Dotyczyło to jednak kobiet o wyższym statusie, w przypadku niższych warstw o edukacji w ogóle nie było mowy¹⁸⁸. Ważny przełom w tej kwestii przyniosła reformacja. Postulat Lutra czytania biblii przez każdego chrześcijanina wynikał z przekonania, że pierwszymi nauczycielami i wychowawcami są rodzice, dlatego ojciec i matka, muszą być na pewnym poziomie intelektualnym¹⁸⁹. Następowła więc stopniowa alfabetyzacja kobiet¹⁹⁰, choć ich wykształcenie miało nie tyle poszerzać horyzonty myślowe, co chronić przed grzechem z jednej strony, z drugiej – pomagać im dobrze prowadzić dom i wychowywać dzieci, czyli wypełniać tradycyjne kobiece role¹⁹¹. Ograniczeniu dostępu do wiedzy i wykluczeniu z rynku pracy towarzyszyła dyskryminacja prawna. Zeznania kobiet miały mniejszą wagę niż mężczyzn, więc rzadko powoływano je na świadków, natomiast w sądach musiał im towarzyszyć męski opiekun. Kobiety, choć bywały politykami i władczyniami, generalnie właściwie nie

¹⁸⁷ M. Bogucka, *Gorsza płeć: Kobieta w dziejach Europy od antyku po wiek XXI*, Warszawa 2006, s. 106-107.

¹⁸⁸ *Ibidem*, s. 209, Por także: B. Stuchlik-Surowiak, *Barokowe epitalamium śląskie: Kobieta, małżeństwo, rodzina*, Katowice 2007, s. 87-89.

¹⁸⁹ D. Cressy, *Literacy and the Social Order. Reading and Writing in Tudor and Stuart England*, Cambridge, 1980, s. 144.

¹⁹⁰ W Brandenburgii w 1541 r. było 59 szkół, z których 4 przyjmowały dziewczęta. W 1578 było ich 78 (do 9 dostęp miały dziewczęta). W Saksonii w 1580 r. 50 proc. parafii miało szkoły dla chłopców, 10 proc. dla dziewcząt, w roku 1675 wskaźnik ten wzrósł odpowiednio do 94 i 40 proc.¹⁹⁰. W katolickich częściach Niemiec, we Francji, Włoszech i Hiszpanii, szkoły dla dziewcząt prowadziły zakony żeńskie (benedyktynki, brygidki, kapucynki, cysterski, dominikanki, franciszkanki, urszulanki). Coraz częściej w dyskusji publicznej pojawiały się głosy popierające edukację kobiet jako antidotum na grzeszne próżniactwo (m.in. niemiecki pietysta, Hermann Francke, 1663-1727, który również wprowadził różnice programowe zależne od statusu społecznego – inne dla dziewcząt pochodzących z arystokracji, mieszczaństwa, sieroty i ubogie). We wschodniej Anglii analfabetyki stanowiły jednak 100 proc. – M. Bogucka, *Gorsza płeć: Kobieta w dziejach Europy od antyku po wiek XXI*, Warszawa 2006, s. 211

¹⁹¹ Zdarzały się wyjątki kobiet, które dzięki silnej protekcji ojców, mężów czy braci udawało się dostać na studia: Elisabeth Elstob, która w 1709 opublikowała gramatykę angielsko-saksońską oraz Dorota Krystyna Leporin, która w 1754 uzyskała tytuł *Medicinae Doctor* – M. Bogucka, *Gorsza płeć: Kobieta w dziejach Europy od antyku po wiek XXI*, Warszawa 2006, s. 211

istniały w polityce¹⁹², którą uznawano za sprawę wyłącznie „męską”¹⁹³. Sytuacja nie poprawiła się w Oświeceniu. Nawet postulaty wolności, równości i braterstwa obecne na sztandarach Wielkiej Rewolucji Francuskiej nie obejmowały równości płci. Olimpia de Gouges po opublikowaniu w 1791 r. „Deklaracji Praw Kobiety i Obywatelki”, napisanej na wzór „Deklaracji Praw Człowieka i Obywatela”, za głoszone poglądy została skazana i stracona 3 listopada 1793 roku na mocy „ustawy o podejrzanych”¹⁹⁴. Niewiele zmieniło się w tym zakresie po opublikowaniu rok później *A Vindication of the Rights of Woman* Mary Wollstonecraft. Dopiero w XIX w., głównie za sprawą angielskich i amerykańskich sufrażystek, ruch kobiecy podjął konsekwentną walkę o prawa wyborcze, prawo do pracy, zachowanie własnego majątku po zamażpójściu, wolność słowa, równych praw w rodzinie.

Dodatkową trudnością w tym zakresie jest fakt, iż lubuskie muzea dysponują dziedzictwem kulturowym krajów niemieckich, które cechowała szczególna mizoginia¹⁹⁵. W przeciwieństwie do bardziej liberalnych krajów tj. Niderlandy, Anglia, Polska, Czechy czy Węgry, gdzie w epoce nowożytnej przeważał partnerski model małżeństwa¹⁹⁶, a kobiety mogły nawet, zwłaszcza od XVII w., sprawować niektóre urzędy, lub nawet władać krajem (były to jednak wyjątki raczej potwierdzające regułę niż ją łamiące)¹⁹⁷, w krajach niemieckich małżeństwo było jedyną dopuszczalną formą egzystencji kobiet. Rozmaici moralisci i kaznodzieje przyczynili się do wytworzenia

¹⁹² Pod tym względem szczególnie liberalna była Polska, gdzie kobiety z kręgów magnackich i szlacheckich zajmowały się polityką. Choć szlachta, zwłaszcza w XVI i XVII wieku, krytykowała politykujące kobiety (m.in. Andrzej Frycz-Modrzewski piętnował publicznie królowe-reformatorki – Bonę i Ludwikę Marię), jednak już od połowy XVII wieku kobiety pojawiały się w sejmie, choć tylko w galerii arbitrów. W czasach saskich z kolei na dworze króla coraz większą rolę odgrywały magnatki – Denhoffowa, Lubomirska, Sieniawska: „życie towarzyskie spletało się z politycznymi intrygami, w których piękne panie były mistrzyniami. W elekcjach Stanisława Leszczyńskiego i Stanisława Augusta Poniatowskiego odegrały wielką rolę. Znakomity historyk Władysław Konopczyński uważał, że to kobiety były twórcami konfederacji barskiej. Odgrywały także znaczną rolę w powstaniu kościuszkowskim. Po trzecim rozbiórze finansowały i wspomagały pierwsze spiski niepodległościowe” M. Bogucka, Magnatki, szlachećki, chłopki w Rzeczypospolitej szlacheckiej, „Mówią wieki” 2011, nr 3, s. 20.

¹⁹³ W. Reinhard, *Życie po europejsku*, Warszawa 2009, s. 72.

¹⁹⁴ O. de Gouges, Deklaracja Praw Kobiety i Obywatelki: <http://www.ekologiasztuka.pl/pdf/fe0021gouges.pdf>, dostęp: 25.09.2012 r.

¹⁹⁵ W. Kopaliński definiuje mizoginię jako „antypatię do kobiet” (<http://www.slownik-online.pl/kopaliniski/66DF17DB887B05D4C12565DB0058CEBF.php>, dostęp 20.12.2014 r.), częściej jednak to pojęcie rozumiane jest jako „patologiczny wstręt mężczyzn do kobiet” (<http://sjp.pwn.pl/sjp/mizoginia;2483883.html> dostęp: 20.12.2014 r.)

¹⁹⁶ Działo się tak m.in. pod wpływem takich dzieł jak np. *De Matrimonio Christiano* Erazma z Rotterdamu, ukazujące wzorzec małżeństwa partnerskiego, w którym żona jest wprawdzie posłuszną mężowi, ale on szanuje ją i chroni, M. Bogucka, Gorsza pięć: Kobieta w dziejach Europy od antyku po wiek XXI, Warszawa 2006, s. 97.

¹⁹⁷ M. Bogucka, Magnatki, szlachećki, chłopki w Rzeczypospolitej szlacheckiej, „Mówią wieki” 2011, nr 3, s. 20.

długo pokutującego stereotypu, że wszelkie działania i czynności kobiece należy rozpatrywać wyłącznie w odniesieniu do mężczyzny¹⁹⁸. Kobiety niezamężne mogły utrzymywać się tylko w dwóch zawodach: prostytutka i służba domowa¹⁹⁹, natomiast mężczyzna był panem i władcą absolutnym (bicie żony było zjawiskiem powszechnym i aprobowanym społecznie)²⁰⁰.

Historia prezentowana na lubuskich ekspozycjach skupia się wokół wielowiekowej tradycji i historii miast lub regionu. Jest ona ukazana za pomocą zabytków, materiałów ikonograficznych, dokumentów, makiet i innych muzealiów pokazujących ich początek, rozwój przestrzenny, gospodarczy i kulturalny. Większość z nich zdominowana jest przez tak „męską” dziedzinę jak działania zbrojne i militaria. Tej tematyce w całości poświęconych jest pięć lubuskich muzeów – Muzeum w Drzonowie, Międzyrzecki Rejon Umocniony – Muzeum Fortyfikacji i Nietoperzy, Muzeum Twierdzy Kostrzyn, Muzeum Obozów Jenieckich w Żaganiu, Muzeum Oflagu II C Woldenberg. Również muzea wielodziałowe w dużej mierze koncentrują się na ukazaniu historii regionu poprzez pryzmat wojen i podbojów. Sporą część ekspozycji w wielu z nich stanowią militaria i uzbrojenie, elementy umocnień, ikonografia batalistyczna itp. Część zmodernizowanej niedawno stałej ekspozycji historycznej w gorzowskim Spichlerzu nosi tytuł „Wojny i klęski żywiołowe w dziejach Gorzowa”. Składa się nań zespół plansz o następującej tematyce: najazd husytów na Nową Marchię w 1433 r., wojna trzydziestoletnia 1618-1648, wojna siedmioletnia 1756-1763, wojny napoleońskie 1806-1812, I wojna światowa 1914-1918. Wystawa planszowa uzupełniona jest militariami. Oprócz Spichlerza, znajdują się one również w Zespole Willowo-Ogrodowym. Są to głównie przykłady siecznej broni białej oraz kilkanaście egzemplarzy broni drzewcowej z różnych kręgów kulturowych²⁰¹. Z kolei w Muzeum Ziemi Lubuskiej w Zielonej Górze elementem mającym służyć budowaniu tożsamości lokalnej jest ekspozycja stała pocztu piastowskich książąt Śląska Lubuskiego autorstwa Ireny Bierwiazzonek²⁰². Jest to cykl dwudziestu czterech portretów książąt piastowskich

¹⁹⁸ B. Stuchlik-Surowiak, *Barokowe epitalamium śląskie: Kobieta, małżeństwo, rodzina*, Katowice 2007, s. 86.

¹⁹⁹ M. Bogucka, *Problematyka genderowa w perspektywie europejskiej*, [w:] *Per mulierem...*, Kobieta w dawnej Polsce – w średniowieczu i w dobie staropolskiej, K. Justyniarska-Chojak, S. Konarska-Zimnicka (red.), Warszawa 2012, s.13

²⁰⁰ M. Bogucka, *Gorsza pleć: Kobieta w dziejach Europy ...*, *op. cit.*, s. 95-96.

²⁰¹ http://www.muzeumlubuskie.pl/index.php?option=com_content&view=category&layout=blog&id=42&Itemid=131, dostęp: 01.03.2014 r.

²⁰² http://www.mzl.zgora.pl/index.php?url=galeria_piastowskich, dostęp: 01.03.2014 r.

– władców ziem obejmujących obszar południowej części dzisiejszego województwa lubuskiego. Galeria piastowskich książąt Śląska Lubuskiego wzbogacona jest o kopie średniowiecznych zbroi oraz repliki broni rycerskiej, uzupełnia ją mapa Polski z czasów Henryków Śląskich obejmująca obszar stworzonej przez nich monarchii. W Muzeum Regionalnym w Świebodzinie oprócz zbioru militariów od XVI do XX wieku, dużą część ekspozycji stanowi galeria Jarosława Strankowskiego o tematyce batalistycznej (August III Sas w Świebodzinie w r. 1750, Adam Śmigiełski pod Świebodzinem w 1707 r., Najazd pruski pod Paradyżem w roku 1740, Oblężenie Świebodzina w 1489, Oblężenie Łagowa w 1656 r., Bitwa pod Kijami w 1759 czy Rozbicie oddziału A. Zbąskiego pod Dąbrówką). Militaria prezentowane są także w Muzeum Ziemi Międzyrzeckiej i Muzeum Ziemi Wschowskiej na wystawie „Z bożą pomocą! – bitwa pod Wschową 1706 – oblicza wielkiej wojny północnej”.

Brak udziału kobiet w działaniach wojennych pozornie wydaje się oczywistością, jednak i one odgrywały w nich pewną rolę, czego przykładem może być wyjątkowa w tym kontekście ekspozycja „Kobiety – żołnierze” w Muzeum Wojskowym w Drzonowie. Wystawa została jednak zaaranżowana wiele lat temu i trudno oprzeć się wrażeniu, że ma ona większy związek z charakterystycznym dla minionej epoki etosem pracy kobiet, niż rzeczywistym upominaniem się o ich prawa. Muzea lubuskie przedstawiają konflikty zbrojne jako jeden z najważniejszych elementów rozwoju cywilizacyjnego regionu, przemilczając jednak takie aspekty jak opieka nad rannymi w czasie konfliktów, funkcjonowanie lazaretów i szpitali polowych, czy też życie codzienne w czasie mobilizacji mężczyzn. Dyskryminację kobiet dobitnie widać na przykładzie lubuskich muzeów martyrologicznych. W województwie lubuskim są dwie tego rodzaju instytucje: Muzeum Martyrologii Alianckich Jeńców Wojennych w Żaganiu oraz Muzeum Oflagu II C Woldenberg. Pierwsze z nich upamiętnia fakt istnienia na terenie Żagania obozów jenieckich już od początku XIX (przetrzymywani byli w nich żołnierze wojsk napoleońskich, którzy dostali się do niewoli pruskiej). W czasie I wojny światowej w obozie znajdowało się łącznie 23 tysięcy jeńców z państw Ententy, natomiast podczas Powstania Wielkopolskiego więziono tam ok. 600 Wielkopolan. W latach II wojny światowej w Żaganiu i okolicach funkcjonowało kilka obozów jenieckich, nazywanych ogólnie obozami żagańskimi, w których w sumie przetrzymywano 300 tysięcy jeńców. W muzeum znajduje się ok. tysiąca muzealiów, głównie elementów wyposażenia

obozowego oraz przedmiotów osobiste więźniów²⁰³. Z kolei Muzeum Oflagu II C Woldenberg powstało w miejscu największego obozu jenieckiego (25 ha) na terenie Rzeszy Niemieckiej, w którym przetrzymywano polskich oficerów, chorążych, podchorążych oraz w mniejszym stopniu podoficerów i szeregowców. Muzeum gromadzi i udostępnia eksponaty i archiwalia dokumentujące pobyt i działalność żołnierzy polskich podczas sześcioletniej niewoli niemieckiej²⁰⁴. Poza tymi dwoma muzeami na terenie województwa znajduje się również Muzeum Martyrologii Ofiar Obozu Sonnenberg (będące izbą regionalną²⁰⁵), utworzone w miejscu obozu koncentracyjnego, w którym w 1945 roku, w ramach likwidacji, wymordowano wszystkich z 819 więźniów²⁰⁶ oraz Izba Pamięci Ofiar Holocaustu w Szpitalu dla Nerwowo i Psychiczenie Chorych w Obrzycach k. Międzyrzecza.

Niestety, jak dotąd nie powstała ekspozycja poświęcona kobiecym obozom koncentracyjnym, które znajdowały się na terenie województwa lubuskiego – w Zielonej Górze, Nowej Soli, Krzyszkowicach²⁰⁷. Poza informacją na tablicy pamiątkowej „Pamięci polskich kobiet zamęczonych przez hitlerowców w filii obozu koncentracyjnego Gross Rosen w latach 1944-1945. Załoga Polskiej Wełny, Zielona Góra 1976”, usytuowanej w pobliżu miejsca obozu, niewiele wiemy o losie kobiet przetrzymywanych w Deutsche Wollwaren Manufaktur (późn. Polska Wełna). Obóz ten funkcjonował od lutego 1942 roku jako obóz pracy, przejęcie nadzoru nad nim przez KZ Gross Rosen nastąpiło w kwietniu 1944 r.²⁰⁸ Pobyt w nim oraz „marsze śmierci” (w połowie 1945 r. zarządzono pieszą ewakuację obozów na Zachód²⁰⁹) kosztował życie kilkaset kobiet²¹⁰. Z tablicy nie wynika nawet, że przetrzymywane w obozie kobiety były Żydówkami. Bodaj jedynym nawiązaniem do tych wydarzeń była przejmująca

²⁰³ J. Jakubiak, Muzeum Martyrologii Alianckich Jeńców Wojennych w Żaganiu, „Rocznik Lubuski” 2005, t. 31, cz. 1, s. 127-134, www.muzeum.zagan.pl, dostęp: 3.12.2012r.

²⁰⁴ M. Różańska, Muzeum Woldenberczyków w Dobiegniewie, Rocznik Lubuski nr 31, s. 135.

²⁰⁵ Program opieki nad zabytkami, s. 27-28.

²⁰⁶ A. Kamińska, Muzeum Ziemi Lubuskiej 1970-1975: Eugeniusz Jakubaszek, dyrektor Muzeum Ziemi Lubuskiej w Zielonej Górze, [w:] Muzeum w Zielonej Górze 1922-2012, A. Cincio, A. Maksymowicz (red.), Zielona Góra 2012, s.128.

²⁰⁷ <http://www.gross-rosen.eu/historia-kl-gross-rosen/filie-obozu-gross-rosen/>, dostęp: 12.03.2014 r.

²⁰⁸ A. Toczewski, Zbrodnie Holocaustu na Środkowym Nadodrzu, Puls 2010, nr 3, s. 31.

²⁰⁹ http://zielonagora.gazeta.pl/zielonagora/1,35182,8324215,Pamietaj_tu_byl_hitlerowski_oboz_pracy.html#ixzz2v5MZDxRR, dostęp:03.03.2014r.

²¹⁰ <http://www.sztetl.org.pl/pl/article/zielona-gora/13,miejsca-martyrologii/1068,oboz-pracy-w-zielonej-gorze/>, dostęp: 03.03.2014 r

wystawa pt. „Całuny” nowojorskiej artystki Moniki Weiss zorganizowana w zielonogórskim BWA, przy współudziale Muzeum Ziemi Lubuskiej, w roku 2012²¹¹.

Wydaje się jednak, że nawet w muzeach, które były miejscami przetrzymywania i kaźni mężczyzn nie należy z góry wykluczać wątków kobiecych. Przykładem może świebodzińska ekspozycja, gdzie w jednej z gablot pokazana została korespondencja jeńca Oflagu IIC w Woldenbergu tak, by było widać nadawcę, adresata i pieczęć. Przeczytanie listu było niemożliwe, jednak z lektury innych znajdujących się w zbiorach wynikało, że jest to wzruszająca korespondencja uwięzionych z żonami, narzeczonymi, matkami, dużo więcej mówiąca o dramacie więźniów niż obozowy stempel. Sytuacja ta udowadnia, że nie są potrzebne duże środki finansowe i kosztowna modernizacja ekspozycji, w tym przypadku wystarczyłoby bowiem zwykłe odwrócenie listu.

Pogląd, że kobieta to chaos, a mężczyzna to cywilizacja przewijał się od starożytności po wieki średnie, natomiast usankcjonował się w XVI w²¹². Lubuskie ekspozycje zdają się zgodnie utrzymywać ten stereotyp. W Gorzowie rozwój miasta pokazany jest nie tylko przez wspomnianą ekspozycję „Wojny i klęski żywiołowe w dziejach miasta”. Równie rozbudowaną część stanowi wystawa pt. „Wiek pary i elektryczności”, na którą składa się cykl plansz poświęconych m.in. żegludze warciańskiej, elektrowni miejskiej, gorzowskim tramwajom, łączności, maszynom i urządzeniom rzemieślniczym oraz fabrykantom gorzowskim (pokazane są ich sylwetki, historie zakładanych przez nich fabryk, ale także budowa maszyn, kotłów parowych itp.). Wizerunki kobiet spotykamy w kilku miejscach, m.in. na przedwojennej reklamie gaśnicy samochodowej, która ma na celu pokazanie, jak łatwa jest jej obsługa (nawet kobieta może sobie z nią poradzić) oraz na kilku zdjęciach z gimnazjum i liceum dla dziewcząt z 1911 r.

Z kolei w muzeum zielonogórskim część ekspozycji stanowią portrety znanych zielonogórczyń. Na dwadzieścia portretów przedstawiających postacie znaczące dla rozwoju miasta nie ma ani jednej kobiety, choć wiadomo o zasługach m.in. Anny Borchers, pedagog i dyrektorze zielonogórskiego sierocińca oraz Seminarium dla Wychowawczyń Przedszkoli, Haliny Kriszke, aktorki i działaczki społecznej, zaangażowanej w pracę z niewidomymi, Wilhelminy Hanh, żony kupca i

²¹¹ Wystawa stanowiła część szerszego projektu „Recall” będącego efektem współpracy BWA oraz Muzeum Ziemi Lubuskiej w lipcu 2012 r.

²¹² M. Bogucka, Gorsza płeć: Kobieta w dziejach Europy..., *op. cit.*, s. 94.

przemysłowca, aktywnie udzielającej się w stowarzyszeniach charytatywnych, czy artystki Leopoldyny Leszczyńskiej, primabaleriny teatrów w Petersburgu, Warszawie, Wiedniu i Berlinie, założycielki znanej w regionie szkoły tańca. Portrety nie uwzględniają postaci o tak dużych zasługach dla zielonogórskiej edukacji jak Czesława Borkowska, Jadwiga Dąbrowska czy Emilia Kaczmarska²¹³. Ta tendencja widoczna jest również w pozostałych lubuskich placówkach – właściwie żadna z ekspozycji muzealnych nie poświęca w odpowiedni sposób uwagi kwestiom związanym z edukacją i szkolnictwem, w czym prym wiodły kobiety. Czyżby ten aspekt życia nie był wart upamiętnienia go w muzeum?

W Świebodzinie wśród postaci o dużych zasługach dla miasta wymieniona jest wprawdzie wybitna poetka Anna Louisa Karschin, nazywana „niemiecką Safo”²¹⁴, jednak już w infokiosku zainstalowanym na jednej z sal przedstawiona jest wyłącznie męska twórczość: malarzy Roberta Balcke i Alfreda Knispela, pisarza Eberharda Hilschera oraz współczesnego fotografa i rzeźbiarza Macieja Chwistka. Brakuje nie tylko zakładki poświęconej Annie Karschin, ale także którejkolwiek z artystek współczesnych wystawiających swe prace na wystawach czasowych lub pisarek (wiemy o ich istnieniu także przez to, że Muzeum Regionalne w Świebodzinie publikuje ich twórczość).

W pewnym stopniu pod względem pokazywania obecności kobiet w historii regionu wyróżnia się Muzeum Ziemi Wschowskiej. Zaprezentowana jest tam bowiem kolekcja muzealiów związanych z kulturą funeralną polskiej szlachty (zespół obejmuje XVII- i XVIII-wieczne portrety, epitafia i tarcze herbowe towarzyszące barokowym spektaklom śmierci – *pompa funebris* – charakterystyczne dla dawnej Rzeczypospolitej). Wśród nich znajdują się portrety trumienne Krystyny Szlichting z Gruszcyc Kośmidrowej Gruszczyńskiej herbu Poraj, zmarłej ok. 1678 r. oraz Anny Mięłeckiej h. Nałęcz, zmarłej w 1694 r., jak również epitafia Krystyny Szlichting z Gruszczyńskich, Sabiny z Bukowca Hazy Radlic, zmarłej w 1675 r. Ponadto wyeksponowane są tam liczne tarcze herbowe związane z pochówkami Anny Eleonory i Konstancji Jadwigi Mięłeckich, zmarłych w 1679 r. oraz zespół okuć związanych z osobą Zofii z Ujejskich Radomickiej, zmarłej w 1628 r. żony wschowskiego starosty Hieronima Radomickiego, jak również suknia pogrzebowa z genuańskiego aksamitu.

²¹³ J. P. Majchrzak, Wędrowanie w przeszłość: Zapiski encyklopedyczne o Zielonej Górze i okolicy, Zielona Góra 2005.

²¹⁴ A. Bok, Anna Luiza Karsch: ponizenie i wywyższenie, „Wersja” 1999, nr 4, s. 31.

Jest to jedyny taki zabytek pochodzący z początku XVII w. w Polsce, zachowanym w całości²¹⁵. Wiele wizerunków kobiecych znajduje się również w galerii portretów trumiennych w międzyrzeckim muzeum.

Istotną z punktu widzenia historii kobiet ma szansę stać się zielonogórska ekspozycja Muzeum Dawnych Tortur. Inspiracją do jej utworzenia były odbywające się w mieście w latach 1663-1665 procesy czarownic, w wyniku których straciły życie 24 kobiety oskarżone o czary²¹⁶. Ekspozycja wykracza jednak poza tę tematykę i skupia się głównie na przybliżeniu widzowi zasad stosowania prawa karnego, systemu wykonywania wyroków oraz metod tortur w średniowieczu i czasach nowożytnych. Atmosfera mrocznych piwnic, w których prezentowane są obiekty i repliki narzędzi używanych m.in. podczas procesów o czary oraz egzekucji skazańców, jak również potęgujące wrażenie grozy efekty dźwiękowe (jęki skazańców, odczytywanie wyroków, brzęk łańcuchów, płacz kobiet) oddają w pewnym sensie klimat „polowań na czarownice”, jednak – jak się wydaje – ekspozycja w sposób niewystarczający mówi o atmosferze społecznej i politycznej wokół tego zjawiska, czy też o opresji kobiet oskarżonych o czary. W okresie renesansu i reformacji nastąpiło bowiem włączenie kobiety w zakres oddziaływania retoryki, która z jednej strony skutkowałą dopuszczeniem jej do głosu w kościele, z drugiej uczyniła z niej przedmiotu sporu²¹⁷. Zapoczątkowana została trwająca trzy następane stulecia intensywna debata dotycząca natury kobiet, ich statusu społeczno-prawnego, miejsca w rodzinie, społeczeństwie, państwie. Z jednej strony pojawiały się głosy, że kobieta jest równa duchowo mężczyźnie (choć rzadko przekładały się one na postulat równości społecznej), z drugiej, przejęte od Tomasza z Akwinu, że kobieta to „nieudany mężczyzna”, twór niedoskonały, ułomny, rezultat błędu Natury. Większość renesansowych teologów uważała, że kobieta nie jest równa mężczyźnie ze względu na sposób jej stworzenia i w rezultacie stanowi „słabsze naczynie”, tzn. nie ma tak silnego jak mężczyzna kręgosłupa moralnego. Przekonanie o niższości kobiet w zakresie cnoty oraz o ich większej podatności na grzech przekładały się na religijną proskrypcję kobiet (zakaz zabierania głosu w kościele, nauczania, udzielania sakramentów). Rezultatem tych poglądów było ukazanie się w 1595 r. w Niemczech broszury *Disputatio nova contra mulieres qua*

²¹⁵ <http://muzeumwschowa.pl/wystawy-stale/>, dostęp: 11.03.2014 r.

²¹⁶ J. Dabrowska-Burkhardt, Zielonogórskie procesy czarownic jako symbol złej magii i przesądów, *Studia Zielonogórskie*, t. XVI, s. 40.

²¹⁷ B. Gaj, Ślązaczka: *Pomiędzy rustica grossa i Pallas Silesiae* – portret kobiety w literaturze łacińskiego Śląska, Opole 2010, s. 291.

probatum eas homines non esse, dowodzącej, że kobieta nie jest człowiekiem. Oprócz dyskusji teologicznych toczyły się medyczne. Wielu renesansowych medyków widziało w kobiecie monstrum. Częste określenie kobiety w traktatach medycznych tej epoki to „okaleczony samiec”, „aberracja Natury”, „błąd Natury”, „stwór przypadkowy”. Niemiecki lekarz Casper Hoffman twierdził na początku VII w., że kobieta to „niedoskonały mężczyzna”, bo jest „zimniejsza” w humorach i temperaturze, a jej genitalia są niedoskonałą wersją męskich, dlatego kryją się we wnętrzu ciała. Uznawano, że kobieta ma niestałą, nieokiełznaną wyobraźnię, miotając większe emocje, ma mniejszą zdolność do uprawiania aktywnych cnót. Dyskusję nad rolą kobiety toczyły się również na gruncie prawa. Większość renesansowych prawników była zdania, że kobiety stanowią gatunek niższy od mężczyzny, nacechowany niezdolnością do sprawowania jakichkolwiek urzędów, występowania przed sądami, pełnienia czynności prawnych. Słabość, głupota i chwiejność – to główne cechy kobiet, które dyskwalifikują je na forum publicznym²¹⁸. Ta debata umocniła przekonanie, że kobieta, jako istota bliższa siłom natury, a więc mniej cywilizowana niż mężczyzna, stanowi zagrożenie dla ładu społecznego opartego na patriarchy. Konsekwencją był wzrost lęku przed nią prowadzący do wzmożenia kontroli i umocnienia męskiej dominacji, a w konsekwencji przybierająca na sile dyskryminacja²¹⁹. Postrzeganie kobiety jako istoty nieokiełzanej, „wcielenie nieczystego seksu”, kusicielki i czarownicy²²⁰ w połączeniu z lękami społecznymi wywołanymi przez charakterystyczne dla epoki zjawiska tj. narodziny kapitalizmu, proletaryzowanie się części chłopstwa, wojny religijne, katastrofy, epidemie i głody, załamanie się średniowiecznego systemu charytatywnego oraz z dominującą magiczną interpretacją świata, wiarą w demony, wilkołaki i upiory²²¹ tkwiły u podstaw licznych oskarżeń o czary, procesów i egzekucji kobiet, które stały się ofiarami ówczesnych napięć społecznych.

Wykluczenie kobiet z większości sfer życia publicznego, a w związku z tym brak eksponatów związanych z działalnością inną niż ta prowadzona w gospodarstwie

²¹⁸ M. Bogucka, *Gorsza płeć: Kobieta w dziejach Europy...*, *op. cit.*, s. 117-124

²¹⁹ Por.: J. Wiltenburg, *Disordery Women and Female Power In the Street Literature of Early Modern England and Germany*, Charlottenville-London 1992 czy S. Ortner, *Is Female to Male as Nature is to Culture*, [w:] *Women, Culture and Society*, M.Z. Rosaldo, L. Lamphere, Stanford, Calif 1974., pod. Za M. Bogucka, *Gorsza płeć: Kobieta w dziejach Europy od antyku po wiek XXI*, Warszawa 2006, s. 93

²²⁰ B. Stuchlik-Surowiak, *Barokowe epitalamium śląskie: Kobieta, małżeństwo, rodzina...*, *op. cit.*, s. 94.

²²¹ M. Bogucka, *Gorsza płeć: Kobieta w dziejach Europy...*, *op. cit.*, s. 167-171.

domowym przynosi trudność w aranżowaniu ekspozycji historycznych. Nie może jednak być usprawiedliwieniem. Z brakiem źródeł zmierza się historiografia w ogóle²²², jednak historycy podejmują próby poszukując nowych metod badawczych (wybitne zasługi w tym zakresie miała szkoła *Annales*²²³), przeprowadzając na nowo kwerendy, weryfikując źródła itp. W historiografii, mimo trudności, kwestia analizowania przeszłości uwzględniając perspektywę kobiet wygląda zdecydowanie lepiej niż na ekspozycjach w lubuskich muzeach.

Lubuskie muzea nie pokazują m.in. roli kobiet w gospodarce. Kobiety, choć wykluczane z cechów, pełniły w niej jednak istotną rolę²²⁴. Rzadko wprawdzie występowały np. w wielkim handlu, ale już drobny handel m.in. żywnością już od średniowiecza był mocno sfeminizowany. Wiele kobiet prowadziło lombardy, karczmy, gospody, serwując posiłki i alkohol, nocując gości o czym nie mówi żadna z lubuskich ekspozycji²²⁵. Podobnie jak o przypadkach kobiet bardzo dobrze zarządzających majątkiem po śmierci małżonka lub innego męskiego członka rodziny. Na gruncie zielonogórskim tak było w przypadku Liddy Beuchelt (1851-1941), siostry G. Beuchelta, spadkobierczyni majątku brata, która zarządzała fabryką budowy mostów od jego śmierci w 1913 r. do 1936 roku. Pod jej kierownictwem przedsiębiorstwo stało się jednym z najlepiej rozwijających się w granicach Rzeszy Niemieckiej²²⁶. Innym przykładem jest Joanna Brand, która po śmierci męża, zielonogórskiego przemysłowca i kupca, kierowała fabryką tekstylną Gruenberger Kunstwoll Und Trikotagenfabrik. Brand zasiadała ponadto w radzie miejskiej oraz była założycielką Zielonogórskiego Związku Obywatelsko-Gospodarczego i aktywnie działała w miejskich stowarzyszeniach charytatywnych małżonce²²⁷.

Lubuskie muzea pomijają także kobiety w tak ważnej dziedzinie życia społecznego, jakim była religia. Tymczasem udział w życiu religijnym był tą formą działalności, którą kobiety z różnych warstw społecznych, w każdym wieku i o różnym

²²² Np. A. Solarska, Czy historia kobiet jest możliwa? Wstępne rozpoznanie problematyki, [w:] Czy przeszłość powinna być inna? Studia z teorii i historii historiografii, M. Bugajewski (red.), Poznań 2008, s. 33-48.

²²³ Np. M. Bogucka, Niektóre problemy historii społecznej w najnowszych badaniach francuskich, *Dzieje Najnowsze*, R. VIII – 1977, 1, s. 21-30.

²²⁴ M. Bogucka, Problematyka genderowa w perspektywie europejskiej, [w:] *Per mulierem...*, Kobieta w dawnej Polsce – w średniowieczu i w dobie staropolskiej, K. Justyniarska-Chojak, S. Konarska-Zimnicka (red.), Warszawa 2012, s. 18, B. Stuchlik-Surowiak; *Barokowe epitalamium śląskie: Kobieta, małżeństwo, rodzina*, Katowice 2007, s. 99-100.

²²⁵ M. Bogucka, Gorsza płeć: Kobieta w dziejach Europy..., *op. cit.*, s. 108-109.

²²⁶ J. P. Majchrzak, Wędrowanie w przeszłość: Zapiski encyklopedyczne o Zielonej Górze i okolicy, Zielona Góra 2005, s. 120

²²⁷ *Ibidem*, s. 121

stanie cywilnym mogły realizować poza rodziną (a zatem również poza męską kuratelą). Życie w klasztorze dawało kobietom dostęp do edukacji oraz możliwość samorealizacji w dziedzinie literatury i sztuki²²⁸. Choć na terenie województwa lubuskiego istniały zakony kobiece, m.in. cysterki trzebnickie, posiadające duży majątek i wpływy w wielu miejscowościach powiatu świebodzińskiego, czy też cysterki w Owińskach o dużych wpływach w Dobiegniewie, jak również szprotawskie magdalenki czy zielonogórskie elżbietanki, nie znajdziemy o nich informacji na lubuskich ekspozycjach. Mimo, iż te ostatnie zasłużyły się ważną dla miasta działalnością charytatywną, udzielając pomocy medycznej, prowadząc hospicjum i przedszkole, a przede wszystkim fundując obecny szpital wojewódzki²²⁹. Ekspozycje nie mówią o charytatywnej działalności kobiet, które fundowały w regionie kościoły i szpitale, upiększały kaplice i ołtarze, tworzyły fundacje stypendialne, wspierały gotówką pensjonariuszy szpitalnych, księży i zakonników, organizowały tzw. obiady pogrzebowe dla żebraków, rozdawały jednorazowe jałmużny, choć lokalna historia dale kilka takich przykładów: Katarzyna von Skronsky (fundatorka kościoła i szpitala św. Trójcy w Broniszowie), Margarita Sellge (fundatorka szpitala w Marysinie) czy Anna Gembicka (fundatorka kolegium jezuickiego w Międzyrzeczu)²³⁰.

Kobiety na obszarze województwa lubuskiego odgrywały dużą rolę w mecenacie kulturalnym, o czym świadczyć może chociażby działalność księżnej żagańskiej Doroty de Talleyrand-Perigord czy księżnej Marii Aleksandriny von Reuss. Na wzór innych Europejek, zajmowały się one tworzeniem artystycznych kolekcji, wyposażeniem i dekoracją wnętrz siedzib rodzinnych, dekorowaniem wnętrz kościołów i kaplic oraz wznoszeniem rodzinnych grobowców²³¹. Dorota de Talleyrand przyjaźniła się lub prowadziła bogatą korespondencję z Grassim, Thorwaldsenem, Dumasem, Lisztem, Rachem, Dionisettim, Verdim, Stendahlem, Balzakiem, Chopinem²³². Z kolei dzięki staraniom księżnej von Reuss wzniesiono w Trzebiechowie sanatorium, którego wystrój i wyposażenie części reprezentacyjnych zaprojektował Henry van de Velde, jeden z najwybitniejszych projektantów wnętrz secesji.

²²⁸ B. Stuchlik-Surowiak, *Barokowe epitalamium śląskie: Kobieta, małżeństwo, rodzina...*, *op. cit.*, s. 89.

²²⁹ Por. szerzej H. Schulze, 25-lecie powstania domu macierzystego diakonisek Bethesda w Zielonej Górze na Śląsku, cz. I *Studia Zielonogórskie* t. XIII, s.147-164, cz. II *Studia Zielonogórskie* t. XIV, s. 87-102.

²³⁰ S. Kowalski, *Zabytki architektury województwa lubuskiego*, Zielona Góra, 2010, s. 37-39, 220, 226.

²³¹ *Woman and Art in Early Modern Europe* Pod za: M. Bogucka, *Gorsza płeć: Kobieta w dziejach Europy od antyku po wiek XXI*, Warszawa 2006, s. 221.

²³² J. P. Majchrzak, *Dorota de Talleyrand-Perigord*, [w:] *Ludzie Środkowego Nadodrza. Wybrane szkice biograficzne (XII-XX wiek)*, K. Bartkiewicz (red.), Zielona Góra 1998, s. 202.

W przypadku mecenatu płeć nie miała większego znaczenia, jednak kobiet-artystek w przeszłości było już zdecydowanie niewiele. Lubuskie ekspozycje odzwierciedlają pod tym kątem wykluczenie kobiet z uprawiania sztuki obowiązujące w minionych stuleciach. W epoce nowożytnej panował pogląd o rzekomym braku ich kreatywności i zdolności twórczych, choć mitologia antyczne właśnie kobiecie przypisuje wynalazek sztuki. Tymczasem już od średniowiecza kobiety dowodziły swych talentów i kreatywności, uprawiając rzemiosła artystyczne: haft, tkactwo gobelinów, koronczarstwo. Klasztory żeńskie i bogate dwory stanowiły swego rodzaju „centra produkcyjne”, w których kobiety tworzyły wspaniałe tkaniny, haftowały obrusy i ornaty, zdobiąc je kosztownymi aplikacjami z pereł i innych drogich kamieni²³³. Architektura i rzeźba, ze względu na ich powiązanie ze sferą publiczną, pozadomową, a także specyfikę pracy (zorganizowanie robotników dla budowy, konieczność ciężkiej fizycznej pracy przy obróbce), stanowiły domenę wyłącznie mężczyzn (choć zdarzały się wyjątki, jak np. włoska rzeźbiarka Properzia de Rossi). Jednak nie wymagające siły fizycznej malarstwo, które można uprawiać w domu cieszyło się dużym zainteresowaniem utalentowanych kobiet. Malarkami zostawały żony i córki malarzy, które przyuczały się do zawodu w domu rodzinnym, pomagając w pracy ojcom i mężom, podobnie jak żony i córki majstrów cechowych pomagały w pracy w warsztatach rzemieślniczych²³⁴.

W obecnym województwie lubuskim, znajdującym się w większości na obszarze krajów niemieckich o bardzo dużych ograniczeniach swobody kobiet, właściwe nie znamy kobiet zajmujących się sztuką w minionych stuleciach. Niestety, również na ekspozycjach prezentujących sztukę współczesną widoczne są dysproporcje. W Gorzowskim Arsenale prezentowane są 62 prace 12 autorek, oraz 158 prac 24 autorów. W muzeum zielonogórskim w części poświęconej artystom, dla których miasto stało się inspiracją, jest 8 wizerunków miasta w wykonaniu męskim i 3 prace kobiece, natomiast wśród 8 portretów artystów związanych z miastem jest tylko 1 kobieta. Wskaźniki te są porównywalne do średniej krajowej, która wynosi 3:7 (średni stosunek liczby dzieł

²³³ M. Bogucka, *Gorsza płeć: Kobieta w dziejach Europy...*, *op. cit.*, s. 224.

²³⁴ Nauka malarstwa poza domem, warsztatach niespokrewnionych malarzy, zdarza się dopiero w XVII w. Kobiety-malarki podlegały, zwłaszcza w XVI w. licznym ograniczeniom; nie tylko nie miały takiego wykształcenia jak mężczyźni, ale także nie mogły podejmować niektórych tematów, na przykład malować nagich modeli, zwłaszcza męskich, nie mogły stosować techniki *al fresco*, bo to trzeba było robić publicznie; najchętniej widziano uprawianie przez kobiety tzw. małych form – malowania portretów, kwiatów, martwej natury, M. Bogucka, *Gorsza płeć: Kobieta w dziejach Europy ...*, *op. cit.*, s. 226.

stworzonych przez kobiety do tych stworzonych przez mężczyzn (badany przez w Dział Zbiorów MOCAK-u w kilkudziesięciu polskich prywatnych galeriach)²³⁵.

Dużo lepiej sytuacja wygląda na ekspozycjach etnograficznych. Wiąże się to z faktem, że wieś zawsze była bardziej demokratyczna, ponieważ kalkulacje majątkowe przy wkraczaniu w związek małżeński miały mniejsze znaczenie niż w innych warstwach. Tu ekonomiczna pozycja kobiety była niezachwiana, a jej praca wysoko ceniona. W chłopskim gospodarstwie nie można było obyć się bez niej, a wszystkie zajęcia uprawiane przez kobiety już od średniowiecza były niezbędne. Na wsi żonę nazywano często towarzyszem i przyjacielem dożgonnym²³⁶.

W województwie lubuskim jest jedno muzeum etnograficzne (Skansen w Ochli), ale tego rodzaju zbiory posiadają również m.in. muzeum w Międzyrzeczu, Świebodzinie, Gorzowie Wlkp. W równym stopniu pokazują one obiekty związane z obowiązkami kobiet i mężczyzn. Szczególnie pod tym względem wyróżnia się muzeum w Ochli, w którym na 13 ha zgromadzono i objęto ochroną ponad 60 zabytkowych obiektów architektury. Prezentowane są w nim różne typy architektury ludowej czterech sąsiadujących ze sobą regionów etnograficznych: Zachodniej Wielkopolski, Dolnego Śląska, Wschodnich Łużyc, obszaru środkowo-lubuskiego oraz historycznej Bukowiny. W zabudowie „skansenowskiej wsi” wykorzystano zastany układ dróg, pól, łąk, lasów i wód, a wnętrza zabytkowych obiektów mieszkalnych i gospodarczych prezentują tradycyjną kulturę materialną mieszkającej tu ludności autochtonicznej, jak i powojennych osadników z uwzględnieniem ich regionalnego zróżnicowania i przerwanej ciągłości kulturowej. Znaczną część zbiorów prezentowanych na ekspozycjach stanowią dawne sprzęty rolnicze, meble, tradycyjne tkaniny i ubiory ludowe. Muzeum posiada w zbiorach bogatą kolekcję współczesnej sztuki ludowej i nieprofesjonalnej²³⁷. Działania podejmowane przez to muzeum pokazują istotną rolę kobiety w kulturze ludowej, przedstawiając ją jako strażniczkę obyczaju, twórcę ludowych zwyczajów, wychowawczynię i autorkę przekazywanych przez stulecia obrzędów, pieśni i baśni, organizatorkę życia społecznego, odpowiedzialną za przygotowanie i celebrację świąt. Ekspozycje ukazują również rolę kobiety w medycynie ludowej (to ona znała się na ziołach i ich mocy, pielęgnowała i leczyła

²³⁵ E. Sala, Nic dla mnie nie ma. Dlaczego powstają muzea kobiet?, <http://www.mocak.pl/elzbieta-sala-nic-dla-mnie-nie-ma-dlaczego-powstaja-muzea-kobiet>, dostęp: 13.03.2014 r.

²³⁶ M. Bogucka, Gorsza płeć: Kobieta w dziejach Europy od antyku po wiek XXI, Warszawa 2006, s. 112

²³⁷ Muzeum Etnograficzne w Zielonej Górze z siedzibą w Ochli / O muzeum: <http://www.muzeumochla.pl/O-nas/O-muzeum2>, dostęp: 04.03.2014 r.

chorych, opatrywała rany i skaleczenia) oraz m.in. w zdobnictwie odzieży, przedmiotów codziennego użytku itp.²³⁸.

Coraz częściej zauważalny sprzeciw wobec androcentrycznej wizji historii i dziedzictwa kulturowego, obowiązującej w większości muzeów jest wynikiem przekonania, że – przywołując raz jeszcze słowa Petera Vergo – musi ono istnieć dla społeczeństwa, a więc także poruszać istotne społecznie problemy. Nie wydaje się jednak, aby powstające ostatnio dość licznie muzea kobiet mogły rozwiązać problem pomijania kobiecej perspektywy w muzeach. Takie instytucje mogą budzić odczucia tworzenia odwrotnego szowinizmu, pielęgnować podziały ze względu na płeć i podsycać aktualną, absurdalną momentami dyskusję wokół dyskursu *gender*. Konieczne jest raczej wzbogacanie aktualnych narracji muzealnych o wątki kobiece. Tak jak historia kobiet, wbrew obiegowej opinii, nie postuluje odrzucenia całego dotychczasowego dorobku historiografii (jako ignorującego rolę i miejsce kobiet w procesach społecznych) oraz zburzenia dotychczas stosowanej periodyzacji, jako niespójnej z doświadczeniami kobiecej części społeczeństw, również feministyczna krytyka muzeów nie domaga się zdominowania ekspozycji przez wątki kobiece. Upomina się raczej uwzględnienie roli kobiet w historii, zarówno kraju, jak i regionu.

W powyższym rozdziale zaprezentowane zostały sposoby funkcjonowania muzeów z perspektywy socjologii władzy – jako formy potwierdzania dominujących form wiedzy i prawdy. Naszkicowany tu został fragmentarycznie stan refleksji nad tą instytucją w kontekście krytycznych studiów muzealnych. Jego celem nie była jednak dyskredytacja muzeum jako takiego, pisaniu pracy bowiem towarzyszy przekonanie o jego pozytywnej roli, także, a może przede wszystkim, w kontekście edukacyjnym. Trudno jednak pisząc o muzeum pomijać problemy związane z funkcjonowaniem tych placówek, na które zwraca uwagę m.in. Maria Poprzęcka: „W dzisiejszej refleksji nad muzeami, nie zapominając bynajmniej starych zarzutów, wysuwa się wiele nowych. Lista jest długa. Wzniosłe i szlachetne świątynie sztuki okazują się naładowane ideologią i polityką. No i pieniędzmi. ‘Skarbnice sztuki narodowej’ oskarżane są o nacjonalistyczne manipulacje narodową wyobraźnią i pamięcią. Wielkie muzea

²³⁸ M. Bogucka, Gorsza płeć: Kobieta w dziejach Europy..., *op. cit.*, s. 208; M. Bogucka, Magnatki, szlachcianki, chłopki..., *op. cit.*, nr 3, s. 17.

gromadzące sztukę różnych narodów – to imperialistyczny paternalizm i zachodni kolonializm kulturowy (postkolonialne rewizje mają już zresztą swoje prawne konsekwencje). Muzea atakują też feministki, widząc w pełnych kobiecej nagości galeriach domy uciechy dla *voyerów*. Wskazuje się na porażkę edukacyjnego celu muzeów, jakim było ukazanie porządku Historii, podczas gdy ‘każda nasza próba rekonstrukcji historii jest tylko czczą konfabulacją’. Gani muzealną opieszałość w reagowaniu na zmieniające się oceny i praktyki interpretacyjne. Wreszcie muzea – co może najważniejsze – wini się za instytucjonalizację sztuki, tak dawnej, jak współczesnej, z wszystkimi tego konsekwencjami – artystycznymi, ideologicznymi, finansowymi...”²³⁹.

²³⁹ M. Poprzęcka, Zbiegowisko arcydzieł: <http://www.dwutygodnik.com/artykul/118-na-okolozbiegowiska-arcydziele.html>, dostęp: 20.11.2014 r.

Część IV
Muzeum Ziemi Lubuskiej w Zielonej Górze
– studium przypadku

1. Społeczno-kulturowa działalność Muzeum Ziemi Lubuskiej

Muzealnictwo na obecnej Ziemi Lubuskiej zaczęło się formować w pierwszej ćwierci XX wieku. Wiązało się to z powstałym pod koniec XIX wieku trendem tworzenia muzeów małych ojczyzn. W Niemczech pojawiły się *Heimattmuseen*, we Francji *musées cantonaux*, we Włoszech *musei di storia patria*. Tendencja ta była odbiciem kształtujących się wyraźnie w romantyzmie postaw narodowych. Podobnie jak w przypadku innych tego rodzaju placówek, również muzea znajdujące się na terenie obecnego województwa lubuskiego, zawierały zwykle nie usystematyzowane zbiory, na które składały się przedmioty o różnej wartości historycznej – zarówno cenne pamiątki dokumentujące rozwój miasta, jak i różnorakie kurioza, np. przywożone przez mieszkańców z zamorskich wycieczek. Najczęściej powstawały one z inicjatywy oddolnej, tworzone przez różnego rodzaju stowarzyszenia lokalne, organizacyjnie podporządkowane bądź tym stowarzyszeniom, bądź władzom miejskim. Do roku 1939 rokiem na terenie województwa lubuskiego powstało osiemnaście placówek muzealnych, z czego dwanaście w części południowej (historyczne powiaty

dolnośląskie), natomiast sześć w części północnej (stare niemieckie powiaty nowomarchijskie)¹.

W polskim muzealnictwie na obecnej Ziemi Lubuskiej można wymienić cztery etapy rozwoju: lata 1945-1956, 1957-1974, 1975-1988 oraz po roku 1989². Po wojnie, kiedy Ziemie Zachodnie zostały przejęte przez polską administrację, dość szybko otwarto również muzea³. Powstały one na bazie zbiorów niemieckich. W roku 1946 dyrekcja Zarządu Muzeów i Ochrony Zabytków wraz z Ministerstwem Kultury i Sztuki wyznaczyły oficjalny kierunek polityki muzealnej na Ziemiach Zachodnich, polegający na całkowitej reorganizacji ponemieckiej sieci muzealnej i utworzeniu nowej, odpowiadającej „polskim koncepcjom kulturalnym i muzealnym”⁴. Ekspozycje miały się skupiać na sztuce polskiej, zwłaszcza współczesnej oraz archeologii. Spora część zbiorów niemieckich uległa wówczas rozproszeniu – albo przejęły je duże muzea w Warszawie, Krakowie i Poznaniu, albo zostały rozgrabione i wywiezione za granicę. Nie wydaje się, by społeczność lokalna postrzegała to jako stratę. Jak zauważa L. Dzieżyc, mimo, iż powstające wówczas muzea miały duży potencjał w budowaniu integracji ludności osadzonej na nowym terenie, jednak ich zbiory obejmujące zastane dziedzictwo traktowano jako obce kulturowo⁵.

Od roku 1950 muzea polskie zostały upaństwowione i podporządkowane Departamentowi Muzeów w Ministerstwie Kultury i Sztuki. Niemal wszystkie były finansowane bezpośrednio z funduszy państwowych, przydzielanych z centralnego budżetu. Sprawiało to, że muzea lubuskie funkcjonowały w bardzo trudnych warunkach. Brakowało zresztą nie tylko środków finansowych, ale także wysoko wykwalifikowanej kadry, czy wreszcie zabytków. W latach 50. wprowadzono nową strukturę organizacyjną opartą na powoływaniu muzeów okręgowych, które służyć miały pomocą merytoryczną, techniczną i organizacyjną wobec podległych im instytucjom

¹ A. Toczewski, Muzea lubuskie w perspektywie historycznej, „Rocznik Lubuski” 2005, t. 31, cz. 1.

² L. Dzieżyc, Rozwój muzealnictwa na Środkowym Nadodrzu w latach 1945-2000, [w:] Kultura i społeczeństwo na Środkowym Nadodrzu w XIX i XX wieku, P. Bartkowiak, D. Kotlarek (red.), Zielona Góra 2009, A. Cincio, Historia muzeum w Zielonej Górze 1922-2010, Zielona Góra 2010.

³ W Gorzowie Wlkp. Pierwszą wystawę otwarto w 1945 r., w roku następnym w Międzyrzeczu i Zielonej Górze, a w roku 1947 w Nowej Soli – L. Dzieżyc, Rozwój muzealnictwa ..., *op. cit.*, s. 96-98.

⁴ A. Toczewski, Muzea lubuskie ..., *op. cit.*, s. 22.

⁵ L. Dzieżyc, Rozwój muzealnictwa ..., *op. cit.*, s. 96-97.

regionalnym i lokalnym. Przejęcie muzeów regionu lubuskiego nastąpiło przez Muzeum Narodowe w Poznaniu⁶.

Po październikowej odwilży do roku 1974 sytuacja uległa zauważalnej poprawie. Decyzją władz nastąpił wówczas korzystny dla muzeów proces decentralizacji, w wyniku którego wiele muzealnych placówek przeszło pod zarząd województw. Nie bez znaczenia był również panujący wówczas entuzjazm społeczny, wyrażający się w tworzeniu licznych inicjatyw oddolnych, co przyniosło ożywienie kulturalne w regionie⁷. W ramach obchodów milenijnych muzea włączono w tzw. „program uspołeczniania kultury”. Szczególnie skupiano się wówczas na wyeksponowaniu zbiorów archeologicznych, które potwierdzać miały słowiański charakter Ziemi Zachodnich, pozbywając się jednocześnie artefaktów niemieckich. Podejmowano liczne akcje oświatowe, tj. wystawy objazdowe, czy terenowe wykłady i projekcje filmów. W muzeach tworzone działy lub stanowiska oświatowe.

Reforma administracyjna z 1975 roku przyniosła podział województwa lubuskiego na zielonogórskie i gorzowskie oraz szereg zmian organizacyjnych, także w kwestii przynależności terytorialnej istniejących placówek muzealnych⁸. Wzmocniła się jednak pozycja muzeów okręgowych, zaczęły również powstawać muzea specjalistyczne (m.in. Muzeum Puszczy Drawskiej i Noteckiej, Dom Szewca w Pszczewie, parcelacja Muzeum Ziemi Lubuskiej na muzeum etnograficzne, archeologiczne, wojskowe)⁹.

Trudnym czasem dla muzeów był okres transformacji. Nastąpiły wówczas istotne zmiany mechanizmów funkcjonowania placówek kultury, których ważnym elementem było przejście od zarządzania resortowego do samorządowego. Likwidacja Funduszu Rozwoju Kultury na początku lat 90. spowodowała systematyczne zmniejszanie dotacji na kulturę oraz przerzucanie kosztów utrzymania muzeów na barki samorządów, co zaowocowało dużym spadkiem zatrudnienia i ograniczaniem

⁶ L. Dzieżyc, Rozwój muzealnictwa ..., *op. cit.*, s. 98.

⁷ *Ibidem*, s. 100.

⁸ Więcej na ten temat: A. Toczewski, Muzea lubuskie w perspektywie..., *op. cit.*, s. 26, L. Dzieżyc, Rozwój muzealnictwa..., *op. cit.*, s. 103-104.

⁹ L. Dzieżyc, Rozwój muzealnictwa..., *op. cit.*, s. 103-104.

muzealnych zakupów. Działalność muzeów i zapewnienie im stabilnej sytuacji finansowej nowych warunkach ekonomicznych okazało się niezwykle trudne¹⁰.

Liczba muzeów na obszarze obecnego województwa lubuskiego zmieniała się od roku 1945 do dziś. Tuż po wojnie, do roku 1960 były 4 placówki¹¹, aktualnie ta liczba wynosi 16.

1.1 Muzeum w Zielonej Górze

Muzeum w dawnym Grünbergu powstało w 1922 roku dzięki inicjatywie Towarzystwa Pielęgnacji Tradycji Regionalnej Miasta Zielona Góra (*Vereinigung für Heimatschutz und Heimatpflege in Stadt und Kreis Grünberg*). Podstawą ówczesnych zbiorów muzealnych była kolekcja przekazana w 1908 roku na rzecz miasta przez Alberta Severina – architekta miejskiego. Profil zbiorów (obiekty związane z rzemiosłem i tradycjami mieszczańskimi Zielonej Góry) klasyfikował nowo powstałą placówkę jako Heimatmuseum, którego celem było ukazanie przeszłości i specyfiki małej ojczyzny (Heimatu). Od momentu powstania muzeum do zakończenia II wojny światowej funkcję kierownika placówki pełnił społecznie Martin Klose – doktor filozofii, romanista i nauczyciel gimnazjalny. Dzięki jego opiece (Klose został w Zielonej Górze do 1947 r.¹²) zbiory Heimatmuseum przetrwały bez większego uszczerbku. Początkowo były one prezentowane w dawnej kaplicy staroluterańskiej, od roku 1940 już w nowej siedzibie – budynku dawnej szkoły ewangelickiej przy Schulstarsse (obecnie K. Lisowskiego). Ponowne udostępnienie kolekcji – tym razem już polskiej publiczności jako zbiory Muzeum Miejskiego w Zielonej Górze – miało miejsce w czerwcu 1946 roku. Wystawa ta była jednak bardzo krytycznie oceniona zarówno przez władze administracyjne, prasę, jak i mieszkańców. Tadeusz Pasikowski w artykule „W zielonogórskim muzeum straszą Habsburgowie” pisał: „Zielona Góra

¹⁰ A. Maksymowicz, Muzeum tożsamości od 1998 roku: Andrzej Toczewski – dyrektor Muzeum Ziemi Lubuskiej w Zielonej Górze, [w:] Muzeum w Zielonej Górze 1922-2012, A. Cincio, A. Maksymowicz (red.), Zielona Góra 2012, s. 221.

¹¹ L. Dzieżyc, Rozwój muzealnictwa..., *op. cit.*, s. 108.

¹² I. Korniluk, A. Cincio, Muzeum miejskie 1946-1948: Eugenia Łychowska – kierownik Muzeum Miejskiego w Zielonej Górze, [w:] Muzeum w Zielonej Górze 1922-2012, A. Cincio, A. Maksymowicz (red.), Zielona Góra 2012, s. 26

posiada niemałe i bogato wyposażone Muzeum Miejskie. [...] W dziale archeologicznym wszystkie bez mała wykopaliska i znaleziska noszą ślady słowiańskiego pochodzenia. [...] Ale równocześnie ściany ozdobione są obrazami niemieckimi, przedstawiającymi sceny z życia Germanów. [...] Wszystko to nie jest jeszcze takie przykre, ale gdy zwiedzający wchodzi do sal działu historycznego, zmraża go niemiecki cień. Ze ścian patrzą na ludzi postaci różnych grafów i margrabiów, niemieckich burmistrzów, książąt czeskich i austriackich – przejściowych panów na Ziemi Lubuskiej. Złe i ponure spojrzenia Habsburgów zioną nienawiścią, straszą w gmachu. [...] w kącie narzędzia tortur – prawdziwa reminiscencja i skojarzenie z latami ostatniej okupacji. W Sali pamiątek i zabytków Zielonej Góry wszechwładnie panuje malarstwo niemieckie. Niektóre z tych ‘Landschaftów’ są nawet dobre, ale mimo wszystko chciałoby się oglądać na ich miejscu dzieła polskich plastyków, wyobrażające polski charakter miast lubuskich i piękno tutejszego krajobrazu”¹³. Nieprzychylnie opinie dotyczące zarówno samej ekspozycji, jak i współpracy z Martinem Kloze, przyczyniły się do rezygnacji ówczesnej kierownik Muzeum, Eugenii Łychowskiej, oraz czasowego zamknięcia muzeum. Zreorganizowane przez poznańskich muzealników zostało ponownie otwarte w roku następnym. Zgodnie z ogólnie panującą tendencją, najważniejszą częścią nowej ekspozycji była archeologia. W latach 1950-1957 muzeum funkcjonowało jako Muzeum Regionalne, podległe poznańskiemu Muzeum Narodowemu. W roku 1957 uzyskało ono status Muzeum Okręgowego, sprawującego nadzór nad pozostałymi placówkami w województwie. Dwa lata później otrzymało nową, większą siedzibę przy Alei Niepodległości 15, w której znajduje się do dziś.

Druga połowa lat 50. to okres ważny w historii zielonogórskiej placówki nie tylko ze względu na zmiany struktury organizacyjnej i podniesienie jej rangi do Muzeum Okręgowego. W mieście osiedliła się wówczas grupa młodych pracowników naukowych – stypendystów Ministra Kultury i Sztuki. Część z nich zasilila kadre muzealną – wśród nich znaleźli się archeolodzy (Adam Kołodziejski, Edward Dąbrowski, Bogdan Kres), historyk (Wiesław Myszkiewicz) oraz etnograf (Barbara Kołodziejska). Wybitną postacią z tego grona był Klemens Felchnerowski – artysta malarz, absolwent konserwatorstwa i zabytkoznawstwa, do czasu mianowania na

¹³ T. Pasikowski, W zielonogórskim muzeum straszą Habsburgowie, „Głos Wielkopolski” 16 maja 1948r.

dyrektora muzeum (1960 r.) Wojewódzki Konserwator Zabytków. Jego decyzją powołano działy merytoryczne muzeum: etnograficzny, archeologiczny, historyczny, sztuki, winiarski, oświatowy oraz pracownię konserwatorską.

W drugiej połowie lat sześćdziesiątych, kiedy kierownictwo Muzeum objął Bogdan Kres, dominującą rolę pełniła unikatowa wówczas w skali kraju ekspozycja winiarska. W 1967 r. placówka otrzymała nazwę Muzeum Ziemi Lubuskiej. Dwa lata później zamknięto ją na trzy lata. Powodem był przekładany od kilku lat remont muzealnego obiektu. W związku z tym, że powstał on przez połączenie trzech różnych budynków mieszkalnych, nie spełniał w sposób odpowiedni swojej funkcji. Przeprowadzone prace remontowe miały poprawić jego zły stan oraz dostosować budynek do prowadzenia działalności ekspozycyjnej oraz edukacyjnej. W wyniku remontu dobudowano również kondygnację w części głównej oraz nad niższym skrzydłem. Zmodernizowano także parter, w całości przeznaczając go na ekspozycję¹⁴.

Duża zmiana w strukturze organizacyjnej Muzeum Ziemi Lubuskiej nastąpiła w latach 1978-1985, za czasów dyrektora Jana Muszyńskiego. W oparciu o zbiory działów etnograficznego, archeologicznego i historycznego powstały samodzielne muzea: Muzeum Etnograficzne w Zielonej Górze z siedzibą w Ochli, Muzeum Archeologiczne Środkowego Nadodrza w Zielonej Górze z siedzibą w Świdnicy oraz Lubuskie Muzeum Wojskowe Drzonowie. W 1998 roku Muzeum Ziemi Lubuskiej zarządzane przez Andrzeja Toczewskiego przeszło pod nadzór Zarządu Województwa Lubuskiego. W tym samym roku placówkę, jako jedną z pierwszych, wpisano do Państwowego Rejestru Muzeów¹⁵ – listy placówek spełniających wysokie wymagania, m.in. w zakresie jakości kolekcji, zabezpieczenia zbiorów oraz prowadzenia badań naukowych.

1.2 Struktura organizacyjna

Obecnie Muzeum Ziemi Lubuskiej w Zielonej Górze jest wojewódzką samorządową instytucją kultury, działającą na podstawie ustawy o muzeach¹⁶, ustawy o

¹⁴ A. Kamińska, *Muzeum Ziemi Lubuskiej 1970-1975: Eugeniusz Jakubaszek – dyrektor Muzeum Ziemi Lubuskiej w Zielonej Górze*, [w:] *Muzeum w Zielonej Górze 1922-2012*, A. Cincio, A. Maksymowicz (red.), Zielona Góra 2012, s. 124.

¹⁵ Decyzją Ministra Kultury i Sztuki z dn. 26 stycznia 1999 roku Muzeum Ziemi Lubuskiej zostało wpisane do Rejestru pod nr 4.

¹⁶ Ustawa z dnia 21 listopada 1996 r. o muzeach (Dz. U. z 1997 r. Nr 5, późn. zm.),

organizowaniu i prowadzeniu działalności kulturalnej¹⁷ oraz Statutu, który reguluje strukturę organizacyjną oraz określa cele instytucji. Dokument ten mówi, że „Celem Muzeum jest trwała ochrona i upowszechnianie dziedzictwa kulturowego regionu w zakresie historii i sztuki”. Tak sformułowany cel realizowany jest poprzez: gromadzenie dóbr kultury i materiałów dokumentacyjnych w zakresie sztuki narodowej i historii regionu, uzupełnianie zbiorów w drodze zakupów, przydziałów, darowizn, zapisów oraz przyjmowania depozytów; inwentaryzowanie, katalogowanie i opracowywanie naukowe zgromadzonych muzealiów i materiałów dokumentacyjnych, przechowywanie zgromadzonych muzealiów w warunkach zapewniających im pełne bezpieczeństwo i magazynowanie w sposób dostępny dla celów naukowych, zabezpieczanie i konserwowanie muzealiów, organizowanie i prowadzenie badań naukowych; organizowanie wystaw stałych, czasowych i objazdowych, prowadzenie działalności edukacyjnej, udostępnianie zbiorów dla celów naukowych i edukacyjnych, publikowanie katalogów, przewodników wystaw, wyników badań oraz wydawnictw popularno-naukowych z zakresu swojej działalności, prowadzenie zbioru publikacji z zakresu muzealnictwa i dyscyplin pomocniczych¹⁸.

Oprócz celów statutowych, MZL sformułowało misję, która w zwięzłej formie definiuje zadania muzeum: „Misją MZL jest gromadzenie i ochrona materialnego i duchowego dziedzictwa kulturowego ziem nad środkową Odrą, którym po II wojnie światowej nadano historyczną nazwę ‘Ziemia Lubuska’. Ważnym zadaniem Muzeum jest także upowszechnianie wiedzy o historii, kulturze, tradycjach i zabytkach regionu. Poprzez działalność wystawienniczą, edukacyjną, badawczą i organizację wydarzeń muzealnych MZL dąży do stwarzania sprzyjających warunków uczestnictwa w kulturze i dostępu do edukacji odbiorcom niezależnie od wieku, przekonań, wykształcenia, stopnia niepełnosprawności czy pochodzenia”¹⁹.

W aktualnej strukturze w zielonogórskim muzeum wydzielonych jest sześć działów merytorycznych: Dział Sztuki Współczesnej, Dział Sztuki Dawnej, Dział Winiarski, Dział Historyczny z Gabinetem Numizmatycznym, Dział Współpracy

¹⁷ Ustawy z dnia 25 października 1991 r. o organizowaniu i prowadzeniu działalności kulturalnej (Dz. U. z 1997 r. Nr 1 10, późn. zm.).

¹⁸ Statut Muzeum Ziemi Lubuskiej, Załącznik do uchwały nr 116/756/200 Zarządu Województwa Lubuskiego z dn. 16 października 2000 r. z późn. zm.

¹⁹ Muzeum Ziemi Lubuskiej w Zielonej Górze / Misja muzeum: http://www.mzl.zgora.pl/index.php?url=misja_muzeum, dostęp: 24.04.2014 r.

Naukowej i Zagranicznej oraz Dział Oświatowy. Ponadto funkcjonuje również Dział Administracyjno-Gospodarczy, Dział Marketingu, Dział Fotografiki i Promocji Medialnej, Dział Wydawniczy, Księgowość i Finanse oraz samodzielne stanowisko Głównego informatyka.

Praca działów merytorycznych opiekujących się zbiorami muzealnymi (Dział Sztuki Współczesnej, Dział Sztuki Dawnej, Dział Winiarski, Dział Historyczny z Gabinetem Numizmatycznym) koncentruje się na ich katalogowaniu, naukowym opracowywaniu, zabezpieczaniu oraz na pozyskiwaniu nowych zabytków. W zakresie ich obowiązków leży również organizacja wystaw (zarówno ze zbiorów własnych, jak i we współpracy z innymi muzeami lub instytucjami kulturalnymi), a także prowadzenie działalności edukacyjno-popularyzatorskiej polegającej na udostępnianiu wyników swoich badań. Dział Oświatowy opracowuje, realizuje i koordynuje działalność edukacyjną (o działaniach edukacyjnych prowadzonych w muzeum będzie mowa szerzej w kolejnym podrozdziale). Z kolei do zadań Działu Współpracy Naukowej i Zagranicznej należy prowadzenie współpracy, także zagranicznej, z muzeami, jednostkami naukowo-badawczymi (w szczególności z Uniwersytetem Zielonogórskim) oraz lokalnymi badaczami różnych dyscyplin, zajmującymi się problematyką Ziemi Lubuskiej, zarówno w zakresie działalności ekspozycyjnej, jak i uczestnictwa w szkoleniach i programach partnerskich, czy też realizacji różnego rodzaju projektów kulturalnych i naukowych. Dział ten koordynuje również, wspiera i upowszechnia działalność badawczą pracowników Muzeum oraz zajmuje się organizacją seminariów i konferencji organizowanych przez MZL lub we współpracy z innymi instytucjami. Ważnym polem działalności tego działu jest opieka merytoryczna nad wydawnictwami muzealnymi, przy ścisłej w współpracy z Działem Wydawniczym. Dział Wydawniczy z kolei realizuje proces przygotowania publikacji do druku (prace redakcyjne, korektorskie, redakcja techniczna, opracowanie graficzne) oraz zajmuje się promocją i dystrybucją wydawanych publikacji. Inne muzealne działy, tj. Dział Fotografiki i Promocji Medialnej oraz Dział Marketingu zajmują się promocją wszystkich form działalności Muzeum m.in. poprzez prowadzenie stron internetowych, kontakt ze zwiedzającymi, dbałość o wizerunek instytucji, współpracę zagraniczną, a także działalność reklamową, współpracę ze sponsorami oraz firmami i instytucjami wspierającymi działalność MZL. Z kolei Dział Administracyjno-Gospodarczy zapewnia

obsługę organizacyjną i techniczną, natomiast dział Księgowość i Finanse prowadzi obsługę finansową, księgową i sprawozdawczą oraz działalność związaną z pozyskiwania funduszy zewnętrznych na realizację wybranych zadań.

Działalność Muzeum wspierana jest przez kilka organów. Jednym z nich jest Rada Muzeum Ziemi Lubuskiej, powołana w październiku 1997 roku przez Wojewodę Zielonogórskiego w oparciu o ustawę o muzeach²⁰. Od początku jej członkami byli ludzie zasłużeni dla zielonogórskiej nauki i kultury. W roku 1998 powołane zostało także Towarzystwo Przyjaciół Muzeum Ziemi Lubuskiej (TPMZL), którego celem jest wspieranie organizacyjne i rzeczowe oraz promowanie działalności Muzeum Ziemi Lubuskiej w Zielonej Górze. Tak sformułowany cel TPMZL realizuje poprzez współdziałanie z instytucjami państwowymi, samorządowymi oraz stowarzyszeniami twórczymi i naukowymi, inspirowanie, propagowanie i popieranie działalności Muzeum Ziemi Lubuskiej w Zielonej Górze, prowadzenie działalności badawczej, wystawienniczej, oświatowej i wydawniczej, wypracowanie nowych form sponsoringu na rzecz Muzeum oraz promowanie przedsięwzięć, wystaw, wernisaży organizowanych przez Muzeum²¹. Towarzystwo w 2012 roku liczyło 49 członków – muzealników, artystów i innych osób związanych z kulturą, nauczycieli, prawników, przedsiębiorców, emerytów. W roku 1999 roku w siedzibie Muzeum Ziemi Lubuskiej powstał również Lubuski Oddział Stowarzyszenia Muzealników Polskich, jako ósmy wówczas oddział SMP w Polsce²².

1.3 Kadra

W Muzeum pracuje 44 pracowników, w tym 21 osób na stanowiskach merytorycznych, 7 w administracji i 16 w obsłudze. Kadre merytoryczną tworzą zarówno doświadczeni kustosze, jak i młodzi pracownicy, absolwenci kierunków humanistycznych, artystycznych i politechnicznych. Wśród nich jest 1 przewodnik, 4 specjalistów, 3 głównych specjalistów, 1 starszy asystent, 1 adiunkt muzealny, 2

²⁰ Art. 11 ustawy z dnia 21 listopada 1996 roku o muzeach (Dz. U. z 1997 r. Nr 5, poz. 24 z późn. zm.), por. też: Rada muzeum, „Museion” 1998, nr 1, s. 7.

²¹ Statut Towarzystwa Przyjaciół Muzeum Ziemi Lubuskiej, <http://www.mzl.zgora.pl/StatutTPMZL.pdf>, dostęp: 10.06.2014 r.

²² A. Maksymowicz, Muzeum tożsamości od 1998 roku..., *op. cit.*, s. 223-226.

kustoszy, 7 starszych kustoszy oraz 2 (wliczając dyrektora) kustoszy dyplomowanych²³. Jeśli chodzi o pracowników merytorycznych, ośmioro z nich ukończyło podyplomowe studia muzealnicze, czterech uzyskało stopień doktora, dwóch ma otwarte przewody doktorskie. Wszyscy biorą aktywny udział w konferencjach regionalnych, ogólnopolskich i międzynarodowych, organizują sympozja w Muzeum oraz uczestniczą w zagranicznych stażach naukowych.

1.4 Zbiory muzealne

Obecnie w zbiorach Muzeum Ziemi Lubuskiej znajduje się prawie 18 tysięcy obiektów. Najliczniejszą kolekcję tworzą dzieła sztuki współczesnej. Jest to ok. 6,5 tys. prac powstałych po 1945 r., reprezentujących różne dyscypliny – malarstwo, grafikę, rysunek, rzeźbę, plakat, tkaninę, ceramikę, fotografię, jak również instalacje oraz dokumentacje akcji artystycznych. Do najcenniejszych obiektów tej kolekcji należą m.in. pastel *Dziewczynka ze słonecznikami* Olgi Boznańskiej, *Portret Józefiny Konińskiej* Stanisława Ignacego Witkiewicza, *Napiętnowani* Marka Oberländnera, *Pejzaż fantastyczny* Jerzego Nowosielskiego, *Nasza Ziemia* Andrzeja Strumiłły czy prace polskich kolorystów – m.in. Jana Cybisa i Hanny Rudzkiej-Cybisowej, jak też Wacława Taranczewskiego, Czesława Rzepińskiego, Eugeniusza Gepperta, Zbigniewa Pronaszki czy też Tadeusza P. Potworowskiego. Jako reprezentacyjne dla kolekcji można również potraktować prace abstrakcyjne, m.in. dzieła Henryka Stażewskiego, Jana Lebensteina, Adama Marczyńskiego, Jonasza Sterna, Stefana Gierowskiego, Zbigniewa Gostomskiego, Jerzego Rosołowicza, Tadeusza Brzozowskiego, Jana Tarasina, Lecha Kuniki, Alfreda Lenicy, Jerzego Tchórzewskiego, Erny Rosenstein, Kazimierza Mikulskiego, Stanisława Fijałkowskiego i Zbigniewa Makowskiego²⁴. Na zbiory Działu Sztuki Dawnej składa się ok. 2200 muzealiów, głównie rzeźba, malarstwo, grafika oraz rzemiosło. Do najważniejszych grup obiektów należy rzeźba sakralna od XIV do początku XX wieku, związana z terenem Dolnego Śląska – szczególnie XV-

²³ Wg stanu zatrudnienia na rok 2012., A. Maksymowicz, Muzeum tożsamości od 1998 roku..., *op. cit.*, s. 227.

²⁴ Muzeum Ziemi Lubuskiej w Zielonej Górze / Zbiory Działu Sztuki Współczesnej: http://www.mzl.zgora.pl/index.php?url=dzial_sztuki_wspolczesnej, dostęp: 20.06.2014 r..

wieczna figura św. Sebastiana, XVI-wieczna św. Anna Samotrzcęć, Pieta z przełomu XIV i XV wieku, XV-wieczne Madonny czy Maria z Dzieciątkiem i św. Barbara, pochodzące z pracowni snycerskiej Mistrza ołtarza z Gościszowic, jednego z ważniejszych warsztatów na terenie Śląska na przełomie XV i XVI wieku. Istotny jest także zbiór malarstwa obejmujący prace powstałe od XVI do początku XX stulecia (głównie śląskie malarstwo religijne i pejzażowe), portrety mieszczan z XIX i XX wieku oraz sztychy dotyczące ikonografii miast, jak również liczący ponad 250 obiektów zbiór przedmiotów kultu prawosławnego, złożony z ikon, krzyży raspatijnych i plakiet wotywnych. Kolekcję sztuki dawnej tworzy również ceramika, zegary, wyroby złotnicze, konwisarskie, wyroby kowalstwa, zabytki techniki, narzędzia rzemieślnicze, przedmioty pomiarowe, przedmiotów użytkowe, sprzęt grający oraz sprzęt fotograficzny²⁵. Zbiór Działu Historycznego, na który składa się ok. 7,5 tys. obiektów to głównie pocztówki, pieczęcie, afisze wyborcze, sztandary, mapy i plany oraz numizmaty (w ramach Działu Historycznego działa Gabinet Numizmatyczny): monety, banknoty polskie i zagraniczne, medale, pieniądze zastępcze oraz medaliony i plakiety²⁶. Wśród obiektów znajdujących się w Dziale, do najcenniejszych zaliczyć można XVIII-wieczne kamienie hańbiące – forma kary dla kobiet kłótliwych, zajmujących się plotkami czy oszustwami na bazarach (z przewieszonymi przez kark kamieniami musiały spacerować w miejscu publicznym) oraz rękopis *Extract protocollii Judycij Grunbergensis ex actis Inquisitionalibus et Procesu criminali contra Malefacias de Annie 1663, 1664, 1665*, czyli *Wyciąg z protokołów sądu zielonogórskiego z akt procesów przeciw czarownicom z lat 1663, 1664, 1665*, dokumentujący całokształt czynności prawnych związanych z procesami czarownic. Obejmuje on przesłuchania i decyzje sądowe oraz informacje o przebiegu działań procesowych, stosowanych torturach, o zadawanych podejrzanym pytaniach i treści odpowiedzi. Za „skarby kolekcji” uznany jest również dokument cesarza Leopolda I dla cechu rzeźników Zielonej Góry z roku 1690 oraz Plan Zielonej Góry Donatusa Büttnera z roku 1784²⁷.

²⁵ Muzeum Ziemi Lubuskiej w Zielonej Górze / Zbiory Działu Sztuki Dawnej:
http://www.mzl.zgora.pl/index.php?url=dzial_sztuki_dawnej, dostęp: 20.06.2014 r.

²⁶ Muzeum Ziemi Lubuskiej w Zielonej Górze / Zbiory Działu Historycznego:
http://www.mzl.zgora.pl/index.php?url=dzial_historyczny, dostęp: 20.06.2014 r.

²⁷ Muzeum Ziemi Lubuskiej w Zielonej Górze / Skarby kolekcji Muzeum Ziemi Lubuskiej:
http://www.mzl.zgora.pl/index.php?url=skarby_kolekcji, dostęp: 20.06.2014 r.

Kolejnym ważnym działem MZL jest Dział Winiarski, w którym znajduje się ponad 1500 eksponatów: narzędzia i naczynia związane z produkcją wina, naczynia kamionkowe, naczynia cynowe, szkło artystyczne i użytkowe, ekslibrisy o tematyce winiarskiej oraz dzieła sztuki związane z produkcją i kulturą picia wina. Szczególnie cenna jest kolekcja szkła użytkowego od XVIII do XX wieku i współczesnego szkła artystycznego, której ważnym elementem jest XVIII-wieczne polskie szkło pochodzące z manufaktur Radziwiłłów oraz szkło śląskie i czeskie²⁸.

Profil gromadzenia zbiorów zmieniał się wraz kierunkiem przyjmowanym przez kolejnych dyrektorów zarządzających placówką oraz możliwościami, jakie stwarzała sytuacja finansowa, a także polityczna. Za czasów Martina Klose były to głównie obiekty dokumentujące historię i specyfikę „małej ojczyzny”. Pochodziły one głównie z darów bądź wykopalisk archeologicznych. Były to przeważnie cenne dokumenty z kancelarii cesarskich, grafiki, mapy, i wyroby rzemiosła. W kolekcji znalazły się jednak i różnorakie kurioza, przywodzące tradycję *Wunderkammer*, jak kiel mamuta czy model domu wykonany z pestek i powideł śliwkowych²⁹. Do roku 1957 profil kolekcji nie uległ zasadniczym zmianom, jednak w latach 1948-54 na skutek nieodpowiednich zabezpieczeń powstały duże straty (zbiory uległy częściowemu zniszczeniu lub grabieży). Część wartościowych zbiorów przejęło także Muzeum Narodowe w Poznaniu. Począwszy od roku 1958, zgodnie z przyjętym kierunkiem polonizacji muzeów na „ziemiach odzyskanych”, zaczęto gromadzić zbiór malarstwa i grafiki polskiej z XIX i pocz. XX wieku. Zakupiono wówczas obrazy m.in. Juliusza Kossaka, Piotra Michałowskiego, Józefa Brandta, Olgi Boznańskiej czy Stanisława Ignacego Witkiewicza. W następnych latach kolekcja wzbogaciła się o prace Stanisława Wyspiańskiego, Wojciecha Gersona, Leona Wyczółkowskiego, Wojciecha Kossaka, Jana Cybisa, Leona Chwistka, Wacława Taranczewskiego czy Władysława Strzemińskiego. W roku 1959 Centralne Biuro Wystaw Artystycznych w Warszawie przekazało zielonogórskiemu muzeum depozyt 86 obrazów, rzeźb, tkanin i medali autorstwa m.in. Stefana Gierowskiego, Antoniego Kenara, Jana Lebensteina, Henryka Stażewskiego i Teresy Pągowskiej. Najbardziej znanymi pracami z tej kolekcji byli

²⁸ Muzeum Ziemi Lubuskiej w Zielonej Górze / Zbiory Działu Winiarskiego: http://www.mzl.zgora.pl/index.php?url=dzial_winiarski, dostęp: 20.06.2014 r., M. Masłowska, Muzeum Ziemi Lubuskiej w Zielonej Górze, Zielona Góra 2005, s. 15.

²⁹ A. Cincio, Historia Muzeum w Zielonej Górze 1922-2010, Zielona Góra 2010, s. 6.

Napiętnowani Marka Oberländnera oraz *Nasza Ziemia* Andrzeja Strumiły. Ówczesny dyrektor Mirosław Kubaszewski rozpoczął również pod koniec lat 50. gromadzenie kolekcji wzornictwa przemysłowego, głównie tkanin i ceramiki współczesnej (po 1962 zbiory te przestały być powiększane). Kolekcja sztuki współczesnej zdecydowanie rozbudowywała się pod kuratelą dyrektora Klema Felchnerowskiego (1960-65), który starał się utworzyć kolekcję sztuki współczesnej reprezentującą różne nurty, style i tendencje. Rozwojowi kolekcji sprzyjały zainaugurowane w 1963 roku sympozja i wystawy Złotego Grona, dzięki którym do roku 1981 muzeum nabyło prace takich artystów jak: Tadeusz Dominik, Stefan Gierowski, Eugeniusz Geppert, Józef Hałas, Marian Kruczek, Alfred Lenica, Jerzy Nowosielski, Roman Opałka, Erna Rosenstein, Edward Dwurnik, Danuta Waberska czy Antoni Fałat. Kolekcja sztuki powiększała się także o prace artystów związanych ze Środkowym Nadodrzem, tj. Marian Szpakowski, Kazimierz Rojowski, Adam Falkiewicz, Witold Nowicki, Alojza Zacharska, Józef Burlewicz, Stefan Brunée, Alf Kowalski, Stefan Słocki, Bożena Cajdler, Andrzej Gordon, Zbigniew Szymaniak, Anna Gapińska-Myszkiewicz, Ryszard Kiełb, Adam Bagiński, Helena Zadrejko, Telemach Pilitsides, Irena Bierwiaczonek, Zenon Polus i Stanisław Filipczuk³⁰.

Klem Felchnerowski rozpoczął również proces selekcji muzealiów pochodzących z kolekcji Heimatmuseum, które do dziś stanowią ważną część zbiorów sztuki dawnej. W czasie jego zarządzania muzeum podjęło także współpracę z urzędem Wojewódzkiego Konserwatora Zabytków, który przez następnych 20 lat przekazał większość obiektów stanowiących dziś kolekcję śląskiej sztuki sakralnej³¹. Z kolei Bogdan Kres podczas kierowania placówką w latach 1965-69 skupił się na rozwoju kolekcji winiarskiej. Prowadzone przez niego wieloletnie badania uczyniły go ekspertem w tej dziedzinie. Już jako kierownik Działu Winiarskiego pod rządami Klema Felchnerowskiego rozpoczął gromadzenie obiektów związanych z tradycjami winiarskimi miasta i regionu, tj. prasy winiarskie, naczynia szklane i kamionkowe itp. Przedmioty te pozyskiwał na różne sposoby, m.in. poprzez wyszukiwanie i zakupy w salonach „Desy”, ale również poprzez penetrację zabudów wokół dawnych winnic

³⁰ A. Cincio, *Historia Muzeum w Zielonej Górze 1922-2010...*, *op. cit.*, s. 17-22.

³¹ A. Cincio, *Historia Muzeum w Zielonej Górze 1922-2010...*, *op. cit.*, s. 22.

zielonogórskich³². Eugeniusz Jakubaszek natomiast zainicjował współpracę z Urzędami Celnymi (m.in. w Olszynie, Świecku i Zgorzelcu), a także z Lubuską Brygadą Wojsk Ochrony Pogranicza z Krosna Odrzańskiego oraz sądami, organami ścigania i urzędami skarbowymi, które przekazywały do Muzeum cenne zabytki zarekwirowane w wyniku wykrycia różnego rodzaju przestępstw, m.in. wywozu za granicę³³.

W czasie ponad dwudziestoletniej kadencji dyrektora Jana Muszyńskiego (1976-1998), znacznie powiększyły się zbiory sztuki współczesnej. Kontynuowano wówczas rozwój kolekcji Złote Grono, pozyskano również niemal cały dorobek twórczy Klementa Felchnerowskiego, a dzięki organizacji Biennale Sztuki Nowej na przełomie lat 80. i 90. kolekcja powiększyła się o prace twórców najmłodszych – Włodzimierza Pawlaka, Leszka Knafliewskiego, Jerzego Truszkowskiego czy Tomasza Tatraczyka. W czasie tej kadencji nastąpił podział Działu Sztuki na Dział Sztuki Dawnej i Współczesnej. J. Muszyński opracował koncepcję gromadzenia i prezentowania głównie plastyki najnowszej w formie stałych Galerii Autorskich. Projekt ten zakładał długofalową współpracę z kilkunastoma artystami reprezentującymi odmienne szkoły, style, pokolenia i dyscypliny plastyczne, tj. Kajetanem Sosnowskim, Marianem Kruczkim, Lucyną Krakowską, Andrzejem Gieragą, Józefem Burlewiczem, Aleksandrą Domańską-Bortowską, Józefem Markiem, Marią Powalisz-Bardońską i Janem Berdyszakiem, Józefem Cygankiem, Leszkiem Krzyszowskim. Kolekcja sztuki współczesnej za czasów dyrektora Muszyńskiego była systematycznie uzupełniana i wzbogaciła się o prace m.in. Eugeniusza Gepperta, Józefa Hałasa, Alfreda Lenicy, Henryka Musiałowicza, Jerzego Nowosielskiego, Romana Opałki, Erny Rosenstein, Jana Tarasina, Józefa Gielniaka, Jana Szancenbacha, Zbigniewa Dłubaka, Adama Marczyńskiego. Koncepcja promująca plastykę współczesną spotkała się nie tylko z uznaniem szerokiej publiczności i życzliwością dziennikarzy, ale również z akceptacją ze strony władz, co zaowocowało pozyskiwaniem dużej ilości środków na zakupy dzieł sztuki³⁴.

³² I. Korniluk, A. Cincio, Muzeum Miejskie 1965-1969. Bogdan Kres, dyrektor Muzeum Ziemi Lubuskiej w Zielonej Górze [w:] Muzeum w Zielonej Górze 1922-2012, A. Cincio, A. Maksymowicz (red.), Zielona Góra 2012, s. 107.

³³ A. Kamińska, Muzeum Ziemi Lubuskiej 1970-1975..., *op. cit.*, s. 131

³⁴ Środki te otrzymywano z Państwowego Funduszu Rozwoju Twórczości Plastycznej i Państwowego Funduszu Zamówień Plastycznych. Dotacje opiniowała Rada Plastyki przy Ministerstwie Kultury i Sztuki, której J. Muszyński był członkiem – M. Gawęda, L. Kania, Muzeum artystów 1976-1988. Jan

Liczba obiektów w muzealnej kolekcji, jak również ich profil, zmieniły się, kiedy dyrektorem placówki został Andrzej Toczewski (od 1998 r.). W związku z promowaną przez niego ideą *muzeum tożsamości* większy nacisk położono na pozyskiwanie muzealiów dotyczących historii Zielonej Góry i regionu, jak również dokumentowanie współczesnego życia miasta. Głównym celem dyrektora stało się stopniowe odtworzenie całościowego obrazu historii miasta za pomocą dokumentów, ikonografii oraz innych materiałów.

Muzeum Ziemi Lubuskiej, podobnie jak i inne muzea w Polsce pozyskuje muzealia na różne sposoby – poprzez zakupy, dary i przekazy, zlecenie prac artystom³⁵. Z powodu bardzo ograniczonych środków na zakup muzealiów głównym źródłem powiększania zasobów muzealnych od kilkunastu lat pozostają dary i przekazy. Najczęstszymi darczyńcami są różnego rodzaju urzędy, prywatni kolekcjonerzy, artyści, przedsiębiorcy czy dawni mieszkańcy Zielonej Góry, m.in.: Ekehardt Gärtner, Bernhard Claudé, Wolfgang Fechner, Waltraud Müller, Ruth Rössler czy Johannes Lisowski. Do najbardziej znaczących prac podarowanych przez twórców w ostatnich latach należą m.in.: szkic do jednego *Naszej ziemi* Andrzeja Strumiłły³⁶ (autor przekazał jednocześnie w depozyt trzy inne szkice z tego cyklu), 30 obrazów pod wspólnym tytułem *Polskie pejzaże* Stefana Chabrowskiego³⁷ oraz 103 grafiki Christiana Mischke (w tym 44 grafiki z cyklu *Eichendorffowi*)³⁸, które wraz z pracami Adama Bagińskiego, Adama Bojary, Renaty Bonczar, Józefa Burlewicza, Agi Migdałek, Jacka Sroki, Anny Szymanek³⁹, Grzegorza Stachańczyka, Andrzeja Bobrowskiego, Piotra Szurka, Tomasza Domańskiego, Radosława Czarkowskiego, Elżbiety Janczak-Wałaszek czy Ryszarda Woźniaka trafiły do Działu Sztuki Współczesnej. Irena Bierwiazzonek

Muszyński, dyrektor Muzeum Ziemi Lubuskiej w Zielonej Górze, [w:] *Muzeum w Zielonej Górze 1922-2012*, A. Cincio, A. Maksymowicz (red.), Zielona Góra 2012, s. 181-182.

³⁵ Przedstawiony dalej wykaz muzealnych zakupów oraz innych ważniejszych nabytków muzealnych w latach 1998-2012 w oparciu o: A. Maksymowicz, *Muzeum tożsamości od 1998 roku...*, *op. cit.*, s. 233-243.

³⁶ M. Gawęda, Cenny dar prof. Andrzeja Strumiłły, „*Museion*” 2007, nr 21, s. 20.

³⁷ M. Radecka, Hojny dar dla Muzeum, „*Museion*” 2009, nr 25, s. 3-4; M. Gawęda, Malarstwo Stefana Chabrowskiego, „*Museion*” 2009, nr 25, s. 5.

³⁸ M. Gawęda, Christian Mischke – Eichendorffowi, „*Museion*” 2012, nr 33, s. 8-9.

³⁹ A. Cincio, *Historia muzeum...*, s. 36; L. Kania, Powiększyły się zbiory, „*Museion*” 2002, nr 12, s. 18; M. Gawęda, Cenny dar Adama Bojary, „*Museion*” 2006, nr 18, s. 9-10; M. Gawęda, Nowe darowizny dla Muzeum, „*Museion*” 2011, nr 30, s. 16; M. Gawęda, Jacek Sroka – malarstwo i grafika, „*Museion*” 2012, nr 31, s. 19; M. Gawęda, Jubileuszowy dar dla muzeum, „*Museion*” 2012, nr 32, s. 14.

przekazała do tego działu kolekcję obrazów swego ojca, Olgerda Bierwiczonka⁴⁰, natomiast Janusza Skiba podarował MZL zbiór ponad stu prac na papierze (szkiców, rysunków i grafik) Ignacego Bieńka⁴¹. Wśród przekazów od innych muzeów, organizacji lub instytucji znalazła się m.in. podarowana w 2001 r. przez Muzeum Plakatu w Wilanowie kolekcja 600 plakatów filmowych i teatralnych z drugiej połowy XX wieku, których autorami są m.in.: Wojciech Fangor, Eugeniusz Get-Stankiewicz, Andrzej Pągowski, Jan Młodożeniec, Stasys Eidrigevicius i Waldemar Świerzy. Z kolei Koźuchowski Ośrodek Kultury i Sportu „Zamek” w 2005 roku podarował Muzeum zbiór prac satyrycznych Zbigniewa Jujki, Zbigniewa Lengrena, Eryka Lipińskiego i Henryka Sawki⁴².

Jednym z cenniejszych darów jakie otrzymało Muzeum była kolekcja 250 medali podarowanych przez Józefa Prusia, które trafiły do Gabinetu Numizmatycznego⁴³. Do Działu Historycznego na zasadzie darów trafiły również m.in. widokówki dawnej Zielonej Góry i dokumenty związane z miastem (przekazywane w dużej mierze przez Remigiusza Jankowskiego), stare fotografie, czasopisma, książki, dokumenty i inne materiały związane z historią Grünbergu, jak również obiekty związane z najnowszą historią, m.in. sztandary, plakaty, ulotki itp. od współcześnie działających organizacji społecznych i partii politycznych. Zarówno do Działu Historycznego, jak i Działu Sztuki Dawnej wpłynęło także wiele przedmiotów skonfiskowanych przez służby celne – m.in. numizmaty, porcelana, żelazka, ikony, prawosławne krzyże i plakietki wotywno czy zegary. Jako dary od osób prywatnych do działów tych trafiają regularnie zabytki techniki oraz osobiste pamiątki, fotografie, materiały dotyczące losów rodzin czy historii związanych z przybyciem na Ziemię Zachodnią. Jednym z cenniejszych darów od osób prywatnych jest XVII-wieczna misa chrzcielna z Zaboru przekazana w 2005 r. przez ówczesną prezydent miasta Bożenę Ronowicz. Na zasadzie darów i przekazów do Działu Winiarskiego z kolei trafiły liczne narzędzia i naczynia służące do produkcji wina, naczynia szklane i kamionkowe, albumy z etykietami, księgi pamiątkowe z wytwórni Gremplera, pochodzące ze zlikwidowanej w 1999 roku Lubuskiej Wytwórni Win. Niemieckie Muzeum

⁴⁰ M. Gawęda, Nowe nabytki muzeum, „Museion” 2002, nr 12, s. 16-17.

⁴¹ K. Kielczewska, Dar dla muzeum, „Museion” 2006, nr 17, s. 10.

⁴² A. Cincio, Historia muzeum..., *op. cit.*, s. 36.

⁴³ G. Wanatko, Medale Józefa Prusia, „Museion” 2007, nr 21, s. 21.

Winiarstwa w Nadrenii-Palatynacie (Deutsches Weinbaumuseum, Oppenheim) przekazało zielonogórskiemu muzeum m.in. kosze, opylacze, filtry, prasy, etykietownice itp.

Choć po transformacji ustrojowej w znacznym stopniu zostały zmniejszone środki przeznaczone na zakup obiektów muzealnych⁴⁴, w ostatnich latach poszczególne działy muzealne poszerzyły jednak swoją kolekcję o zakupione muzealia⁴⁵. Do Działu Historycznego tą drogą trafiły m.in.: kolekcja banknotów i monet zastępczych Grünbergu oraz innych miast rejencji legnickiej, zbiór zielonogórskich pocztówek przed- i powojennych, Tora z zielonogórskiej synagogi, szyld fabryki Beuchelta, zespół dokumentów z Polskiej Wełny oraz przedmioty reklamujące grünberskie firmy (skrzynka na banany i stanowiący komplet binokular z etui). Zakupy poczynione w ostatnich latach do Działu Sztuki Dawnej to m.in.: obraz *Wnętrze farbiarni* A. Schofelda, obraz Jana Czesława Moniuszki *Gra w karty* oraz *Panorama Zielonej Góry* Gerharda Reischa⁴⁶. Zbiory Działu Sztuki Współczesnej powiększyły się m.in. o zakupione prace: *Armagedon I* z cyklu *Apokalipsa* Andrzeja Strumiły, *Zielona Góra* z cyklu *Ziemia Lubuska* Barbary Narębskiej-Dębskiej⁴⁷, linoryt Marka Jaromskiego *Pole*, brązowa statuetka *Bachus* Andrzeja Moskaluka, fotograficzny cykl *Zielona Góra* Bronisława Bugła, prace Ireny Bierwiazzonek *Bachus* i *Pozdrowienia z Zielonej Góry*, a także akwarele – *Zielona Góra panoramicznie* Witolda Nowickiego oraz *Zielona Góra* Adama Bagińskiego. Dzięki dotacji z Ministerstwa Kultury i Dziedzictwa Narodowego w roku 2008 możliwy był zakup prac artystów-uczestników Złotego Grona: *Bez tytułu* Wojciecha Müllera oraz *Obraz* z cyklu *Uwikłania* Teresy Miszkin. Dział Winiarski z kolei wzbogacił się o zakup wywieszki-szyldu z wytwórni Raetscha, patere, liczne prasy i beczki oraz kielichy, puchary, butle, kufle, a także zestaw etykiet oraz dwie ozdobne XIX-wieczne bole.

Zlecenie artystom prac, które mają poszerzyć zbiór ikonografii związanej z miastem i regionem, możliwe jest głównie dzięki dotacjom celowym ze strony

⁴⁴ A. Cincio, *Historia Muzeum w Zielonej Górze...*, *op. cit.*, s. 35.

⁴⁵ W oparciu o wykaz zakupów oraz innych ważniejszych nabytków muzealnych w latach 1998-2012 sporządzony przez A. Maksymowicz – w: A. Maksymowicz, *Muzeum tożsamości od 1998 roku...*, *op. cit.*, s. 233-243.

⁴⁶ L. Dzieżyc, *Obraz Jana Czesława Moniuszki, „Museion” 2007*, nr 19, s. 6; L. Dzieżyc, *Nieznany widok Zielonej Góry z 1919 roku, „Museion” 2012*, nr 33, s. 31.

⁴⁷ L. Kania, *Grafika z ratuszem, „Museion” 2006*, nr 18, s. 12-13.

Prezydenta Miasta Zielona Góra oraz Zarząd Województwa Lubuskiego. W taki sposób do Działu Sztuki Współczesnej trafiły m.in. panoramy Ałły Trofimienkowej-Herrmann, cykl 20 obrazów Anny Gapińskiej-Myszkiewicz pt. *Pejzaż lubuski znad Odry i Bobru*, który powstawał w latach 2007-2011⁴⁸; do Działu Historycznego wizerunki książąt: Henryka VIII i Henryka IX autorstwa Stanisława Antosza; do Działu Winiarskiego składający się z 12 obrazów cykl *Rok na winnicy* Doroty Komar-Zmyślony oraz cykl 20 akwarel Jerzego Fedry pt. *Tradycje winiarskie Zielonej Góry*. Oprócz prac malarskich MZL zleciło również Wiesławowi Arminajtisowi wyrzeźbienie w piaskowcu 10 głów Bachusa, a Małgorzacie Bukowicz witraże z motywami winnej latorośli. W efekcie ponad dziesięcioletniej współpracy MZL z artystką Ireną Bierwiazzonek w muzealnej kolekcji znalazły się również obrazy: tryptyk *Winobranie w Zielonej Górze, Winiarka, Proces produkcji zielonogórskiego wina*⁴⁹, cykl 10 obrazów *Dyrektorzy zielonogórskiego muzeum*, 24 portrety piastowskich książąt Śląska Lubuskiego wraz z drzewem genealogicznym Piastów, portret Tadeusza Kuntzego oraz kopię jednego z najwybitniejszych jego dzieł *Fortuna*. Zbiory muzeum powiększyły się także poprzez zakup prac powstałych podczas zorganizowanych przez MZL dwóch edycji pleneru malarskiego (2000, 2001) *Winobranie w Zielonej Górze*⁵⁰, w którym brali udział artyści lubuscy: Jolanta Zdrzalik, Witold Nowicki, Dorota Komar-Zmyślony, Agata Buchalik-Drzyzga.

Jeśli chodzi o depozyty, tą drogą trafia do muzeum niewielka ilość obiektów⁵¹. Najważniejszym z nich jest depozyt pięciu obrazów wybitnego malarza urodzonego w 1727 roku w Zielonej Górze – Tadeusza Kuntzego przekazany przez Fundację Zbiorów im. Ciechanowieckich działającą przy Zamku Królewskim w Warszawie⁵².

Wszystkie obiekty znajdujące się w Muzeum są w sposób bieżący inwentaryzowane, katalogowane (także elektroniczne) i opracowywane w sposób naukowy, również pod kątem proveniencji i atrybucji zabytków. Odrębną sprawą jest

⁴⁸ M. Gawęda, *Pejzaż lubuski znad Odry i Bobru*, „Museion” 2012, nr 33, s. 13-14.

⁴⁹ Z. Kraśko, *Jak powstawało zielonogórskie wino*, „Museion” 2004, nr 15, s. 8-9.

⁵⁰ A. Toczewski, *Koncepcja działalności Muzeum Ziemi Lubuskiej w Zielonej Górze w latach 2007-2012*, „Zielonogórskie Zeszyty Muzealne” 2008, t. 7, s. 33.

⁵¹ W roku 2012 w MZL było 80 depozytów przy ogólnej liczbie zabytków 17647 –sprawozdanie MZL do GUS z działalności muzeum i instytucji paramuzealnej K-02 za rok 2012.

⁵² A. Maksymowicz, *Dar Profesora Andrzeja Ciechanowieckiego dla zielonogórskiego muzeum*, „Museion” 2006, nr 17, s. 4

dbałość w sposób należyty o stan obiektów. Mimo ograniczonych środków muzealia poddawane są zabiegom konserwatorskim, najczęściej dzięki środkom pozyskiwanym z zewnątrz (MZL nie posiada własnej pracowni, więc tego typu prace są zlecane)⁵³. Dbałość o zbiory przejawia się również poprzez poczynione w ostatnich latach inwestycje, do których zaliczyć można m.in. modernizację systemów zabezpieczeń antywłamaniowych oraz przeciwpożarowych.

1.5 Działalność ekspozycyjna

Działalność ekspozycyjna w zielonogórskim muzeum zmieniała się wraz ze zmianą profilu kolekcji. W pierwszej siedzibie Heimatmuseum warunki ekspozycyjne – ze względu na niewielką powierzchnię – były bardzo ograniczone, jednak do początku lat 30. M. Klose starał się eksponować wszystkie подарowane przez mieszkańców Zielonej Góry obiekty, choć wartość i historyczna i artystyczna mogła budzić zastrzeżenia⁵⁴. M. Klose starał się jednak usystematyzować te zróżnicowane obiekty, aranżując ekspozycję wg tematów: prehistoria, sztuka, rzemiosło, obiekty życie religijne, galeria portretów, izba mieszczańska z połowy XIX, militaria, dokumenty, mapy itp. Przeniesienie do nowej, większej siedziby stwarzało możliwości nowocześniejszej i bardziej przemyślanej aranżacji. Utworzono wówczas wystawy o następujących tytułach: *Odra. Geograficzne usytuowanie okręgu zielonogórskiego*, *Wiadomości o wsi i folklorze*, *Epoka kamienia i brązu*, *Germanie epoki żelaza i Słowianie*, *Historia Śląska*, *Miasto Zielona Góra*, *Winiarstwo*, *Rzemiosło i cechy*, *Pokój mieszczański*, *Pamiętki rodzinne* oraz *Poeci i uczeni*⁵⁵.

Aranżacja pierwszej polskiej wystawy 1 czerwca 1946 r. powieliała układ niemieckiego muzeum (dodano tylko polskie podpisy), co – jak wspomniano – spotkało się z dużą dezaprobatą władz oraz prasy. Większe zmiany merytoryczne zaszły na ekspozycji archeologicznej. Z czasem postulat nadania placówce polskiego charakteru zaowocował wystawą rzeźby współczesnej Wandy Sokołowskiej oraz organizowana przez Muzeum Wielkopolskie w Poznaniu wystawa objazdowa „150 lat malarstwa polskiego”.

⁵³ Por. szerzej: A. Maksymowicz, *Muzeum tożsamości od 1998 roku...*, *op. cit.*, s. 244.

⁵⁴ A. Cincio, *Historia Muzeum w Zielonej Górze 1922-2010...*, *op. cit.*, s. 6.

⁵⁵ *Ibidem*, s. 9.

Po rezygnacji ze stanowiska Eugenii Łychowskiej ekspozycje uległy reorganizacji, czym zajęli się muzealnicy poznańscy. Nową ekspozycją była galeria malarstwa polskiego, z XIX w. Po przejęciu kierownictwa Muzeum przez Krystynę Klęsk (1950-54) w muzeum prezentowane były także wystawy czasowe, głównie o charakterze propagandowym oraz poświęcone sylwetkom lubuskich twórców, jak również gotowe zestawy ekspozycyjne przygotowywane przez Muzeum Narodowe w Poznaniu⁵⁶. W roku 1954 ponownie udostępniono mieszkańcom Zielonej Góry stałą ekspozycję muzealną, kładącą nacisk na polski charakter Ziemi Zachodnich, prezentując eksponaty związane z rozwojem Ziemi Lubuskiej w okresie powojennym. Część ekspozycji poświęcona była tradycjom winiarskim regionu. Mieszkańcy Zielonej Góry krótko jednak cieszyli się nową ekspozycją. Z powodu zawalenia się stropu muzeum zostało ponownie zamknięte.

Po kilkuletniej przerwie spowodowanej adaptacją nowej siedziby i przeniesieniem zbiorów, w roku 1960 muzeum ponownie udostępniono publiczności. W nowej siedzibie prezentowano archeologię, etnografię i sztukę, organizowano również wystawy czasowe. Budynek jednak niezbyt fortunnie dostosowano do działalności muzealnej. Z tego powodu, a także w ramach realizacji kampanii „Muzea uniwersytetami kultury”, za czasów Klema Felchnerowskiego organizowano wiele wystaw objazdowych w tzw. muzeobusie – przekazanej przez Ministerstwo Kultury i Sztuki naczepie samochodu ciężarowego – który odwiedzał okoliczne wsie. Z kolei późniejszy dyrektor, Bogdan Kres, utworzył unikalną w skali kraju stałą ekspozycję o tematyce winiarskiej. Za czasów Jana Muszyńskiego natomiast propozycja ekspozycyjna obejmowała głównie wspomniane wcześniej galerie autorskich. Po przejęciu funkcji dyrektora przez Andrzeja Toczewskiego w roku 1997 galerie te były stopniowo likwidowane. Nowopowstające ekspozycje skupiać się miały na ukazywaniu historii i kultury regionu⁵⁷, przekształcając tym samym „muzeum artystów” w „muzeum tożsamości”.

⁵⁶ *Ibidem*, s. 12

⁵⁷ A. Cincio, Wystawy w Muzeum Ziemi Lubuskiej w latach 1998-2011, [w:] Historia–Kultura–Muzeum, red. A. Maksymowicz, Zielona Góra 2012, s. 483-484.

a) Wystawy stałe

Aktualnie w Muzeum Ziemi Lubuskiej prezentowane są następujące ekspozycje stałe: Muzeum Zielonej Góry, Galeria Tadeusza Kuntzego, Galeria dyrektorów Muzeum w Zielonej Górze, Sala Zegarowa, Galeria piastowskich ksiąg Śląska Lubuskiego, Muzeum Dawnych Tortur oraz Muzeum Wina, Galeria Sztuki Sakralnej Śląska Lubuskiego, Galeria Mariana Kruczka, Galeria Witraży Marii Powalisz-Bardońskiej, Galeria Złotego Grona oraz Wieża asymetryczna Kajetana Sosnowskiego,

Muzeum Zielonej Góry to wystawa historyczna prezentująca wielowiekową tradycję i historię miasta. Jednym z jej ważniejszych elementów są trzy makiety miasta. Pierwsza pokazuje Zieloną Górę z przełomu XIV/XV wieku, druga w II poł. XVIII wieku, a trzecia w roku 2000. Zwiedzający mogą więc na ich przykładzie zobaczyć rozwój miasta na przestrzeni tysiącleci. Dodatkową atrakcją stanowi model gotyckiego ratusza odbudowanego po pożarze w 1454 roku, wielokrotnie później przebudowywanego i powiększanego między XVII a XIX wiekiem. Rozwój miasta pokazany jest także za pomocą „linii czasu”, czyli osi z zaznaczonymi chronologicznie najważniejszymi wydarzeniami dla historii Zielonej Góry. Jest ona podzielona na okresy: średniowiecze, czasy nowożytne, PRL i współczesność. Do każdej z epok przyporządkowane są dane statystyczne, informujące o ilości mieszkańców w danym czasie. Zabytki, obiekty historyczne, ikonografia, portrety, pamiątki, mapy i dokumenty umieszczone nad linią chronologiczną, a także znajdujące się w gablotach, odnoszą się do zaznaczonych wydarzeń i obrazują wymienione epizody z dziejów miasta. Ponadto na ekspozycji prezentowane są obiekty wydobyte podczas prac archeologicznych na terenie Zielonej Góry, mapa ze słowiańskimi i niemieckimi nazwami miejscowości naszego regionu, a także mapa Księstwa Głogowskiego z XVII wieku. Odrębną część ekspozycji stanowią dokumenty miejskie i cechowe, w tym najstarszy z 1583 roku dotyczący prawa patronatu Zielonej Góry na rzecz klasztoru w Żaganiu, dokument z 1641 roku wydany przez Władysława IV mówiący o przywilejach dla zielonogórskich sukienników oraz oryginalny przywilej z 1690 roku wydany przez kancelarię Leopolda I dla cechu rzeźników.

W Muzeum Zielonej Góry prezentowana jest również bogata ikonografia miasta (dawne panoramy czy fotografie, jak i prace artystów współczesnych) oraz działalność

poszczególnych środowisk (m.in. Towarzystwa Rzemieślników Polskich) czy też ważne wydarzenia zielonogórskie, (np. spalenie w 1938 roku zielonogórskiej synagogi) czy dzieje zielonogórskiego herbu. Zielonogórskie rzemiosło prezentowane jest poprzez zabytki konwisarskie oraz zdjęcia Deutsche Wollenwaren Manufaktur i Polskiej Wełny. Na ekspozycji zaprezentowano również sylwetki zasłużonych, zarówno polskich jak i niemieckich mieszkańców Winnego Grodu⁵⁸.

Ekspozycją, która od lat cieszy się niesłabnącą popularnością wśród muzealnych gości jest Muzeum Dawnych Tortur. Jest to wystawa stała, przybliżająca za pomocą muzealiów oraz środków audiowizualnych (przyciemnione światło oraz potęgujące nastrój grozy efekty dźwiękowe towarzyszące zwiedzającym – jęki skazańców, odczytywanie wyroków, brzęk łańcuchów, płacz kobiet) stosowanie prawa karnego, system wykonywania wyroków oraz metody tortur w średniowieczu i czasach nowożytnych. Inspiracją do utworzenia tej ekspozycji stały się mające miejsce w XVII wieku w Zielonej Górze procesy o czary, w wyniku których życie straciło ponad 20 kobiet. W atmosferze mrocznych piwnic zaprezentowany został zbiór obiektów i replik narzędzi używanych m.in. podczas procesów o czary oraz egzekucji skazańców. Ekspozycję wzbogacają grafiki rysownika Roberta Jurgi, wykonane specjalnie dla Muzeum, z uwzględnieniem dawnej ikonografii.

Do najcenniejszych obiektów znajdujących się na wystawie należą wspomniane kamienie hańbiące, księga protokołów z procesów czarownic oraz elementy pręgierza, który znajdował się na zielonogórskim rynku. Na wystawie pokazano również wiele narzędzi (zarówno oryginałów, jak replik) służących do torturowania - m.in. hiszpański osioł, żelazna dziewica (zwana również dziewicą norymberską), kołyska Judasza, rozmaite typy foteli czarownic, kabat, stół do rozciągania, dyby drewniane oraz topory i miecz katowski. Ważną część ekspozycji stanowi odtworzony fragment lochu, w jakim przebywali skazańcy, rekonstrukcja procesu czarownic oraz narzędzia do wykonywania kar na honorze (maski i kamienie hańbiące, pręgierz), których używanie można uznać za stosowanie tortur psychicznych⁵⁹.

⁵⁸ Muzeum Ziemi Lubuskiej / Muzeum Zielonej Góry:
http://www.mzl.zgora.pl/index.php?url=muzeum_zielonej_gory, dostęp: 25.06.2014 r.

⁵⁹ Muzeum Ziemi Lubuskiej / Muzeum Dawnych Tortur:
http://www.mzl.zgora.pl/index.php?url=muzeum_dawnych_tortur, dostęp: 19.06.2014 r., G. Wanatko, Muzeum Dawnych Tortur w Zielonej Górze, Zielona Góra 2011.

Równie dużym powodzeniem wśród muzealnych gości jest Muzeum Wina. Jest to kolejna stała ekspozycja ulokowana w pomieszczeniach piwnicznych.

Winiarstwo to niezwykle istotny element lokalnej historii. Pierwsze udokumentowane historyczne informacje o zielonogórskich winnicach pochodzą z 1314 roku, jednak wyniki badań archeologicznych wskazują, że plantacje winorośli w północnej części Śląska istniały już przed XI wiekiem.

Muzeum Wina to ekspozycja zaaranżowana tak, aby w sposób możliwie pełny zaprezentować kolejne etapy rozwoju winiarstwa w Zielonej Górze średniowiecza po czasy współczesne. Pokazana jest zarówno praca na winnicy, jak i proces produkcji wina. W największej sali, przystosowanej do kameralnych spotkań i koncertów, zaprezentowane są m.in. dna beczek ze znakami firmowymi wytwórni „Grempler&Co” – najstarszej w Niemczech wytwórni win musujących oraz Lubuskiej Wytwórni Win w Zielonej Górze, drewniane prasy, naczynia kamionkowe, kolekcja 10 rzeźb głów boga wina - Bachusa, wykonanych przez Wiesława Arminajtisa, obraz Ireny Bierwiazzonek przybliżający proces produkcji wina, jak również kolekcja prac Jerzego Fedry ilustrujących różne epizody i anegdoty związane z winiarskimi tradycjami Zielonej Góry⁶⁰. W drugiej części wystawy zrekonstruowano linię technologiczną produkcji wina za pomocą takich urządzeń jak: napędzana silnikiem elektrycznym miazgownica, prasy winiarskie, filtry, pompy ręczne i elektryczne, urządzenia do korkowania i etykietowania. Osobną grupę stanowią narzędzia wykorzystywane w przeszłości do uprawy winorośli na winnicy (szpadle, motyki, sekatory, kilofy, opylacze, opryskiwacze oraz kosze do noszenia winogron). Na wystawie umieszczone zostały także archiwalne fotografie fabryki Grempler&Co. i późniejszej Lubuskiej Wytwórni Win, z kolei zdjęcia Bronisława Bugła ukazują święta Winobrania z lat 60. i 70. Całość ekspozycji uzupełniają plansze edukacyjne ukazujące m.in. poszczególne odmiany winorośli, proces produkcji wina oraz rozmieszczenie winnic w Zielonej Górze pod koniec XIX w⁶¹.

⁶⁰ Jeden z nich ukazuje popularną w XIX w. legendę, zgodnie z którą po zamordowaniu Bachusa przez tytanów, Atena Pallas pokropiła jego krwią wybrzeża Morza Śródziemnego, Francję, obszary nad Renem i Mozela. Wszędzie tam gdzie wsiąkała krew Boga wina wyrosły wspaniałe winnice. Jedna z kropli krwi miała spaść na obszar dzisiejszej Zielonej Góry. Przedstawione zostały również anegdoty o picciu wina na godziny, uśmiercaniu winem oraz wiele innych – http://www.mzl.zgora.pl/index.php?url=muzeum_wina, dostęp: 19.05.2014

⁶¹ A. Toczewski, L. Dzieżyc, W kręgu śląskiej sztuki sakralnej: Zabytki Śląska Lubuskiego XIV-XVIII w. ze zbiorów Muzeum Ziemi Lubuskiej w Zielonej Górze. Zielona Góra 2002 r.; Muzeum Ziemi

W Galerii Sztuki Sakralnej Śląska Lubuskiego⁶² prezentowanych jest wiele cennych obiektów pochodzących z okresu od XIV do końca XVIII wieku. W przeważającej mierze są to dzieła o wysokiej jakości historycznej i artystycznej, przybliżające kulturę duchową i materialną regionu. Wśród tej kolekcji znajdują się m.in. liczne przedstawienia *Madonny z Dzieciątkiem* oraz *Piety*, a także *Św. Sebastiana* z poł. XV wieku i dwie pochodzące z warsztatu Mistrza ołtarza z Gościszowic rzeźby: *Matka Boska z Dzieciątkiem* i *Św. Barbara*, wolnostojące wyobrażenie *Św. Anny Samotrzec* oraz XVIII-wieczna kompozycja *Zaślubiny Józefa i Marii*, ponadto przedstawienia – zarówno rzeźbiarskie, jak i malarskie – jednego z najpopularniejszych świętych śląskich Jana Nepomucena oraz figuralna barokowa grupa „Zaślubin Marii”. Obok rzeźb na ekspozycji znajdują się również dwa tryptyki ołtarzowe z XV i XVI wieku. Do nielicznych obiektów kamiennych na wystawie należy XVII-wieczne przedstawienie kanonika praskiego Jana Nepomucena, najpopularniejszego świętego doby baroku na Śląsku, oraz dwie XVII-wieczne figury nagrobne z białego marmuru. Prezentowany jest również XVIII-wieczny obraz „Pocałunek Józefa”, namalowany według pierwowzoru dzieła Michała Leopolda Willmana. Na wystawie znalazły się także wyroby rzemiosła z XVII - wiecznym cyborium ołtarzowym oraz świecznikami, kielichem mszalnym z ampułkami czy misą chrzcielną. Uzupełnieniem ekspozycji są dwa współczesne obiekty: mitra Jana Pawła II i kopia cudownego obrazu *Matka Boska Cierpliwie Słuchająca* z rokitniańskiego sanktuarium.

Ściśle związana z historią i dorobkiem artystycznym regionu jest także Galeria Tadeusza Kuntzego⁶³. Ten urodzony w 1727 roku w Zielonej Górze artysta był jednym z bardziej znanych malarzy XVIII wieku. Tworzył głównie na terenie Polski i Włoch.

Lubuskiej / Sztuka Sakralna Śląska Lubuskiego:

http://www.mzl.zgora.pl/index.php?url=sztuka_sakralna_slaska, dostęp: 13.06.2014 r.

⁶² Śląsk Lubuski to termin zaproponowany przez Andrzeja Toczewskiego, obecnego dyrektora Muzeum Ziemi Lubuskiej. Nazwa ta, zdaniem A. Toczewskiego, określa obszar leżący na styku Śląska, Łużyc, Wielkopolski, Brandenburgii i historycznej Ziemi Lubuskiej, który ulegał ciągłym przemianom politycznym, społecznym, kulturowym, geograficznym i językowym. „Śląsk Lubuski” ma tworzyć swoisty kompromis między przynależnością do Dolnego Śląska i Ziemi Lubuskiej, której nazwa pochodzi od leżącego dziś na terenie Niemiec grodu Lubusz (obecnie Lebus). Zaproponowana nazwa opierając się na historyczno-geograficznych oraz kulturowych uwarunkowaniach, wg A. Toczewskiego, uwzględnia jednocześnie współczesne realia terytorialne tego obszaru - Muzeum Ziemi Lubuskiej / Galeria piastowskich książąt Śląska Lubuskiego:

http://www.mzl.zgora.pl/index.php?url=galeria_piastowskich, dostęp: 10.06.2014 r.

⁶³ L. Dzieżyc, Tadeusz Kuntze (1727-1793) – malarz z Zielonej Góry, Zielona Góra 2010, Muzeum Ziemi Lubuskiej / Galeria Tadeusza Kuntzego: http://www.mzl.zgora.pl/index.php?url=tadeusz_kunze, dostęp: 20.06.2014 r..

Ekspozycja jego malarstwa powstawała stopniowo od roku 2002. Początkowo składały się na nią rysunki Tadeusza Kuntzego pochodzące ze zbiorów Muzeum Narodowego w Warszawie oraz Fundacji Zbiorów im. Ciechanowieckich. Następnie pojawiła się na niej kopia jednej z najbardziej znanych alegorii artysty, *Fortuna*, namalowana przez współpracującą z MZL Ireną Bierwiazzonek⁶⁴. W roku 2005, dzięki życzliwości prof. Andrzeja Ciechanowieckiego z Fundacji Zbiorów im. Ciechanowieckich do Muzeum zostało przekazanych w depozyt pięć obrazów – dwie prace o tematyce sakralnej: *Św. Stanisław i Piotrowin* i *Św. Jan Kanty* oraz trzy portrety: *Portret Henryka Benedykta Stuarta*, *Portret Jakuba II Stuarta* i *Portret Marii Klementyny Sobieskiej*. Z czasem wystawa była uzupełniana o kolejne eksponaty. W roku 2009 portret artysty namalowała Irena Bierwiazzonek, a dwa lata później Muzeum zamówiło wykonaną na płótnie w technologii cyfrowej reprodukcję innego słynnego dzieła Kuntzego – *Sztuki*⁶⁵.

Inną ekspozycją, która ma przyczynić się do budowania tożsamości lokalnej jest Galeria piastowskich książąt Śląska Lubuskiego. Otwarto ją w roku 2004, a jej głównym elementem są portrety 24 książąt z głogowsko-żagańskiej linii Piastów, którzy panowali na obszarach będących obecnie częścią województwa lubuskiego. Zarówno te obrazy, jak i drzewo genealogiczne Piastów (które obecnie nie jest prezentowane) namalowała Irena Bierwiazzonek, w oparciu o ikonografię dostępną na monetach, pieczęciach i nagrobkach⁶⁶. Wystawa uzupełniona jest o mapę ziem polskich w XIII wieku oraz kopie zbroi rycerskich⁶⁷.

Jedną z dwóch galerii autorskich zachowanych z poprzedniej aranżacji ekspozycji autorstwa J. Muszyńskiego jest Galeria Mariana Kruczka. Jest to galeria krakowskiego artysty, absolwenta Wydziału Malarstwa Akademii Sztuk Pięknych w Krakowie, autora przeszło pięćdziesięciu wystaw indywidualnych i wielu zbiorowych w Polsce, Belgii, Francji, Niemczech, Szwajcarii i USA, którego prace znajdują się w wielu kolekcjach prywatnych i państwowych w kraju i za granicą. Jego bogata i różnorodna twórczość obejmowała malarstwo, grafikę, rzeźbę oraz relief. Najbardziej

⁶⁴ K. Wojciechowska, „Fortuna” Tadeusza Kuntze, „Museion” 2001, nr 8, s. 22-23; L. Dzieżyc, „Fortuna” w Winnym Grodzie, „Museion” 2002, nr 12, s. 10.

⁶⁵ L. Dzieżyc, Kolejna kopia obrazu Tadeusza Kuntzego, „Museion” 2011, nr 30, s. 14.

⁶⁶ A. Cincio, Wystawy w Muzeum ..., *op. cit.*, s. 486.

⁶⁷ D. Wieczorek, Poczet piastowskich książąt Śląska Lubuskiego w zbiorach Muzeum Ziemi Lubuskiej w Zielonej Górze, Zielona Góra 2004, http://www.mzl.zgora.pl/index.php?url=galeria_piastowskich, dostęp: 13.06.2014 r.

oryginalne prace powstawały jednak w tzw. technikach własnych łączących metal, drewno, kamień, szkło, ceramikę, tkaninę i wiele innych materiałów. Aranżacji tej Galerii podjął się sam autor w roku 1969. Wówczas, podczas IV edycji Złotego Grona, Wydział Kultury i Sztuki Państwowej WRN nabył i przekazał na rzecz Muzeum relief *Zakłęcie Siwak*, który stał się jej załącznikiem. Prace nad przedsięwzięciem przerwała jednak śmierć artysty w 1983 roku. Galerię ukończono trzy miesiące po śmierci M. Kruczka. Zawiera ona ponad 100 rzeźb i reliefów, w większości powstałych w Zielonej Górze. Tworzą ją dzieła tj. *Księżniczka Śmieci*, *Wypiórek*, *Grabarz Szczęścia*, *Majestat*, *Plaskacz*, *Strzyga*, *Szperacz* i wiele innych. Kruczek stworzył te postaci z pogranicza marzeń sennych i baśni, wykorzystując różnorodne niepotrzebne przedmioty, odpady i złom: stare śruby, kule, podkowy, brony łańcuchy, zderzaki. Wyjątkowość jego sztuki opiera się na umiejętnym połączeniu w niej klimatu wynikającego z tradycji artystycznej powstałej na styku kultur Wschodu i Zachodu oraz wartości autentycznej sztuki ludowej i trendów sztuki współczesnej.

Drugą galerią autorską w Muzeum Ziemi Lubuskiej jest Galeria Witraży Marii Powalisz-Bardońskiej. Witraże prezentowane na niej powstały w poznańskiej pracowni witrażowniczej, założonej w 1936 roku przez Stanisława Powalisza. Pierwszą realizacją w zielonogórskim Muzeum jest wykonany w 1978 roku przez Marię Powalisz-Bardońską (córkę Stanisława) duży barwny witraż *Panorama średniowiecznej Zielonej Góry*, dla którego inspiracją była osiemnastowieczna rycina, przedstawiająca miasto od strony południowo-wschodniej. Drugą realizacją artystki jest *Winobranie* z roku 1981. Jest to dzieło witrażowe, inspirowane bordiurą dwuskrzydłowych Drzwi Gnieźnieńskich, których kopia w skali 1:1 znajduje się obok witraża. W centralnym punkcie witraża umieszczone zostały sylwetki trzech winogrodników pracujących na plantacji winnej latorośli. Postacie te, na bogatym i rozbudowanym tle dzieła, rozmieszczone na kształt trójkąta, przedstawiają sceny z winobrania: ścinanie winnych gron, ich transport w koszu oraz tłoczenie winnego moszczu w beczkowej kadzi⁶⁸.

Galeria Złotego Grona to niewielka przestrzeń ekspozycyjna w której prezentowane są prace artystów związanych z jedną z najważniejszych imprez plastycznych w powojennych dziejach polskiej sztuki. Wystawy i Sympozja Złotego

⁶⁸ Muzeum Ziemi Lubuskiej / Galeria Witraży Marii Powalisz-Bardońskiej:
http://www.mzl.zgora.pl/index.php?url=Galeria_Powalisz_Bardonskiej, dostęp: 12.06.2014 r.

Grona organizowane były w Zielonej Górze w latach 1963-1981 w cyklu biennialowym. Miały formę spotkań twórców i teoretyków sztuki, a obok Plenerów Koszalińskich w Osiekach i Biennale Form Przestrzennych w Elblągu, należały do najciekawszych inicjatyw polskiej awangardy w latach 60. Przez znawców przedmiotu są one do dziś uznawane za prestiżowe forum prezentacji sztuki o zasięgu ogólnopolskim i przez pewien czas również międzynarodowym.

Za ich pomysłodawcę uważany jest zielonogórski artysta Marian Szpakowski, który sprawował wówczas funkcję prezesa zielonogórskiego oddziału ZPAP. O wysokim poziomie nad problemami najnowszej wówczas sztuki świadczyło uczestnictwo czołowych teoretyków, w tym członków AICA (Międzynarodowe Stowarzyszenie Krytyków Sztuki) – Jana Białostockiego, Heleny Blum, Zdzisława Kępińskiego oraz patronat Państwowego Instytutu Sztuki (ob. Instytut Sztuki PAN) kierowanego przez Juliusza Starzyńskiego. Pośród wielu wybitnych indywidualności polskiej kultury w sympozjach Złotego Grona brali udział m.in. Artur Sandauer, Julian Przyboś, Jerzy Madeyski, Irena Jakimowicz, Stanisław Lorentz i Ryszard Stanisławski. Kolekcja Muzeum Ziemi Lubuskiej obejmuje ponad 250 prac malarskich i graficznych 130 artystów, stanowiąc przegląd ważniejszych tendencji w powojennej sztuce polskiej. W jej ramach znajdują się prace wielu znaczących artystów, takich jak: Jan Berdyszak, Marian Bogusz, Stanisław Borysowski, Franciszek Burkiewicz, Jan Chwałczyk, Andrzej Dłużniewski, Jan Dobkowski, Tadeusz Dominik, Zbigniew Dłubak, Stanisław Fijałkowski, Jacek Gaj, Walenty Gabrysiak, Józef Gielniak, Andrzej Gieraga, Stefan Gierowski, Eugeniusz Geppert, Józef Hałas, Władysław Jackiewicz, Jerzy Kałucki, Zbigniew Karpiński, Danuta Kluza, Stefan Krygier, Marian Kruczek, Natalia Lach-Lachowicz, Alfred Lenica, Lucjan Mianowski, Marian Malina, Adam Marczyński, Andrzej Matuszewski, Teresa Miszkin, Henryk Musiałowicz, Wojciech Müller, Barbara Narebska-Dębska, Jerzy Nowosielski, Roman Opalka, Jerzy Panek, Henryk Płóciennik, Erna Rosenstein, Jerzy Rosołowicz, Kajetan Sosnowski, Stefan Suberlak, Konrad Szrednicki, Henryk Stażewski, Jan Szancenbach, Jan Tarasin, Zbigniew Tymoszewski, Mieczysław Wejman, Stanisław Wójtowicz⁶⁹.

Sala Zegarowa to kolejna stała ekspozycja, na której prezentowana jest duża część z liczącego niemal 300 obiektów zbioru zegarów – śląskich, polskich, niemieckich i francuskich pochodzących od końca XVIII do początku XX wieku. Są to zarówno zegarki kieszonkowe i podróżne, jak i zegary talerzowe, kominkowe, szafowe czy też tzw. Szwarcwaldy, wykonane z różnorodnych, często bardzo wartościowych

⁶⁹ Muzeum Ziemi Lubuskiej / Galeria Złotego Grona:
http://www.mzl.zgora.pl/index.php?url=galeria_zlotego_grona, dostęp: 14.06.2014 r.

materiałów, m.in. brązu, porcelany, cennych gatunków drewna, marmuru, alabastru, często połączane⁷⁰.

W muzealnym korytarzu w zaadoptowanej przestrzeni ekspozycyjnej umieszczona została Galeria dyrektorów Muzeum Ziemi Lubuskiej, prezentująca portrety dziewięciu dyrektorów i kierowników zielonogórskiego muzeum, wykonane przez zielonogórską artystkę Irenę Bierwiazzonek: Martina Kloze (kierownika muzeum w latach 1922-1945), Eugenii Łychowskiej (1946-1948), Krystyny Klęsk (1949-1951), Stanisława Strąbskiego (1952-54), Michała Kubaszewskiego (1954-1960), Klema Felchnerowskiego (1960-65), Bogdana Kresa (1965-69), Eugeniusza Jakubaszka (1970-1975), Jana Muszyńskiego (1976-1998) oraz Andrzeja Toczewskiego (od 1998)⁷¹.

W muzealnej ofercie ekspozycyjnej znajduje się również Wieża asymetryczna Kajetana Sosnowskiego, czyli instalacja wbudowana w przestrzeń klatki schodowej. Prezentację uzupełnia dokumentacja fotograficzna pracy artysty nad swoim dziełem⁷².

b) Wystawy czasowe

Na działalność ekspozycyjną Muzeum Ziemi Lubuskiej oprócz wystaw stałych składają się również wystawy czasowe. Stanowią one efekt pracy wszystkich działów merytorycznych, zarówno czterech, które posiadają zbiory, jak i pozostałych – Działu Oświatowego, Działu Fotografiki i Promocji Medialnej oraz Działu Wydawniczego⁷³. Prezentowane są zarówno wystawy historyczne, sztuki dawnej, nowoczesnej i najnowszej, ekspozycje o charakterze edukacyjnym oraz takie, które angażują lokalną społeczność do współdziałania.

⁷⁰ L. Dzieżyc, Zegary ze zbiorów Muzeum Ziemi Lubuskiej w Zielonej Górze, Zielona Góra 2005; Muzeum Ziemi Lubuskiej / Sala Zegarowa: http://www.mzl.zgora.pl/index.php?url=sala_zegarowa, dostęp: 15.06.2014 r.

⁷¹ Muzeum Ziemi Lubuskiej / Galeria dyrektorów Muzeum w Zielonej Górze: http://www.mzl.zgora.pl/index.php?url=galeria_dyrektorow, dostęp: 16.06.2014 r.

⁷² Muzeum Ziemi Lubuskiej / Kajeta Sosnowski – *Wieża asymetryczna*: http://www.mzl.zgora.pl/index.php?url=sosnowski_wieza, dostęp: 20.06.2014 r.

⁷³ Por.: Z. Zalewska, Kalendarium wystaw Muzeum Ziemi Lubuskiej w latach 2000-2006, „Zielonogórskie Zeszyty Muzealne” 2008, t. 7, s. 225-248; A. Cincio, Wystawy w Muzeum..., *op. cit.*, s. 489-496.

Trudno wymienić wszystkie wystawy czasowe, jakie miały miejsce w zielonogórskim muzeum od początku jego istnienia. Jednak dla zobrazowania różnorodności tej formy działalności wymienione zostaną wybrane te, które miały miejsce w czasie kadencji obecnego dyrektora, Andrzeja Toczewskiego, w latach 1998-2012, w tym bowiem czasie obserwujemy zdecydowane zwiększenie dynamiki propozycji ekspozycji czasowych (w sumie ponad 450 wystaw czasowych⁷⁴, co daje średnią około 30 wystaw rocznie). Prezentowany poniżej wykaz powstał na podstawie opracowania Anitty Maksymowicz, która dokonała ich szczegółowego przeglądu w tym czasie, uzupełniony o dane za rok 2013⁷⁵.

Około 30% propozycji stanowią wystawy historyczne, zarówno o charakterze lokalnym, jak i ogólnopolskim. Do tych pierwszych zaliczyć można m.in. cykl *My zielonogórzanie – nasz lubuski dom* oraz inne wystawy, w ramach których prezentowani są ludzie, wydarzenia lub zjawiska kulturowe związane z życiem regionu. Takie ekspozycje często przygotowywane są we współpracy z mieszkańcami miasta i w oparciu o ich prywatne zbiory. Należą do nich m.in.:

Sybiracy – wschodnie losy Lubuszan (1999), *Zielonogórskie Międzynarodowe Festiwale Folkloru* (1999), *Przystanek Woodstock 1997-1999* (2000), *Krajobrazy kulturowe Nadodrza na dawnych zdjęciach lotniczych i mapach* (2002), *Zmienna tożsamość. Obraz kartograficzny podziałów terytorialnych ziem północnego Śląska i wschodnich Łużyc w dziejach* (2004), *Rok 1945 i następne. Zielona Góra w fotografii jej mieszkańców* (2005), *Zielonogórski Oderwald* (2006), *Między obawą a nadzieją. Emigracja z terenów obecnej Ziemi Lubuskiej do Australii w XIX wieku* (2007), *Pionierskie lata na Ziemi Lubuskiej* (2007), *Zielonogórski Klub Żużlowy* (2007), *Cmentarze żydowskie na Ziemi Lubuskiej* (2007), *Art-ziny. Zielonogórska twórczość alternatywna lat 90.* (2009), *Cmentarze ewangelickie na Ziemi Lubuskiej w obiektywie Łukasza Małkiewicza* (2009), *Makusyny – zielonogórcy harcerze ze szczepu im. Kornela Makuszyńskiego* (2010), *30 maja 1960 roku – Wydarzenia zielonogórskie* (2010), *Zielona Góra w fotografii Augustyna Ceglarka* (2010), *Zielonogórcy Pionierzy* (2011), *100-lecie kolejki szprotawskiej ze zb. Muzeum Kolejki Szprotawskiej przy*

⁷⁴ A. Cincio, *Wystawy w Muzeum...*, *op. cit.*, s. 490. Do liczby z tabeli obejmującej lata 1998-2011 dodano wystawy mające miejsce w roku 2012.

⁷⁵ A. Maksymowicz, *Muzeum tożsamości od 1998 roku...*, *op. cit.*, s. 255-263. Wykaz uzupełniony o wybrane wystawy zorganizowane w roku 2013 – por. A. Kamińska, *Sprawozdanie z działalności Muzeum Ziemi Lubuskiej za rok 2013*, „Museion” 2014, nr 35, s. 37-38.

PTKraj w Zielonej Górze (2011), „*Podmoskownyje wieczera*” – *Festiwale Piosenki Radzieckiej w Zielonej Górze* (2011), *Stalowe imperium. Z dziejów firmy Beuchelt & Co.* (2012), *Dzieje Lubuskiego Związku Piłki Nożnej* (2012), *Krzyże kamienne – pomniki przeszłości na Środkowym Nadodrzu* (2012), *Polscy jeńcy wojenni w niewoli Wehrmachtu* (2013), *Pomniki codzienności – przedmioty codziennego użytku* (2013), *Wiosna jesieni. Od polskiego listopada do niemieckiego maja. Europa narodów 1830-1832* (2013).

Podobną rolę pełnią wystawy biograficzne ukazujące sylwetki zasłużonych zielonogórczan lub rodzin rzemieślniczych. Tę grupę reprezentuje na przykład wystawa poświęcona życiu i twórczości dr. Romana Mazurkiewicza *Kiedy myślę ojciec...* (1999) oraz: *Prof. Władysław Korcz – pionier lubuskiej historiografii* (1999), *Doktor Zbigniew Pięniężny* (2000), *Krystyna Kłęsk* (2002), *Urszula Dudziak – Z Dąbrowskiego na Broadway* (2005), *Stanisław Prałat – zielonogórski piwowar* (2008) czy *Rzemieślnicze tradycje rodziny Pabichów* (2001), *Z dziejów zielonogórskiego rzemiosła* (2004), *Tradycje piekarskie rodziny Rzepków* (2005), *Rodzina Stawskich – życie z fotografią w tle* (2007).

Do wystaw o ponadlokalnej tematyce zaliczyć można m.in: *Dni Powstania – Warszawa 1944* (2005), *W powstańczej Warszawie* (2007), *Katyń ze zbiorów Muzeum Historii Fotografii w Krakowie* (2007), *Polskie Państwo Podziemne przeciwko broni V-1 i V-2* (2011), *I ciągle widzę ich twarze...* (2011), *Ludobójstwo na Kresach 1939-1945* (2011).

Jeśli chodzi o wystawy sztuki, często prezentowane są wystawy monograficzne, poświęcone artystom lubuskim, bądź artystom o międzynarodowej sławie. Wśród tych pierwszych w latach 1998-2012 zorganizowano na przykład: *Witold Nowicki – Malarstwo* (1998), *Klem Felchnerowski – Pokaz twórczości z okazji 70. rocznicy urodzin* (1998), *Marian Szpakowski – Malarstwo, grafika, rysunek ze zbiorów MZL* (1998), *Jolanta Zdrzałik – Malarstwo, rysunek – 40 lat pracy twórczej* (2002), *Henryk Krakowiak – Malarstwo* (2003), *Klem Felchnerowski – Malarstwo, rysunek, grafika – w 25. rocznicę śmierci* (2005), *Bożena Cajdler-Gruszkiewicz – Wystawa jubileuszowa* (2005), *Stanisław Mazuś – Krajobrazy lubuskie* (2005), *Janusz Skiba – Wystawa jubileuszowa z okazji 75. rocznicy urodzin* (2007), *Zbigniew Szymoniak – Malarstwo*

1978-2008 (2008), Anna Gapińska-Myszkiewicz – *Pejzaż lubuski znad Odry i Bobru* (2012), Stanisław Mazuś – *W obronie piękna* (2013),

Polscy twórcy o międzynarodowej sławie prezentowani byli w zielonogórskim muzeum m.in. podczas wystaw: Henryk Musiałowicz – *Malarstwo, grafika* (1998), Andrzej Strumiłło – *Malarstwo 1988-1998* (1999), Jerzy Nowosielski – II wystawa z cyklu *W kręgu twórców Złotego Grona* ze zbiorów galerii Andrzeja Starmacha w Krakowie i Muzeum Narodowego w Poznaniu (1999), Tadeusz Makowski – *Malarstwo* ze zbiorów Muzeum Narodowego w Warszawie (1999), *Nikifor* ze zbiorów Muzeum Okręgowego w Nowym Sączu (1999), Jerzy Duda-Gracz – *Krajobrazy prowincjonalno-gminne. Kresy polskie 2000* (2001), Zygmunt Waliszewski – *Malarstwo i rysunek* ze zbiorów Muzeum Narodowego w Warszawie (2006), Jan Cybis – *Malarstwo i rysunek* ze zbiorów Muzeum Śląska Opolskiego w Opolu (2008), Stefan Chabrowski – *Malarstwo* (2008), Leon Wyczółkowski – *Malarstwo, rysunek, grafika* ze zbiorów Muzeum Okręgowego w Bydgoszczy (2008), Paweł Kotowicz – *Malarstwo* (2009), Franciszek Maśluszczak – *Rysunek i malarstwo* (2010), Kiejstut Bereźnicki – *Malarstwo i rysunek* (2010), *Ryby, ptaki, ssaki i inne Wilkołaki* – ilustracja i rzeźba Józefa Wilkonía (2011), Jacek Sroka – *Malarstwo i grafika* (2011), *Tadeusz Jackowski – Grafika* (2012), Artur Nacht-Samborski *Malarstwo*.

W ramach wystaw artystycznych w MZL organizowano również duże przekrojowe wystawy tematyczne, przygotowane bądź ze zbiorów własnych, bądź też z obcych kolekcji: *Wizjonerzy końca wieku* (1999), *Polskie malarstwo okresu międzywojennego – kolorysta polscy* (1999), *Wieś w malarstwie polskim* ze zbiorów Muzeum Okręgowego w Lesznie (2004), *Sztuka socrealizmu* ze zbiorów Muzeum Zamoyskich w Kozłówce (2006), *Polski plakat filmowy z lat 1948-1987* (2007), *100 lat Związku Polskich Artystów Plastyków. Twórczość artystów Okręgu Zielonogórskiego* (2011), czy *90/90 – Skarby Muzeum Ziemi Lubuskiej* (2012), *Plastyka lubuska – fragment kolekcji MZL* (2013). Jedną z najważniejszych w ostatnich latach wystawą sztuki współczesnej była zorganizowana w 2013 r. jubileuszowa ekspozycja *Kolekcja Złotego Grona (1963-1981)*, podczas której zaprezentowano ok. 200 prac „złotogronowych” artystów z kolekcji MZL.

Sztuka dawna prezentowana jest głównie na wystawach pokazujących malarstwo, ceramikę oraz różnego rodzaju rzemiosło:

Świat zegarów ze zbiorów Działu Sztuki Dawnej Muzeum Ziemi Lubuskiej (1999), *Porcelana żarska* ze zbiorów Franciszka Łuckiewicza (2000), *Secesja* ze zbiorów Muzeum Miedzi w Legnicy (2001), *Świat urzędzeń grających* ze zbiorów Muzeum Archeologiczno-Historycznego w Głogowie (2001), *Art Deco* ze zbiorów Muzeum Miedzi w Legnicy (2002), *Święty Jan Nepomucen – dzieje kultu* (2006), *Portret trumienny* ze zbiorów Muzeum w Międzyrzeczu (2006), *Kanony wiary – oblicze ikony XVIII-XX w.* ze zbiorów Muzeum Ziemi Lubuskiej (2007), *Skarby Paradyża* (2007), *Ars Vitae – meblarstwo* ze zbiorów MZL (2008), *Ceramika europejska XVIII-XX wieku* ze zbiorów MZL (2008), *Gerhard Reisch – wspomnienie przeszłości* (2010), *Sztuka rosyjska w zbiorach Muzeum Ziemi Lubuskiej* (2011) oraz wystawa malarstwa łuzycyjskiego artysty Wylema Śybara/Willego Schiebera ... *z miłości do ziemi ojczystej* (2013).

Do wystaw edukacyjnych w ostatnim dwudziestolecu zaliczyć można:

Dbam o piękno naszego domu – Ziemi – pokonkursowa wystawa plastyczna, czy *Moja przygoda w muzeum* – wystawa pokonkursowa dziecięcych prac plastycznych, odbywają się rokrocznie od 1999 roku; *Meteority – przybysze z Kosmosu* (2000), *Sroka – symbol Zielonej Góry* (2002), *Marmurki zaklęte w papierze. Wzorzyste papiery introligatorskie Stefana Szczerbińskiego* z Muzeum Papiernictwa w Dusznikach Zdroju (2004), *Historia pod tytułem „Newsweek”* (2004), *Skarby Ziemi – skały, minerały, skamieniałości – ze zbiorów prywatnych* (2006), *Szopki bożonarodzeniowe* (2008, 2013), *Świat toruńskiego piernika* (2012) oraz pokonkursowa wystawa *Moja Zielona Góra* (2013).

Wśród wystaw o charakterze edukacyjnym A. Maksymowicz wymienia również wystawy powstałe w ramach współpracy z mieszkańcami regionu, pokazujące ich kolekcjonerskie pasje, m.in. ekspozycje zbiorów Jana Łomnickiego i Witolda Tchórzewskiego – *Dziadki do orzechów* (2001) oraz *Dzwonki i janczary* z kolekcji Mariana Łysakowskiego (2009), *Kolekcja Remigiusza Jankowskiego* (1998), *Lalki świata* z kolekcji Haliny Jankowskiej (2000), *Krajowa Wystawa Filatelistyczna* (2000), *Pieniądz zastępczy miast Śląska Lubuskiego* (2003), *Pieniądz zastępczy z prywatnych zbiorów Stanisława Szlapińskiego* (2004), *Nieznane oblicza Zielonej Góry na pocztówkach* z kolekcji Grzegorza Biszczanika (2006), *Skauting i harcerstwo w filatelistyce* (2008), *W cieniu Fudżijamy. Dawna fotografia Japonii* ze zbiorów

Zygmunta Wielowiejskiego (2009), *Polskie powojenne motocykle – ambitne konstrukcje w niełatwych czasach* (2009), *Wino i winorośl na znaczkach pocztowych z kolekcji Przemysława Karwowskiego* (2011), *Śląskie malarstwo pejzażowe II poł. XIX i I poł. XX w. ze zbiorów Czesława Osękowskiego* (2011).

Do wystaw związanych z tematyką winiarską należą: *Zielona Góra – miasto winiarskie na Śląsku* (1998), *Zielonogórskie tradycje winobraniowe w plakacie i malarstwie* (2001), *Dawne winobrania w obiektywie Bronisława Bugla* (2001), *Wytwórnia wina i szampana „Grempler & Co. A.G. Älteste Deutsche Sektkellerei” 1826-1945* (2004), *Tomasz Kowalski – Winiarskie motywy w architekturze Zielonej Góry* (2005), *Zielona Góra w dniach Winobrania – wczoraj i dziś* (2008), *Kolekcja fotografii winobraniowych ze zb. MZL* (2009), *Zielona Góra – miasto wina* (2011), *Współczesne winnice na Ziemi Lubuskiej* (2012, 2013), *Tradycje winiarskie na przedwojennej pocztówce Zielonej Góry* (2013).

Wystawy fotograficzne zrealizowane w muzeum w wyznaczonym okresie to m.in.: Bronisław Bugiel – *Fotografia* (1999), *Wielka Wystawa Fotografii National Geographic* (2000), *Taka była Polska* (2000), Chris Niedenthal – *Tabu – portrety nieportretowanych* (2001), Tomasz Gudzowaty – *Following the Rain* (2002), Anna Edyta Przybysz – *Tam piaski śpiewają...* (2012), Elżbieta Dzikowska – *Uśmiech świata* (2012), *Fotografia dzikiej przyrody* (2012) oraz Chris Niedenthal – *N.N. – Niedenthal nieznanym* (2012), *Uwaga Kobięcość. Uwaga Kobieta* – fotografie Lidii Popiel (2013), Mariusz Kapała *Człowiek i zwierzę* (2013), *Dzieła Mistrza ołtarza z Gościszowic w obiektywie Reginy Chochy* (2013) oraz Paweł Janczaruk *100 otworków w technikach* (2013).

Działalność ekspozycyjna Muzeum Ziemi Lubuskiej obejmuje również funkcjonowanie dwóch galerii, w których realizowany jest indywidualny program wystawienniczy. Pierwsza z nich to otwarta w roku 2001 Galeria Nowy Wiek prowadzona przez Leszka Kanię – zastępcę dyrektora Muzeum oraz Galeria Twórców Galera działająca od 2008 roku pod kierunkiem Igora Myszkiewicza. W każdej z nich prezentowana jest sztuka współczesna. Do najważniejszych wystaw realizowanych w Galerii Nowy Wiek zaliczyć można następujące ekspozycje:

Grzegorz Stachańczyk – *Mój przyjaciel Judasz oraz Azyle niepewnego życia* (2001), Maciej Dowgiałło – *Zagięcie czasoprzestrzeni* (2001), Jarosław Modzelewski – *Malarstwo* (2003), Roland Schefferski – *Inwentaryzacja* (2003), Salvador Dali – *Boska Komedja* (2004), Joanna Rajkowska – *Rosa Stern i skutki uboczne* (2002), Przemysław Kwiek – *Awangarda bzy maluje II* (2004), Mikołaj Smoczyński – *Mapa (obrazy i instalacje)* (2006), Leszek Knaflewski – *Killing me softly* (2006) Aleksandra Ska – *Tatutita* (2007), Elżbieta Janczak-Wałaszek – *United Animals* (2008), Kamil Kuskowski – *Prace wybrane* (2009), Agata Siwek – *Muzeum sztuki od A do Z* (2009), Christian Grovermann – *Pałace ziemskiej cierpliwości – przystanki autobusowe* (2010), Jacek Dłużewski – *Trans-lokacje* (2010), Jacek Wesołowski – *Pom-Nik/Denk-Mal* (2011), Rafał Wilk – *Obrazyburczą* (2011), Sławomir Janiak, Witold Michorzewski – *40&40 – czterdzieści plakatów z czterdziestolecia* (2012), Basia Bańda *Gabinet* (2013), Edward Dwurnik *Robotnicy* (2013), Grzegorz Stachańczyk *What holds Her fix'd far eyes nor lets them range...? (Co przykuwa jej wpatrzona w dal spojrzenie i nie pozwala mu błędzić?)*(2013), *Artyści Galerii Nowy Wiek* (2013).

Z kolei wystawy, jakie mogli obejrzeć widzowie w ramach funkcjonowania Galeria Twórców Galera to m.in.:

Wojciech Siudmak – *Podróż po Diunie* (2008), *Po drugiej stronie lustra – fotografie Adama Andrearczyka* (2009), Mateusz Jarża – *Sky Blue* (2009), Igor Myszkiewicz – *Czarne rysunki* (2010), Michał Karcz – *Inspiracje* (2010), Grzegorz Rutkowski – *Po drugiej stronie wyobraźni* (2011), Robert Tomak, Szymon Teluk – *Zwyczajne szaleństwo* (2011), Rafał Karalus – *Mali mieszkańcy łąki* (2012), Patryk Cielieński – *Bogatynia po wielkiej wodzie* (2012), Artur Wochniak – *Bachusiki przed i po* (2012), Bogusław Strzegowski *Szklane domy* (2013), Mariusz Kowalski *To co lubię* (2013).

W ramach współpracy zagranicznej w Muzeum Ziemi Lubuskiej zorganizowano m.in. wystawy: *Impulsy* (1998), Yves Vincendeau – *Jardins secrets* (2002), *Existence* (2002), *Adolf Engler – cały świat w ogrodzie* – ze zbiorów Muzeum Botanicznego w Poczdamie (2002), *Engramme* – współczesna grafika z Quebec (2003), *Pisanki łużyckie* ze zbiorów Muzeum w Cottbus (2005), *Odwaga nadziei – Coraggio della speranza* (2010), Christian Mischke – *Iglą i kwasem* (2011), *100-lecie Domowiny* (2012) oraz wspomnianą wystawę W. Śybara/Schiebera (2013).

Najchętniej odwiedzanymi przez mieszkańców Zielonej Góry wystawami są te, podczas których mogą oni spotkać się z osobami bardzo znanymi – gwiazdami kina, telewizji czy radia. Najlepszym przykładem może tu być wystawa fotograficzna amerykańskiej artystki Pat York *Zamaskowane – Odkryte – Zdemaskowane*. Do dziś nie udało się pobić sukcesu frekwencyjnego tej wystawy (blisko 7200 osób). Wizyta słynnej fotografki w zielonogórskim muzeum w towarzystwie męża, popularnego aktora Michaela Yorka była ogromnym wydarzeniem, także w skali kraju. W ramach tego rodzaju wystaw Muzeum zorganizowało także: Lidia Popiel – *Fotografia* (1999), Marcin Kydryński – *Zanim zapomnę. Ludzie pustyni i puszczy* (2001), Janusz Gajos – *Fotografie* (2005), Marek Niedźwiecki – *Australia okiem Niedźwiedzia* (2009), Andrzej Wajda, Krystyna Zachwatowicz – *Nasza Japonia* (2009), Elżbieta Dzikowska – *Uśmiech świata* (2012).

W ramach realizacji przyjętej przez dyrektora Toczewskiego idei *muzeum tożsamości* zielonogórska placówka organizuje wystawy połączone z różnego rodzaju akcjami polegającymi na współpracy z lokalną społecznością oraz poszczególnymi środowiskami czy instytucjami. Są to na przykład: *Dzieło ukryte* – projekty scenograficzne i afisze z archiwum Lubuskiego Teatru w Zielonej Górze (1999), *Po drugiej stronie muru* – przegląd twórczości więziennej (2001), wystawę twórczości zielonogórskich lekarzy *Operacja „Sztuka”* (2003) czy też ekspozycję *Muzealne widziMisie* (2012), wieńczącą akcją społeczną pt. *Przynieś Misia do muzeum*.

Jak podkreśla Anitta Maksymowicz, dokonany przez nią wybór trudno uznać za pełny, a przyjęty podział jest bardzo umowny, nie wszystkie bowiem wystawy są łatwe do sklasyfikowania. Obrazuje jednak różnorodność podejmowanych tematów oraz kierunek i założenia muzealnego programu ekspozycyjnego, który realizowany jest także w postaci wystaw odjazdowych. Muzeum dysponuje bowiem ofertą wystaw przeznaczonych do wypożyczenia. Są to m.in.:

Cmentarze żydowskie na Ziemi Lubuskiej i Cmentarze ewangelickie na Ziemi Lubuskiej, „*Podmoskownyje wieczera*” – *Festiwale Piosenki Radzieckiej w Zielonej Górze*, *Australia okiem Niedźwiedzia* Marka Niedźwieckiego, wystawy malarstwa *Pejzaż śląski* oraz *Polskie pejzaże* Stefana Chabrowskiego, a także ekspozycje dotyczące winiarstwa *Dawne Winobrania w obiektywie Bronisława Bugla*,

Zielonogórskie Winobrania, Zielona Góra w dniach Winobrania oraz Zielonogórskie winiarstwo w obrazach Jerzego Fedro.

Jedną z najważniejszych wystaw organizowanych poza siedzibą Muzeum była prezentacja prac ze zbiorów MZL w siedzibie Unii Europejskiej w Brukseli w roku 2000, kiedy Polska wraz z Węgrami Czechami prowadziła negocjacje akcesyjne. Ówczesny Wysoki Komisarz ds. Rozszerzenia Unii Günter Verheugen zaproponował, aby w siedzibie UE prezentować sztukę krajów aspirujących do wejścia do Unii. Do reprezentowania Polski zostało wytypowane Muzeum Ziemi Lubuskiej. W Sali konferencyjnej Wysokiego Komisarza zawisły m.in. prace: *Malarstwo lubuskie ze zbiorów MZL*, na którą składało się 14 obrazów twórców lubuskich: A. Bagińskiego *Mój pejzaż i Pejzaż II*, Z. Bazylewicza *Ślady II*, J. Burlewicza *Okruchy życia i Ziemia*, A. Falkiewicza *Krajobraz*, A. Gapińskiej-Myszkiewicz *Nastroje*, trzy prace Witolda Nowickiego *Obraz z cytatą*, *Obraz czerwony* i *Obraz różowy*, T. Pilitsidesa *Ryba*, Z. Szymoniaka *Światłość* i dwie prace J. Zdrzałik *Odejście Arlekina* i *Pragnienia*⁷⁶.

W tym samym roku, Muzeum Ziemi Lubuskiej po raz kolejny zaprezentowało swoje zbiory za granicą – tym razem podczas odbywającej się w Hanowerze Wystawy Światowej EXPO 2000. W pawilonie polskim pokazano obiekty skupione na zielonogórskich tradycjach winiarskich. Prezentację zobaczyło ponad 120 tysięcy gości z całego świata⁷⁷.

Oferta ekspozycyjna Muzeum Ziemi Lubuskiej jest – jak na skromne możliwości finansowe instytucji – dość rozbudowana. Jej dynamika wynika jednak z dość dobrze rozwiniętej współpracy muzeum z lokalną społecznością, przedstawicielami środowisk twórczych, lubuskich organizacji pozarządowych czy instytucji z regionu. Dzięki ich udziałowi możliwa jest prezentacja rodzinnych pamiątek czy innych przedmiotów. Ponadto w ramach działań mających na celu poprawę komfortu zwiedzania, w Muzeum Ziemi Lubuskiej wprowadzono praktykę dyżurów merytorycznych. Wszyscy kustosze mają obowiązek przynajmniej raz w miesiącu być do dyspozycji zwiedzających, co z

⁷⁶ M. Masłowska, Opowieść o kolekcji brukselskiej, „Museion” 2006, nr 18, s. 19-21; A. Łobodzińska, Kolekcja brukselska, „Museion” 2012, nr 32, s. 36-37; Muzeum Ziemi Lubuskiej w Unii Europejskiej w Brukseli, „Museion” 2000, nr 5, s. 1; O zielonogórskiej wystawie w Brukseli z Petrą Erler rozmawiała Anitta Maksymowicz, „Museion” 2000, nr 6, s. 3-4.

⁷⁷ A. Maksymowicz, Muzeum Ziemi Lubuskiej na Światowej Wystawie EXPO 2000 w Hanowerze, „Museion” 2000, nr 7, s. 13.

jednej strony zapewnia zwiedzającym ciągły dostęp do informacji o zbiorach i działaniach muzealnych, z drugiej natomiast pracownicy mają bezpośredni kontakt ze zwiedzającymi, co daje możliwość poznania ich opinii oraz oczekiwań względem proponowanej oferty.

1.6 Działalność naukowa

Oprócz gromadzenia i udostępniania zbiorów oraz organizacji wystaw czasowych, ważnym aspektem funkcjonowania Muzeum Ziemi Lubuskiej jest działalność naukowa. Podejmowana przez instytucję problematyka badawcza jest zróżnicowana, jednak – choć pojawiają się opracowania ogólnoteoretyczne – w głównej mierze badania koncentrują się na tematyce związanej z historią oraz sztuką miasta i regionu oraz na naukowym opracowaniu zbiorów i kolekcji.

Oprócz systematycznych badań związanych z poznawaniem opinii zwiedzających⁷⁸, wśród podejmowanych w ostatnich latach tematów badawczych opracowywanych przez pracowników Muzeum znajdują się m.in.:

Historia II wojny światowej (w szczególności walki w końcowej fazie wojny oraz losy polskich jeńców wojennych w obozach na terenie Środkowego Nadodrza), *Muzealnictwo lubuskie* (historia i funkcjonowanie muzeów na Ziemi Lubuskiej), *Regionalistyka* (badania i publikacje z zakresu dziejów regionu, w tym historii zielonogórskiego winiarstwa i rozważania związane z problematyką Śląska Lubuskiego), *Dziedzictwo kulturowe pogranicza polsko-niemieckiego* (ochrona dziedzictwa kulturowego na Środkowym Nadodrzu, szczególnie w kontekście zmian, jakie nastąpiły po 1989 roku), *Tradycje zielonogórskiego winiarstwa* (dokumentacja i badanie dziejów zielonogórskiego winiarstwa), *Kartografia nowożytna Ziemi Lubuskiej* (sposoby przedstawiania sieci osadniczej ziem wchodzących w skład dzisiejszego województwa lubuskiego w okresie od XVI do XVIII wieku), *Historia Muzeum Ziemi Lubuskiej w Zielonej Górze*, *Pieniądz zastępczy* (naukowe opracowanie kolekcji pieniędzy zastępczych wydawanych w Zielonej Górze), *Towarzystwo Rzemieślników Polskich w Zielonej Górze* (badania nad dziejami polskiej społeczności w niemieckiej

⁷⁸ Wśród publiczności prowadzone są ankiety dotyczące oceny MZL, z uwagami i sugestiami zwiedzających. Formularze dostępne są również w wersji niemieckiej i angielskiej, co daje możliwość poznawania także opinii obcokrajowców.

Zielonej Górze na przykładzie działalności Towarzystwa Rzemieślników Polskich w Zielonej Górze od 22 lipca 1898 roku do września 1935 roku), *Historia Lubuskiego Towarzystwa Kultury w Zielonej Górze* (analiza archiwaliów Lubuskiego Towarzystwa Kultury działającego w Zielonej Górze w latach 1957-1992), *Historia parafii greckokatolickiej w Zielonej Górze, Życie religijne przesiedleńców z akcji „Wisła” na Ziemi Lubuskiej* (analiza życia religijnego wiernych Kościołów wschodnich – Kościoła prawosławnego oraz Kościoła greckokatolickiego przesiedlonych na obszar Ziemi Lubuskiej w wyniku przeprowadzonej w 1947 roku akcji „Wisła”), *Polski plakat współczesny w kolekcji MZL* (prace inwentaryzacyjne nad zbiorem polskiego plakatu współczesnego otrzymanego w formie przekazu z Muzeum Plakatu w Wilanowie oraz przejętego z Okręgowego Przedsiębiorstwa Rozpowszechniania Filmów w Zielonej Górze), *Kolekcja Złotego Grona w zbiorach MZL* (opracowanie pełnego katalogu naukowego kolekcji „złotogronowej”), *Rzeźba barokowa na Śląsku* (szczególnie działalność rzeźbiarskiej rodziny Klahrów w Kotlinie Kłodzkiej i regionach ościennych), *Rzeźba współczesna* (m.in. twórczość W. Hasiora w zakresie rzeźby pomnikowej oraz artystów tworzących w zbliżonej konwencji, np. M. Kruczka, jak również rzeźbiarska twórczość A. Rząsy), *Architektura XX wieku* (m.in. architektura modernistyczna okresu PRL – twórczość M. Leykama, J. Grabowskiej-Hawrylak i in.), *Współczesne szkło artystyczne z Dolnego Śląska* (zwłaszcza dorobek twórców działających w Kotlinie Kłodzkiej – np. Zbigniewa Horbowego), *Sztuka regionów wchodzących w skład dzisiejszego województwa lubuskiego*, (m.in. architektura i wystrój rzeźbiarski zniszczonego rokokowego kościoła w Żytowaniu k. Gubina lub dzieła witrażowe Wiktora Ostrzołka oraz rodziny Powaliszów w kościołach woj. Lubuskiego), *Historia Okręgu Zielonogórskiego Związku Polskich Artystów Plastyków* (badanie dziejów Okręgu, biografii artystycznych poszczególnych artystów, zakres ich działalności i dokonań), *Emigracja ze Środkowego Nadodrza do Australii Południowej w XIX wieku, Potomkowie emigrantów w Australii współcześnie i ich wpływ na rozwój kraju*, *Osadnictwo ludności polskiej na Ziemi Lubuskiej w latach 1945-1950* (badania mają na celu ukazanie sytuacji polskich osadników na Ziemi Lubuskiej, ze szczególnym uwzględnieniem regionu zielonogórskiego, w pierwszych latach po II wojnie światowej), *Biografia Agnieszki Wisły* (opracowanie życiorysu pochodzącej z Wielkopolski polonijnej działaczki w USA Agnieszki Wisły, ze szczególnym

uwzględnieniem jej działalności patriotycznej oraz aktywności społecznej ma na celu przywołanie zasług tej zapomnianej postaci, współpracującej m.in. z Heleną Paderewską), *Działalność humanitarna H. Hoovera na rzecz Polski* (działalność American Relief Administration, jak i Commission for Polish Relief. Badania dotyczą działań reliefowych dla Polski, ze szczególnym uwzględnieniem pomocy dzieciom, w czasie obu wojen światowych oraz po ich zakończeniu), *Georg Philipp Telemann – kapelmistrz na dworze Promnitzów w Żarach* (prace nad biografią jednego z najwybitniejszych kompozytorów niemieckich epoki baroku, który w latach 1704-1708 był kapelmistrzem na dworze Promnitzów w Żarach/Sorau), *Robert Koch i jego działalność w Wolsztynie* (Życie i dorobek wybitnego lekarza i bakteriologa, odkrywcy m.in. bakterii gruźlicy i cholery, laureata Nagrody Nobla, który w latach 1872-1880 mieszkał w Wolsztynie/Wollstein, gdzie pracował jako lekarz powiatowy; badania dotyczą pracy Kocha dla miejscowego sądu, w szpitalu powiatowym oraz prywatnej praktyki lekarskiej, a także jego działalności charytatywnej), *Odra w pismach Theodora Fontane* (analiza pism niemieckiego pisarza, poety, publicysty i podróżnika dotyczących Odry na obszarze obecnej Ziemi Lubuskiej), *Młodość polska lat 80. i 90.* (trendy w sferze aktywności kulturalnej i społecznej młodzieży lat 80. i 90. na tle przemian społeczno-politycznych, wpływ młodzieży na kształtowanie pejzażu kulturowego okresu przełomu, którego podstawowym elementem stały się m.in. muzyka rockowa, graffiti i inne obszary tzw. „kultury trzeciego obiegu” oraz „kultury alternatywnej”), *Zmiany pokoleniowe* (charakterystyka czynników konstytuujących pokolenie, określających jego odrębność od innych generacji, kwestia aktualności „klasycznych” koncepcji pokoleniowych), *Ponowoczesne „wymieszanie się” kultur* (analiza zjawiska współczesnego znoszenia różnic między kulturą masową a elitarną, nowa systematyzacja tych pojęć, a także zwrócenie uwagi na ich wzajemne inspiracje i przenikanie)⁷⁹.

Tak zróżnicowana tematyka prowadzonych badań wynika z aspiracji rozwoju Muzeum Ziemi Lubuskiej jako placówki naukowo-badawczej. Wyniki tych prac prezentowane są w formie publikacji lub wystąpień podczas różnego rodzaju spotkań

⁷⁹ A. Kamińska, Sprawozdanie z działalności Muzeum Ziemi Lubuskiej za rok 2013, „Museion” 2014, nr 35, s. 38-39; Muzeum Ziemi Lubuskiej / Tematyka badawcza: http://www.mzl.zgora.pl/index.php?url=tematyka_badawcza, dostęp: 13.06.2014.

naukowych. Udział w takich spotkaniach, lub też organizacja ich przez Muzeum jest jednym z elementów działalności naukowej instytucji. W ostatnich latach MZL zorganizowało kilka ważnych konferencji naukowych, m.in.: dwie międzynarodowe: *Rola muzeów w turystyce i krajoznawstwie* (2005) i *Emigracja z Kłępska i okolic do Australii w 1838 roku* (2009), a także *Przesiedleni i wypędzeni* (2007) oraz *Lubuskie miejsca pamięci w procesie edukacji szkolnej* (2011)⁸⁰. Muzeum było również współorganizatorem konferencji naukowej *Żydzi w dziejach pogranicza polsko-niemieckiego* (2013 r., wraz z Instytutem Historii UZ, Muzeum Ziemi Lubuskiej w Zielonej Górze, Muzeum Ziemi Międzyrzeckiej, Studenckim Kołem Archeologicznym, Towarzystwem Studiów Łużyckich, Polskim Towarzystwem Historycznym O/Zielona Góra) oraz organizatorem sesji popularnonaukowej pt. *Lubuscy Żołnierze Wyklęci i Niepokorni* (2014). Ponadto pracownicy muzeum biorą także udział w konferencjach, sympozjach, warsztatach i szkoleniach na terenie całej Polski oraz za granicą (m.in. w Cottbus, Poczdamie, Neuhardenbergu, Sankelmark), prowadzą kwerendy i badania, również w innych ośrodkach naukowych, otrzymują stypendia oraz biorą udział w zagranicznych praktykach, stażach i pobytach naukowych (m.in. muzealna akademia letnia w Amsterdamie, praktyka zawodowa w Haus Schlesien w Königswinter, staże naukowe w Deutsches Auswandererhaus w Bremerhaven, Deutsches Historisches Museum w Berlinie, Polish Army Veterans Association w Nowym Jorku, wyjazd studyjny połączony z cyklem wykładów w Australii)⁸¹.

1.7 Działalność wydawnicza

W ramach działalności wydawniczej Muzeum Ziemi Lubuskiej przygotowuje rocznie kilkanaście wydawnictw popularnonaukowych i naukowych. Są zarówno foldery i katalogi wystaw, jak i monografie, prace zbiorowe z zakresu historii i sztuki.

⁸⁰ Rola muzeów w turystyce i krajoznawstwie, red. A. Toczewski, Zielona Góra 2006; A. Cincio, Międzynarodowa konferencja naukowa „Rola muzeów w turystyce i krajoznawstwie”, „Museion” 2006, nr 17, s. 27; M. Masłowska, Rola muzeów w turystyce i krajoznawstwie, „Museion” 2006, nr 18, s. 24; Konferencja naukowa „Przesiedleni i wypędzeni” – dyskusja o wypędzonych i przesiedlonych, „Museion” 2007, nr 21, s. 9-10; A. Maksymowicz, Konferencja popularnonaukowa Emigracja z Kłępska i okolic do Australii w 1838 roku, „Museion” 2009, nr 26, s. 19; I. Korniluk, Konferencja „Lubuskie miejsca pamięci w procesie edukacji szkolnej”, „Museion” 2012, nr 31, s. 23.

⁸¹ A. Maksymowicz, Muzeum tożsamości od 1998 roku..., *op. cit.*, s. 289.

Do najważniejszych należą wydawnictwa ciągłe, jak „Studia Zielonogórskie” oraz informator MZL „Museion”. „Studia Zielonogórskie” to rocznik ukazujący się od 1995 roku, a od 1998 roku wydawany przez Muzeum Ziemi Lubuskiej (do roku 2000 wspólnie z Lubuskim Towarzystwem Naukowym). Dotąd ukazało się jego 19 tomów, z konsekwentnie zachowanym układem, obejmującym następujące kategorie zagadnień: *Artykuły i opracowania* oraz *Materiały, dokumenty i sprawozdania*, a w większości tomów znajdują się rozdziały takie jak: *Wspomnienia i relacje*, *Sylwetki*, *Recenzje* oraz *Bibliografie*. Tematyka podejmowana na łamach periodyku obejmuje szerokie *spectrum* tematyczne: archeologia, geografia, socjologia, historia średniowieczna, nowożytna oraz najnowsza, ekonomia, prawo, administracja, nauka, oświata i szkolnictwo oraz kultura ze szczególnym uwzględnieniem muzeów, artystów, muzyki, a także zbiorów archiwalnych i bibliotecznych⁸². Z kolei pierwszy numer informatora „Museion” wydano w październiku 1998 roku. Jest on w niemal w całości przygotowywany przez pracowników, choć zamieszczone są w nim również artykuły innych autorów o ile ich tematyka mieści się w formule czasopisma. Jak zauważa Urszula Rogowska, redaktor naczelna „Museionu”, „Przedstawiane są w nim przede wszystkim zagadnienia związane z bieżącą działalnością Muzeum Ziemi Lubuskiej, artykuły i komunikaty z najnowszych badań naukowych, artykuły o historii naszego miasta i regionu, tożsamości regionalnej, tradycjach winiarskich, ogólne zagadnienia dziedziny historii, sztuki i współczesnego muzealnictwa oraz cykl artykułów poświęconych historii muzeum zielonogórskiego. Poza tym monograficzne artykuły *Ze zbiorów MZL* o najcenniejszych zabytkach, wywiady i rozmowy z artystami i gośćmi, byłymi dyrektorami naszego Muzeum, zasłużonymi działaczami kultury, informacje o najnowszych ekspozycjach i nowych nabytkach, o działalności oświatowo-edukacyjnej, kalendarium najważniejszych wydarzeń w stałej rubryce *Z życia muzeum*, plany i sprawozdania z działalności oraz relacje z udziału w ważnych sesjach, konferencjach i spotkaniach”⁸³. To bogato ilustrowane czasopismo stanowi swoiste kalendarium wydarzeń związanych z Muzeum. Od roku 1998 ukazało się 33 numery nieregularnika.

W ciągu ostatnich lat podjęta została również próba reaktywacji „Zielonogórskich Zeszytów Muzealnych”, które w latach 1969-78 ukazywały się

⁸² A. Maksymowicz, 17 lat „Studiów Zielonogórskich”, „Studia Zielonogórskie” 2012, t. 18, s. 9-13.

⁸³ U. Rogowska, Museion – Informator Muzeum Ziemi Lubuskiej, „Zielonogórskie Zeszyty Muzealne” 2008, t. 7, s. 205-210.

nakładem MZL. W 2008 roku, po 30 latach, ukazał się 7. tom „Zeszytów” zawierający artykuły niemal wyłącznie pracowników merytorycznych Muzeum Ziemi Lubuskiej.

Poza wymienionymi publikacjami od roku 1998, kiedy utworzono Dział Wydawniczy, Muzeum Ziemi Lubuskiej wydało ponad 60 pozycji książkowych. Wśród nich m.in.:

- książki historyczne: J.P. Majchrzak – *Szaleństwa wiary albo procesy czarownic w Zielonej Górze* (1999), A. Toczewski – *Międzyrzecki Rejon Umocniony* (2001), A. Toczewski (red.) – *Ziemia Lubuska: studia nad tożsamością regionu* (2004), A. Toczewski – *Zielonogórskie Winobrania* (2005), T. Kowalski – *Winiarskie akcenty w architekturze Zielonej Góry* (2005), I. Korniluk – *Pionierskie lata na Ziemi Lubuskiej* (2007), A. Toczewski – *Historia Ziemi Lubuskiej. Krótki zarys dawnych dziejów* (2008), A. Toczewski – *Oflag II C Woldenberg w Dobiegniewie* (2009), A. Maksymowicz (red.) – *Emigracja z Klepska i okolic do Australii w 1838 roku. Materiały konferencyjne* (2009), A. Toczewski – *Bitwa o Odrę w 1945 roku* (2010), A. Toczewski – *Miejsca zbrodni hitlerowskich na terenie Ziemi Lubuskiej* (2011), A. Maksymowicz – *Emigracja z pogranicza Brandenburgii, Śląska i Wielkopolski do Australii Południowej w latach 1838-1914* (2011), A. Siatecki – *Aleja Niepodległości 15. Przechadzki po zielonogórskim muzeum tożsamości* (2012), A. Maksymowicz (red.) – *Historia–Kultura–Muzeum* (2012);

- katalogi wystaw: *Rok na zielonogórskiej winnicy w obrazach Doroty Komar- - Zmyślony* (2002), D. Wieczorek – *Poczet piastowskich książąt Śląska Lubuskiego w zbiorach Muzeum Ziemi Lubuskiej w Zielonej Górze* (2004), I. Korniluk – *Pieniądz zastępczy z kolekcji Stanisława Szlapińskiego* (2004), L. Kania – *Klemens Felchnerowski: 1928-1980: Klem* (2005), L. Kania – *Krajobrazy lubuskie: Stanisław Mazuś* (2005), L. Dzieżyc – *Zegary ze zbiorów Muzeum Ziemi Lubuskiej w Zielonej Górze* (2005), A. Maksymowicz – *Między obawą a nadzieją. Emigracja z terenów obecnej Ziemi Lubuskiej do Australii w XIX wieku* (2007), L. Kania – *Marian Szpakowski – Kontynuacja* (2008), A. Kamińska – *Art-ziny. Zielonogórska twórczość alternatywna lat 90.* (2009), I. Myszkiewicz – *Czarne rysunki* (2010), G. Wanatko – *Muzeum Dawnych Tortur w Zielonej Górze* (2010), L. Dzieżyc – *Tadeusz Kuntze (1727-1793) malarz z Zielonej Góry* (2010), A. Toczewski, M. Gawęda – *Anna Gapińska-Myszkiewicz. Pejzaż lubuski znad Odry i Bobru* (2012); *Artur Nacht-*

Samborski – Malarstwo (2013), Tradycje winiarskie na przedwojennej pocztówce Zielonej Góry ze zbiorów Sławomira i Jacka Ronowiczów (2013).

- publikacje dotyczące historii Muzeum i jego zbiorów oraz pozycje poświęcone artystom i ich twórczości: A. Toczewski, L. Dzieżyc – *W kręgu śląskiej sztuki sakralnej: zabytki Śląska Lubuskiego XIV-XVIII w. ze zbiorów Muzeum Ziemi Lubuskiej w Zielonej Górze (2002)*, I. Korniluk – *Zielonogórski papierowy pieniądz zastępczy (1917-1923) w zbiorach Gabinetu Numizmatycznego Muzeum Ziemi Lubuskiej (2003)*, L. Kania, W. Kozłowski (red.) – *Marian Szpakowski – 1926-1983 (2003)*, L. Kania, J. Nowak – *Henryk Krakowiak: Malarstwo (2003)*, I. Korniluk – *Pieniądz zastępczy miast Śląska Lubuskiego (2003)*, M. Masłowska – *Muzeum Ziemi Lubuskiej w Zielonej Górze (2005)*, A. Cincio – *Historia Muzeum w Zielonej Górze 1922-2010 (2010)*;

- serie wydawnicze: A. Siatecki – *Klucz do bramy. Rozmowy nieautoryzowane albo nieodbyte o przeszłości Środkowego Nadodrza (2009)*, *Drugi klucz do bramy. Rozmowy nieautoryzowane albo nieodbyte o przeszłości Środkowego Nadodrza (2010)*, *Trzeci klucz do bramy. Rozmowy nieautoryzowane albo nieodbyte o przeszłości Środkowego Nadodrza (2011)*, *Czwarty klucz do bramy. Rozmowy nieautoryzowane albo nieodbyte o przeszłości Środkowego Nadodrza (2012)*⁸⁴.

Oprócz wskazanych publikacji. Dział Wydawniczy Muzeum Ziemi Lubuskiej zajmuje się również przygotowaniem do druku innych wydawnictw, tj. informatorów i folderów do wystaw, zaproszeń na wystawy i inne muzealne uroczystości, plakaty, bilety wstępu, dyplomy okolicznościowe, ulotki, kartki pocztowe itp.

1.8 Współpraca międzynarodowa i promocja

Współpraca zagraniczna to jeden z bardziej dynamicznych obszarów działalności Muzeum Ziemi Lubuskiej. Oprócz opisanej wcześniej współpracy zagranicznej o charakterze naukowym, do której można dodatkowo zaliczyć staż niemieckiego praktykanta z Centrum Judaicum w Berlinie, czy uczestnictwo MZL w holenderskim projekcie MATRA (1999-2006)⁸⁵, instytucja rozwinęła szerszą

⁸⁴ A. Maksymowicz, *Muzeum tożsamości po 1989 r...., op. cit.*, s. 286-287, A. Kamińska, *Sprawozdanie z działalności Muzeum Ziemi Lubuskiej za rok 2013...., op. cit.*, s. 41.

⁸⁵ Program miał na celu prezentację polskim muzealnikom holenderskich doświadczeń i wiedzy na temat nowoczesnego zarządzania muzeami, od problematyki wystawienniczej, administrowania kolekcją, przez

współpracę z licznymi muzeami, mediami, instytucjami oraz twórcami indywidualnymi, głównie z Niemiec. W zdecydowanej większości współpraca ta opiera się na organizacji wystaw, ale obejmuje także wizyty robocze w zaprzyjaźnionych muzeach, udział w konferencjach, wykładach oraz stażach naukowych, które umożliwiają wzajemną wymianę doświadczeń i podnoszenie zawodowych kwalifikacji.

Zdarza się, że współpraca nawiązywana jest tylko w celu realizacji konkretnego projektu, częściej jednak opiera się ona na systematycznym partnerstwie. W zakresie wymiany ekspozycji lub udostępniania części kolekcji do pokazów za granicą Muzeum brało udział w ponad 30 tego rodzaju przedsięwzięciach. Do najważniejszych instytucje współpracujących z MZL należą: Stiftung Kulturwerk Schlesien w Würzburgu, Stadtmuseum w Cottbus, Botanisches Museum w Berlinie-Dahlem, Herder Institut w Marburgu, Deutsches Kulturforum östliches Europa, Brandenburgisches Textilmuseum w Forst, Museum Viadrina we Frankfurcie nad Odrą, Haus Brandenburg w Fürstenwalde, Haus Schlesien w Königswinter, Schlesisches Museum w Görlitz, Deutsches Weinbaumuseum w Oppenheim, Schule für niedersorbische Sprache und Kultur w Cottbus, Stadt- und Regionalmuseum im Schloss w Lübben oraz Wendisches Museum w Cottbus, a także Consiglio Regionale d'Abruzzo z partnerskiego miasta Zielonej Góry – L'Aquila.

Oprócz tak rozwiniętej współpracy zagranicznej, Muzeum prowadzi również innego rodzaju działania w zakresie *public i media relations*, reklamy i marketingu. W ramach tych działań Muzeum przygotowuje i opracowuje materiały o MZL do ogólnopolskich wydawnictw promocyjnych, przewodników turystycznych, folderów, map itp. oraz prowadzi stałą współpracę z Centrum Informacji Turystycznej w Zielonej Górze, polegającą m.in. na przygotowywaniu materiałów do reklamowych tablic miejskich, ulotek, folderów, na targi turystyczne oraz wymianie informacji. Ponadto prowadzona jest także szeroko zakrojona działalność marketingową, której priorytetowymi celami są: komunikacja między muzeum a zwiedzającymi, współpraca światów biznesu i kultury, kontakty z instytucjami i lokalnymi stowarzyszeniami, pozyskiwanie i współpraca ze sponsorami i partnerami, działalność informacyjna,

edukację po PR i marketing. W ramach programu MZL współorganizowało warsztaty dla muzealników z całej Polski poświęconych public relations i marketingowi muzealnemu, które odbyły się w MZL w 2006 roku. A. Maksymowicz, Muzeum tożsamości od 1998 roku... , *op. cit.*, s. 289.

reklamowa i usługowa, organizacja i promocja wydarzeń kulturalnych Muzeum oraz rozpowszechnianie materiałów promocyjno – informacyjnych⁸⁶.

Ważnym elementem w ramach tego rodzaju zadań była przeprowadzona w roku 2011 całkowita modernizacja strony internetowej Muzeum Ziemi Lubuskiej. Nowa strona nie tylko ułatwia dostępu do informacji o muzealnej ofercie, ale również daje możliwość np. wysłania elektronicznej kartki pocztowej ze zbiorami muzeum lub wirtualną wycieczkę po Muzeum Wina, Galerii Sztuki Sakralnej, Muzeum Dawnych Tortur czy Galerii Tadeusza Kuntze⁸⁷. Utworzone zostały również odrębne strony poświęcone Muzeum Wina, Muzeum Dawnych Tortur oraz witryna „Studiów Zielonogórskich”. Muzeum Ziemi Lubuskiej jest stale obecne na portalach społecznościowych. Jak wynika z rozmów przeprowadzonych ze zwiedzającymi oraz przeprowadzanych wśród nich ankiet wynika, iż strona www jest jednym z najczęściej wykorzystywanych źródeł informacji na temat instytucji i jej oferty. Świadczy o tym również z roku na roku większa liczba osób odwiedzających witrynę, która w ostatnich latach sięga około 10 tysięcy rocznie⁸⁸.

Przyjęta i realizowana od roku 1998 koncepcja *muzeum tożsamości* zdeterminowała każdy z przejawów aktywności Muzeum Ziemi Lubuskiej – zarówno program gromadzenia muzealiów, działalność naukową, wydawniczą, jak i edukacyjną. Ważna w tym kontekście wydaje się być wypracowana praktyka angażowania mieszkańców w działalność Muzeum.

Wprowadzona w 1999 roku reforma administracyjna państwa zakładała m.in. ustanowienie nowego województwa lubuskiego – regionu powstałego z dwóch jednostek administracyjnych: województwa zielonogórskiego oraz gorzowskiego. Obszary te różnią się jednak pod względem kultury i tradycji historycznych, dlatego w odczuciu osób odpowiedzialnych za kierunek działań muzealnych, zaistniała silna potrzeba tworzenia i wzmacniania poczucia jedności i samookreślenia jego mieszkańców. Muzeum jako instytucja zaufania publicznego miało się przyczynić do budowania i tożsamości mieszkańców nowego województwa w oparciu o złożoną

⁸⁶ A. Kamińska, Sprawozdanie z działalności ..., *op. cit.*, s. 41.

⁸⁷ A. Maksymowicz, Nowa strona internetowa Muzeum Ziemi Lubuskiej: www.mzl.zgora.pl, „Museion” 2011, s. 31

⁸⁸ A. Maksymowicz, Muzeum tożsamości od 1998 roku..., *op. cit.*, s. 276.

historię, kulturę i tradycje regionu. Dlatego też MZL nawiązało systematyczną współpracę z różnego rodzaju środowiskami, m.in.: kombatantów, Sybiraków, pionierów, osadników przybyłych z Kresów Wschodnich, żołnierzy Armii Krajowej, a także dawnych niemieckich mieszkańców Zielonej Góry, mniejszości ukraińskiej czy żydowskiej oraz licznymi grupami artystycznymi i muzealnikami z regionu. Instytucja stała się w ten sposób ważnym miejscem społecznego dialogu, dzięki czemu pozyskała liczne grono zwolenników i przyjaciół, czego wyrazem mogą być nadawane przez MZL tytuły: honorowego kustosa, honorowego mecenasa, czy honorowego ambasadora Muzeum⁸⁹.

Zainteresowanie zróżnicowaną muzealnej oferty odzwierciedlają statystyki. W latach 1996 i 1997 roczna liczba osób zwiedzających Muzeum Ziemi Lubuskiej wynosiła ok. 11 500 gości, w roku następnym wzrosła do 23 000. Po kilkuletnim spadku frekwencji (1999 – 18 161 os., 2003 – 15 631 os., 2006 – 18 136 os.), ponownie nastąpił wzrost liczby zwiedzających: w 2010 Muzeum odwiedziło 20 480 osób, w 2011 – 25 983⁹⁰, w 2012 – 26 705⁹¹, natomiast w 2013 – 25 890⁹². Na podstawie szczegółowej analizy z ostatnich lat można zdiagnozować spadek procentowy zwiedzających w grupach w stosunku do ogólnej liczby zwiedzających (jednocześnie nie zmieniła się liczba grup oprowadzanych przez przewodników, zarówno po polsku, jak i w językach obcych) oraz wzrost procentowy zwiedzających indywidualnie (także z rodzinami), co może świadczyć o bardziej intencjonalnym zwiedzaniu muzeów. Muzealne wizyty w coraz mniejszym stopniu są elementem realizowanego przez szkoły programu lub obowiązkową częścią planu wycieczek po mieście, a coraz częściej stają się świadomie wybieraną formą spędzania wolnego czasu⁹³.

2. Praktyka edukacyjna Muzeum Ziemi Lubuskiej

⁸⁹ *Ibidem*, s. 222

⁹⁰ *Ibidem*, s. 274

⁹¹ A. Kamińska, Sprawozdanie z działalności Muzeum Ziemi Lubuskiej w Zielonej Górze za rok 2012, „Museion” 2013, nr 34, s. 53.

⁹² A. Kamińska, Sprawozdanie z działalności Muzeum Ziemi Lubuskiej w Zielonej Górze za rok 2013, „Museion” 2014, nr 35, s. 41.

⁹³ A. Maksymowicz, Muzeum tożsamości od 1998 roku..., *op. cit.*, s. 274.

Prowadzenie działalności edukacyjnej należy do najważniejszych zadań Muzeum. Przybiera ona zróżnicowaną formę – lekcji muzealnych, wykładów, warsztatów, zabaw, koncertów, akcji społecznych, konkursów itp., a jej odbiorcami są różne grupy wiekowe – zarówno dzieci przedszkolne, młodzież, dorośli, seniorzy czy całe rodziny⁹⁴.

Działania o intencjach edukacyjnych pojawiały się od początku istnienia zielonogórskiego Muzeum. Dla Martina Klose szczególnie ważna była edukacja kulturalna młodzieży, dlatego grupy szkolne były w grünberskim muzeum uprzywilejowane. W trosce o lepsze zrozumienie i przyswojenie wiedzy, kierownik Muzeum dbał o to, by ekspozycjom towarzyszył bogaty materiał poglądowy⁹⁵. Z kolei kiedy Krystyna Klęsk na przełomie lat 40. i 50. planowała utworzenie Muzeum Winiarstwa, tak sformułowano jego cele dydaktyczne: „Obrazowe przedstawienie zarysu historycznego rozwoju kultury winiarskiej, techniki pracy i hodowli winorośli dla celów przygotowania nowych zastępów winiarzy i zorientowania ich, a także dla ogółu, o długowieczności wiedzy winiarskiej⁹⁶. Edukacja i dydaktyka były jednak instrumentem w rękach władzy przez cały okres PRL i służyły, podobnie jak program wystawienniczy w muzeum, indoktrynowaniu młodych pokoleń w duchu komunistycznym.

W połowie lat 50. Muzeum podjęło działalność oświatową, która polegała głównie na organizowaniu prelekcji o tematyce historycznej, początkowo wyłącznie w siedzibie, później także poza nią⁹⁷. Jedną z najciekawszych i najbardziej spektakularnych akcji edukacyjnych w Muzeum była organizacja objazdowych wystaw we wspomnianym Muzeobusie. W latach 1961-66 w przygotowanej do tego celu naczepie samochodu ciężarowego, przekazanej przez Ministerstwo Kultury i Sztuki, mieszkańcy okolicznych wsi mogli obejrzyć wystawy *Ziemie Zachodnie w dobie panowania Piastów*, *XX-lecie PRL* oraz *Zabytki pomnikami polskości*. W ten sposób

⁹⁴ A. Toczewski, *Koncepcja działalności...*, *op. cit.*, s. 35-36.

⁹⁵ A. Cincio, *Heimatmuseum 1922-1945: Martin Kloose – założyciel i pierwszy kierownik Muzeum w Grünbergu*, [w:] *Muzeum w Zielonej Górze 1922-2012*, A. Cincio, A. Maksymowicz (red.), Zielona Góra 2012, s. 9-21.

⁹⁶ AMNP, *Projekt Muzeum Winiarskiego w Zielonej Górze*, L. dz. 666/50 z 11 IV 1950 r., sygn. 134. Pod za: E. Maciejewska, *Muzeum Regionalne 1949-1951: Krystyna Klęsk – kierownik Muzeum Regionalnego w Zielonej Górze*, [w:] *Muzeum w Zielonej Górze 1922-2012*, A. Cincio, A. Maksymowicz (red.), Zielona Góra 2012, s. 40

⁹⁷ A. Cincio, *Historia Muzeum...*, *op. cit.*, s. 31.

realizowano odgórne zalecenia, bowiem piśmie z dnia 8 stycznia 1965 roku Zarząd Muzeów i Ochrony Zabytków określił „wzmożenie aktywizacji kulturalno-oświatowej w Państwowych Gospodarstwach Rolnych” jako istotny element kampanii „Muzea uniwersytetami kultury”. W ciągu pięciu lat wystawy w Muzeobusie obejrzało 260 tysięcy osób z 492 wsi⁹⁸.

W roku 1962 zapoczątkowano *Studium Wiedzy o Sztuce* – wykłady poświęcone zagadnieniom z historii sztuki, urozmaicane koncertami i wieczorami poezji oraz seansami filmowymi. Dwa lata później w muzealnej ofercie znalazły się lekcje muzealne. W okresie remontu obiektu działalność edukacyjna ograniczała się do organizacji wykładów i prelekcji poza siedzibą muzeum. Ciekawą formą edukacji muzealnej było aranżowanie wystaw w szkołach wiejskich znajdujących się przy stanowiskach archeologicznych, czemu towarzyszyły spotkania z archeologami. Działalność edukacyjna w tak wypracowanej formie była kontynuowana do ok. roku 1990, stopniowo dopasowywana do zmieniających się ekspozycji⁹⁹.

Wzrost dynamiki oferty muzealnej nastąpił w latach 90. Muzealny Dział Oświatowy podjął szeroko zakrojoną współpracę ze szkołami, instytucjami kultury, związkami twórców czy stowarzyszeniami. Oprócz wykładów, prelekcji czy lekcji muzealnych zaczęto organizować pokazy multimedialne, koncerty, spotkania autorskie, konkursy czy otwarte spotkania tj. *Noc w Muzeum*, *Europejskie Dni Dziedzictwa*, *Zielonogórskie Zaduszki*, obchody Międzynarodowego Dnia Dziecka i inne.

Aktualna oferta edukacyjna Muzeum Ziemi Lubuskiej obejmuje scharakteryzowane poniżej programy.

2.1 Oferta dla dzieci i młodzieży

Działalność Muzealnej Akademii Przedszkolaka, czyli programu edukacyjnego kierowanego do przedszkolnych (dzieci w wieku od 5 do 7 lat), została zainaugurowana w roku 2012, dzięki wsparciu finansowemu Miasta Zielona Góra. Jest to program skierowany do najmłodszej publiczności, zakładający zapoznanie jej w formie zabaw, gier i konkursów z instytucją muzealną, zbiorami oraz podstawowymi

⁹⁸ A. Cincio, Muzeobus – wystawa objazdowa zielonogórskiego muzeum, „Museion” 2009, nr 25, s.12.

⁹⁹ A. Cincio, Historia Muzeum Ziemi Lubuskiej..., *op. cit.*, s. 31-32.

terminami i zjawiskami w sztuce. Na ten cykl edukacyjny składa się 19 spotkań o różnej tematyce, ujętych w trzy zakresy tematyczne: *Zielona Góra – moje miasto*, *Podróże w dawne czasy* oraz *Spotkania ze sztuką*. Zajęciami wprowadzającymi jest spotkanie *Moja pierwsza wizyta w muzeum*, podczas którego, dzieci dowiadują się, czym jest muzeum, kto w nim pracuje, jak się przechowuje zbiory oraz poznają podstawowe pojęcia związane z muzeum: eksponat, zabytek, konserwacja, wystawa.

Zajęcia z przedszkolakami przeprowadzane są dwuetapowo. Część pierwsza, „teoretyczna”, polega na przekazaniu dzieciom w formie rozmowy podstawowych informacji z danego zakresu. Rozmowie towarzyszy najczęściej prezentacja obiektów muzealnych, powiązanych z tematem zajęć. Następnie przechodzi się do części praktycznej – zabaw czy zajęć plastycznych nawiązujących do tego co dzieci oglądały lub też usłyszały. Celem zajęć, jak zauważają autorki programu, Urszula Rogowska i Zofia Zalewska, „jest zapoznanie dzieci ze światem sztuki i historii, pobudzanie do twórczego myślenia, wzbogacenie ich dotychczasowych doświadczeń oraz rozwijanie wrażliwości twórczej. Chcemy to zrobić w przystępny i atrakcyjny sposób [...], chcemy dzieciom opowiedzieć i pokazać, że sztuka i historia jest bliska nas, a każde jej dzieło opowiada jakąś historię. A jaką historię, to się dowiemy, kiedy będziemy umieli na nie patrzeć. Chcemy, aby dzieci dostrzegły sztukę nie tylko w zabytkach które będą podziwiać w muzeum, ale również w barwie i kształtach świata które je otacza, w kolorze nieba, trawy, w barwie ubrań, czy też w kształtach domów w których mieszkają. Opowiemy maluchom o tym kiedy przyjdą do muzeum”¹⁰⁰.

W ramach cyklu *Zielona Góra – nasze miasto*, pozwalającego dzieciom poznać dzieje miasta i jego tradycje, program Muzealnej Akademii Przedszkolaka obejmuje następujące tematy:

- *Legendy lubuskie*. Podczas tych spotkań dzieci poznają podania i legendy lubuskie, szczególnie o winiarskich początkach w Zielonej Górze, ale także dowiadują się na przykład, dlaczego mówi się, że „w każdej legendzie tkwi ziarenko prawdy”. Prowadzący poszukują wraz z dziećmi odpowiedzi na pytania, czy rzeczywiście w Krakowie mieszkał smok wawelski, a w Warszawie Syrenka. Spotkania kończą się zajęciami plastycznymi.

¹⁰⁰ U. Rogowska, Z. Zalewska, Muzealna Akademia Przedszkolaka, Zielona Góra 2013, s. 3-4.

- *Dzieje Zielonej Góry*. Oglądając muzealne eksponaty dzieci odbywają swoistą „podróż w czasie”. Poznają dzieje miasta i to, jak zmieniało się ono na przestrzeni wieków. Podróż kończy się warsztatami plastycznymi, podczas których maluchy w opracowanej kolorowance malują panoramę Zielonej Góry, z charakterystycznymi elementami miejskiej architektury.

- *Poznajemy herb i flagę Zielonej Góry*. Dzieci dowiadują się czym jest herb miasta, godło i flaga Polski, co symbolizują, gdzie je można spotkać i jakie mają znaczenie. Podczas zajęć dzieci mogą obejrzyć stare pieczęcie miejskie oraz opatrzone nimi dokumenty. Zajęcia kończą się warsztatami plastycznymi podczas których uczestnicy malują herb i flagę Zielonej Góry.

- *Winiarskie tradycje Zielonej Góry i regionu*. W czasie tego muzealnego spotkania najmłodszy dowiadują się, dlaczego w Zielonej Górze obchodzone jest święto Winobrania oraz jak wygląda winnica. Dzieciom pokazywane są stare urządzenia wykorzystywane do produkcji wina oraz obrazy nawiązujące tematycznie do winiarskich tradycji miasta. Zajęcia kończą warsztaty plastyczne polegające na lepieniu z plasteliny kielichów lub pucharów do picia wina lub (opcjonalnie) układaniu i klejeniu winogron z gotowych elementów.

Z kolei w ramach cyklu *Podróże w dawne czasy*, przybliżającego życie mieszkańców w dawnych czasach, dzieci poznają stare przedmioty codziennego użytku oraz dowiadują się o ich użytkownikach.

- *Historia mierzenia czasu*. Zajęcia rozpoczynają się od rozmowy czym jest czas, jak rozpoznajemy jego upływ oraz w jaki sposób można go zmierzyć. Uczestnicy zajęć mogą również zobaczyć stare zegary ze zbiorów muzeum oraz inne przyrządy służące do mierzenia czasu. Spotkanie kończy się warsztatem plastycznym podczas którego dzieci wyklejają tekturowe zegarki.

- *Dawne sprzęty i naczynia kuchenne*. Dzieci podczas tych zajęć poznają najważniejsze elementy wyposażenia dawnej kuchni oraz dowiadują się, jak radzili sobie ludzie, kiedy nie było mikserów i mikrofalówki oraz dlaczego cukier przechowywano w cukiernicze. Muzealne spotkanie kończy się warsztatem plastycznym, podczas którego dzieci wykonują dekoracje na tekturowym talerzu.

- *Seans w stylu retro*. Na zajęciach dzieci poznają zasady działania przedmiotów używanych dawniej w gospodarstwie domowym, tj. lampa naftowa, szafa grająca,

żelazko, młynek do kawy itp. Mogą również obejrzeć bajki wyświetlane za pomocą starego projektora filmowego oraz wykonać do nich ilustracje lub wymyślić własną historyjkę obrazkową.

- *Rycerze i ich świat*. Spotkanie rozpoczyna rozmowa o tym, się kim był rycerz oraz jakie są podstawowe elementy jego stroju i uzbrojenia. Dzieci dowiadują się również, kto mógł zostać rycerzem, kim był giermek oraz czym zajmował się płatnerz. Przy okazji mają okazję sprawdzić, czy jest im do twarzy w hełmie, ile waży zbroja rycerska oraz miecz. Spotkanie kończą zajęcia plastyczne.

W cyklu zajęć *Spotkania ze sztuką* przedszkolaki mogą uczestniczyć w następujących zajęciach:

- *Barwy przyrody – kolory pór roku*. Dzieci poznają obrazy o tematyce przyrodniczej w kontekście zmieniających się pór roku i towarzyszących im barw. W zabawach plastycznych z użyciem farb najmłodszy dowiadują się skąd się biorą różne odcienie tej samej barwy. Spotkanie kończy zabawa edukacyjna - wyklejanka *Jaka to pora roku?*

- *Opowieści obrazów*. Podczas muzealnego spotkania dzieci mogą zapoznać się z różnymi formami malarskimi, tj. portret, pejzaż, martwa natura, sceny rodzajowe. Aby lepiej je rozumieć, wspólnie z prowadzącymi zajęcia odkrywają ich symbolikę oraz możliwości interpretacji. Zajęcia kończą się warsztatami plastycznymi, podczas których dzieci układają z puzzli oglądany obraz.

- *Pod światło – co to jest witraż?* Zajęcia inspirowane Galeria Witraży Marii Powalisz-Bardońskiej, podczas których dzieci dowiadują się, czym jest witraż i jak powstaje. Podczas warsztatów plastycznych mogą – przy użyciu tekturki i kolorowego papieru – stworzyć własne dzieło tego rodzaju.

- *Martwa natura – kolorowe owoce i kwiaty*. Dzieci mają możliwość zapoznania się z tego typu obrazami, znajdującymi się w muzealnych zbiorach. Podczas warsztatów plastycznych komponują własny obraz z przygotowanych wcześniej elementów (np. owoce, kwiaty).

- *Każdy jest artystą – malujemy portret*. Podczas zajęć dzieci dowiadują się, czym jest portret oraz poznają wybrane prace z kolekcji MZL. Zwiedzając ekspozycje wyszukują również portrety spośród innych obrazów znajdujących się na wystawach. Spotkanie kończy warsztat plastyczny, podczas którego dzieci wcielają się w postać artysty malarza i na specjalnie przygotowanej kolorowance malują portret.

- *Figury i kształty – w życiu i w sztuce*. Przy pomocy prac plastycznych z różnych dziedzin (malarstwo, rzeźba, grafika i in.) dzieci rozpoznają figury geometryczne, które następnie wykorzystują we własnych kompozycjach¹⁰¹.

Stałą propozycją muzealną dla dzieci starszych i młodzieży szkolnej są lekcje muzealne. Ich celem jest zapoznanie młodych odbiorców z historią i kulturą miasta, regionu i kraju oraz z podstawowymi terminami i zjawiskami z zakresu sztuk plastycznych w sposób możliwie atrakcyjny i interesujący – poprzez zabawę, pokaz, warsztaty plastyczne, pogadanki, wykłady, prezentacje multimedialne, spotkania na ekspozycjach muzealnych¹⁰².

Proponowane przez Muzeum Ziemi Lubuskiej tematy spotkań muzealnych są spójne z obowiązującym programem szkolnym, dzięki czemu mogą nie tylko lepiej zrozumieć czy uzupełniać wiedzę zdobytą w szkole, lecz również w znacząco ją poszerzać. Lekcje muzealne, które dają możliwość bliższego niż na ekspozycji kontaktu z eksponatem, obejmują szeroki zakres tematów. W ofercie dla uczniów szkół podstawowych¹⁰³ są one następujące:

- *Legendy lubuskie*. Na zajęciach dzieci poznają najciekawsze legendy o mieście i regionie oraz życiu jego mieszkańców. Lekcje te ilustrowane są starymi zdjęciami i widokówkami, a w przestrzeni ekspozycyjnej – przy makietach dawnej i współczesnej Zielonej Góry – uczniowie odkrywają zmiany zachodzące w mieście. Zajęcia kończą się warsztatami plastycznymi, podczas których uczestnicy wykonują ilustracje do baśni.
- *Dzieje Zielonej Góry*. Dzieci w oparciu o ekspozycje: Poczta Piastowskich Książąt Śląska Lubuskiego oraz Muzeum Zielonej Góry, jak również w oparciu o specjalnie przygotowaną prezentację multimedialną poznają przeszłość miasta.
- *Poznajemy herb i flagę Zielonej Góry*. Podczas lekcji uczniowie mają możliwość obejrzenia starych pieczęci miejskich oraz cechowych (od XV w.) oraz ich odcisków. Na zajęciach uczniowie poznają również flagę Zielonej Góry, herby innych miast, godło i flagę Polski, flagę Unii Europejskiej oraz dowiadują się gdzie można je spotkać.

¹⁰¹ U. Rogowska, Z. Zalewska, *Muzealna Akademia Przedszkolaka*, Zielona Góra 2013.

¹⁰² Z. Zalewska, *Lekcje muzealne*, „Museion” 2007, nr 20, s. 22-23.

¹⁰³ Z. Zalewska, U. Rogowska, *Lekcje muzealne: Informator o działalności edukacyjnej Muzeum Ziemi Lubuskiej*, Zielona Góra 2011.

Zajęcia kończą się warsztatami plastycznymi, podczas których dzieci malują herb i flagę Zielonej Góry lub układają je z puzzli.

- *Winiarskie tradycje Zielonej Góry i regionu*. Uczniowie mają możliwość poznania zielonogórskich tradycji winiarskich (także Winobraniowych) oraz dawnych sposobów wytwarzania wina. Na zajęciach prezentowane są m.in. urządzenia służące do wyłaczania soku z owoców, kolekcja starych i współczesnych naczyń szklanych związanych z konsumpcją wina oraz obrazy plastyków lubuskich nawiązujące tematycznie do winiarskich tradycji miasta. Zajęcia kończą warsztaty plastyczne *Winogronowe puzzle* lub *Współczesne naczynie – wydzieranka*.

- *Tadeusz Kuntze – malarz rodem z Zielonej Góry*. Spotkanie z twórczością znanego w Polsce i na świecie artysty malarza urodzonego w Zielonej Górze. Lekcji odbywa się w przestrzeni *Galerii Tadeusza Kuntze*, a uczniowie m.in. na przykładzie obrazu „Fortuna” uczą się odczytywać symbolikę ukrytą w alegorii. Zajęcia kończy rozwiązywanie zadań opracowanych na podstawie dzieł artysty lub zabawa z puzzlami.

Kolejny blok tematyczny pt. *Historia, muzealnictwo* obejmuje tematy:

- *Co to jest muzeum?* Na zajęciach dzieci dowiadują się, jaką funkcję spełniają muzea, czym się zajmują, dlaczego warto je zwiedzać, skąd pochodzą zbiory muzealne oraz na czym polega praca muzealnika i konserwatora zabytków. Zajęcia kończą się wypełnieniem karty zadań *W muzeum* lub zabawą edukacyjną *Zgadnij, co to jest?*

- *Z kufra mojego pradziadka – wędrówki w świat przeszłości*. Podczas lekcji dzieci poznają życie ludzi w minionych czasach. Poznają zarówno zastosowanie przedmiotów codziennego użytku (np. urządzenia do mierzenia, ważenia, liczenia, sprzęt oświetleniowy), jak i dawne obyczaje.

- *Od patyka do elektronika – historia mierzenia czasu*. Celem zajęć jest zapoznanie dzieci ze sposobami odmierzania czasu na przestrzeni wieków. Poznają narzędzia służące do pomiaru czasu i zasady ich funkcjonowania (np.: klepsydra, zegar słoneczny). Na przykładzie muzealnej kolekcji w Sali Zegarowej uczniowie zapoznają się z typami zegarków: kieszonkowym, gabinetowym, kominkowym, z kukułką, a także dowiadują się, jak działają zegarki elektroniczne. Lekcja kończy się wypełnieniem karty zadań *O czasie* (dla młodszych grup wiekowych warsztaty plastyczne – wykonanie tekturowego zegarka).

- *Historia pieniądza.* Tematem spotkania są dzieje pieniądza od czasów handlu wymiennego po współczesne formy płatnicze. W oparciu o obiekty numizmatyczne ze zbiorów muzeum, uczniowie dowiadują się, dlaczego powstały pieniądze oraz zapoznają się z pojęciami: moneta, banknot, czek, karta płatnicza i bank.

- *Wyjechać na zawsze – dlaczego ludzie opuszczają ojczyznę.* Zajęcia pomagają zrozumieć dzieciom powody migracji oraz różne typy ruchów wędrownych, a także podstawowe terminy związane z migracjami. W oparciu o wykład ilustrowany pokazem multimedialnym mogą się one dowiedzieć o trudnościach, z jakimi wiąże się opuszczenie własnego kraju – językowych, kulturowych, wyznaniowych, ekonomicznych, a także zapoznać się z różnymi sposobami podróżowania.

W muzealnej ofercie kierowanej do dzieci ze szkół podstawowych znajdują się również tematy dotyczące plastyki, m.in.:

- *Co to jest dzieło sztuki?* Na tych zajęciach uczniowie, w oparciu o ekspozycje uczą się rozpoznawać różne gatunki dzieł sztuki – prace malarskie (malarstwo realistyczne: portret, pejzaż, martwa natura, akt i malarstwo abstrakcyjne), rzeźbę, fotografię, instalację. W trakcie zajęć dzieci poznają także narzędzia pracy malarza i rzeźbiarza. Lekcja kończy się zabawą edukacyjną pt. *Zgadnij, co to jest?*

- *Co widzimy na obrazie?* Na przykładach wybranych obrazów uczniowie poznają rozmaite typy przedstawień – np.: pejzaż, martwą naturę, portret lub akt. Dowiadują się również, jak odróżnić pracę realistyczną od abstrakcyjnej, zapoznają się z tajnikami warsztatu twórców (kolorystyka, perspektywa, statyka i dynamika, światło w obrazie). Zajęcia kończą się wykonaniem pracy plastycznej lub wypełnieniem karty zadań „Co widzimy na obrazie?”.

- *Spotkanie z rzeźbą.* Podczas zajęć dzieci dowiadują się, dlaczego rzeźba określana jest jako „sztuka w trzech wymiarach” oraz poznają przykłady rzeźb wykonanych w różnym materiale (kamieniu, drewnie, metalu, gipsie). Uczniowie dowiadują się także, jak wygląda warsztat rzeźbiarza i jakie narzędzia potrzebne mu są do pracy. Poznają również różne ciekawostki, m.in. jak rozpoznać, ile lat ma drzewo. Lekcję uzupełnia film ukazujący, jak powstała jedna z rzeźb stojących w Zielonej Górze. Zajęcia kończą się warsztatami plastycznymi *Madonna w puzzlach.*

- *Pory roku i pory dnia w sztukach plastycznych.* W ramach lekcji dzieci wspólnie z prowadzącym szukają odpowiedzi na pytanie, dlaczego zmieniają się pory roku i jak

wraz z nimi zmienia się przyroda, jak również co to jest pogoda i co na nią wpływa. W oparciu o autentyczne dzieła sztuki oraz prezentację multimedialną, dzieci poznają przedstawienia poszczególnych pór roku czy towarzyszących im zdarzeń atmosferycznych.

- *Żywe barwy witraża*. Na podstawie muzealnych witraży Marii Powalisz-Bardońskiej, dzieci poznają historię tego rzemiosła, oglądają film wyjaśniający, w jaki sposób powstaje witraż, a w czasie warsztatów plastycznych wykonują witraż w różnych technikach (w zależności od grupy wiekowej).

- *Muzealne inspiracje*. Lekcja rozpoczyna się zwiedzeniem aktualnych wystaw, po którym uczniowie utrwalają swoje wrażenia w formie pracy plastycznej. Najciekawsze prace prezentowane są w muzeum w Dniu Dziecka podczas wojewódzkich eliminacji konkursu *Moja przygoda w muzeum*, a następnie wysyłane są na eliminacje międzynarodowe do Muzeum Okręgowego w Toruniu.

- *Tajemnice muzealnych magazynów*. Jest to cykl zajęć, podczas których prezentowane jest jedno dzieło z muzealnych magazynów (np. *Dziewczynka ze słonecznikami* Olgi Poznańskiej, *Skąpiec* Tadeusza Makowskiego, *Martwa natura* Tymona Niesiołowskiego). Omawiana jest zarówno technika wybranej pracy, jaki styl malarski oraz tło epoki w której powstała. Dzieci poznają również życie i twórczość autora. Zajęcia kończą warsztaty plastyczne – uczestnicy wykonują kopię omawianego dzieła.

Poza ofertą lekcyjną dla szkół podstawowych, Muzeum Ziemi Lubuskiej sformułowało również program edukacyjny dla uczniów gimnazjów i szkół ponadgimnazjalnych¹⁰⁴. Ujęte są one w trzy bloki tematyczne: *Dzieje Zielonej Góry i regionu*, *Historia sztuki i kultury* oraz *Plastyka*. W ramach pierwszego z nich Muzeum proponuje następujące lekcje:

- *Dzieje Zielonej Góry*. Są to zajęcia skupione wokół tematyki prezentowanej na dwóch stałych ekspozycjach muzealnych: Poczest Piastowskich Książąt Śląska Lubuskiego oraz Muzeum Zielonej Góry. Lekcji towarzyszy prezentacja multimedialna wykonana w oparciu o dawną ikonografię miasta.

¹⁰⁴ Muzeum Ziemi Lubuskiej / Lekcje muzealne dla uczniów gimnazjów i szkół ponadgimnazjalnych: http://www.mzl.zgora.pl/text/1_m.pdf, dostęp: 10.12.2014 r.

- *Winiarskie tradycje Zielonej Góry i okolic*. Podczas zajęć odbywających się w przestrzeni Muzeum Wina uczniowie poznają historię uprawy winnej latorośli oraz przemysłu winiarskiego w Zielonej Górze, jak również historią i obchodami święta Winobrania.

- *Zielonogórskie procesy czarownic – fanatyzm religijny w okresie reformacji*. Celem spotkania jest przybliżenie uczniom zjawiska fanatyzmu religijnego, występującego w Europie na przełomie XVI/XVII w. oraz jego konsekwencjami, do których należą m.in. zielonogórskie procesy czarownic. Lekcja połączona jest ze zwiedzaniem Muzeum Dawnych Tortur – stałej wystawy poświęconej zagadnieniom związanym z wymierzaniem kar, stosowaniem tortur i procesom czarownic.

- *Dzieje zielonogórskiego sukiennictwa*. Podczas lekcji młodzież zdobywa wiedzę dotyczącą początków sukiennictwa w Polsce oraz w Zielonej Górze. W czasie lekcji uczniowie zapoznają się z procesem technologicznym produkcji sukna oraz z pracą sukienników.

- *Zielonogórski pieniądz zastępczy w pocz. XX w.* Na podstawie muzealnej kolekcji zielonogórskiego pieniądza zastępczego z lat 20. XX wieku (tzw. notgeldów) młodzież poznaje przyczyny i źródła emisji pieniędzy zastępczych oraz znajdujące się na nich charakterystyczne motywy związane z dziejami miasta oraz winiarskimi i tkackimi tradycjami.

- *Dynastia Piastów Śląska Lubuskiego*. Spotkanie w stałej galerii Poczet piastowskich książąt Śląska Lubuskiego, podczas którego uczniom przybliżone zostają najważniejsze fakty związane z okresem panowania książąt, ich zasługi oraz najbardziej interesujące wydarzenia z życia (możliwe są różne warianty lekcji, ze szczególnym uwzględnieniem konkretnego władcy lub rodu).

- *Tadeusz Kuntze – malarz rodem z Zielonej Góry*. Lekcja muzealna przeprowadzona w galerii T. Kuntze-Konicza, artysty urodzonego w Zielonej Górze, podczas której uczniowie poznają życie i bogaty, wielowątkowy dorobek wybitnego malarza baroku, rokoka i klasycyzmu. Twórcze przesłanie artysty przedstawione zostanie na podstawie dzieł znajdujących się na ekspozycji.

- *Bilet w jedną stronę – zamorska emigracja z okolic Zielonej Góry*. W oparciu o przykłady XIX-wiecznych grupowych migracji z terenów obecnej Ziemi Lubuskiej oraz Śląska do Australii i Stanów Zjednoczonych, młodzież poznaje podstawowe terminy

związane z migracjami, różne typy ruchów wędrowniczych, a także rozmaite powody migracji. Ważnym elementem spotkania jest omówienie możliwych skutków dla opuszczanych terenów oraz ukazanie, w jaki sposób działają mechanizmy kulturowe – przenoszenie tradycji, religii, obyczajów czy języka na inne kontynenty oraz porównanie ze współczesną emigracją z Polski.

W ramach bloku *Historia sztuki i kultury* grupy szkolne mogą zdecydować się na zajęcia o tematyce:

- *Historia stylów i tendencji w architekturze, rzeźbie, malarstwie*. To cykl lekcji muzealnych prowadzonych w oparciu o slajdy i autentyczne obiekty, skupionych na prezentacji ram czasowych i chronologii, najważniejszych zjawisk i twórców, najwybitniejszych dzieł w sztuce powszechnej. Uczniowie wraz z nauczycielem mogą wybrać tematykę spośród zaproponowanej przez Muzeum: *Sztuka starożytnej Grecji i Rzymu, Sztuka średniowieczna (romanizm i gotyk), Sztuka renesansu i baroku, Sztuka klasycyzmu i romantyzmu, Realizm i impresjonizm, Malarstwo polskie końca XIX wieku, Style i tendencje w sztuce XX wieku*.

- *Motywy i gatunki w malarstwie*. Spotkanie o charakterze wykładu prowadzonego w oparciu o przezrocza i dzieła sztuki, podczas którego omawiana jest historia pejzażu, portretu i martwej natury na przykładzie dzieł artystów różnych epok i kierunków.

- *Śląska sztuka sakralna od XIV do XVIII w.* Lekcja odbywająca się w Galerii Sztuki Sakralnej Śląska Lubuskiego, podczas której uczniowie poznają najważniejsze typy przedstawień rzeźbiarskich, techniki ich tworzenia oraz zasadnicze cechy stylowe gotyku i baroku. Podczas zajęć młodzież poznaje również podstawowe problemy związane z ochroną zabytków i konserwacją dzieł sztuki.

- *Oblicze czasu – historia sztuki zegarmistrzowskiej*. Lekcja muzealna w Sali Zegarowej, skupiona na prezentacji technik mierzenia czasu w przeszłości i obecnie, połączona z prezentacją obiektów z muzealnej kolekcji. Młodzież ma okazję poznać i zrozumieć dwojaki charakter zabytkowych zegarów – jako wyraz rozwoju myśli ludzkiej i technicznego postępu z jednej strony, z drugiej – jako cenne dzieła sztuki.

- *Drzwi Gnieźnieńskie – jeden z czołowych zabytków romańskich w Polsce*. Muzealne spotkanie odbywające się w miejscu prezentacji kopii Drzwi Gnieźnieńskich. Lekcja skupia się na wyjaśnieniu ich znaczenia dla kultury polskiej oraz przybliżeniu uczniom cech stylu romańskiego oraz średniowiecznej symboliki.

- *Polskie zabytki na Liście Światowego Dziedzictwa UNESCO*. Wykład w połączeniu z pokazem multimedialnym prezentujący polskie zabytki wpisane na Listę Światowego Dziedzictwa UNESCO. W czasie muzealnego spotkania omówione jest znaczenie Listy i zasady jej działania oraz związane z nią pojęcia (UNESCO, ochrona zabytków, dziedzictwo kulturowe), a także przedstawione są różne typy zabytków (np. zespół miejski, kościół, park, obóz koncentracyjny).

Na lekcje z zakresu plastyki składają się:

- *Techniki plastyczne – akwarela, tempera, gwasz, pastel, węgiel, ołówek, tusz, collage*. Jest to cykl lekcji muzealnych, podczas których prezentowane są prace ze zbiorów muzeum wykonane w konkretnej technice wraz z omówieniem historii i specyfiki danej techniki plastycznej oraz najwybitniejszych twórców i ich dzieł w różnych epokach.

- *Historia plakatu*. Muzealne spotkanie mające na celu ukazanie roli plakatu jako jednej z dziedzin sztuki współczesnej. W czasie wykładu połączonego z prezentacją plakatów ze zbiorów Działu Sztuki Współczesnej, uczniowie zapoznają się z historią i znaczeniem polskiego plakatu artystycznego. Podczas pokazu różnorodnych gatunków plakatów (polityczny, społeczny, filmowy, teatralny, muzyczny, handlowy, sportowy, cyrkowy) poznają także jego najwybitniejszych twórców.

- *Plastyka lubuska*. Tematem zajęć jest życie i twórczość artystów-plastyków związanych z Zieloną Górą w województwie lubuskim. W trakcie wykładu ilustrowanego oryginalnymi dziełami sztuki uczniom przybliży się dorobek artystyczny nestorów plastyki lubuskiej: Klemensa Felchnerowskiego, Mariana Szpakowskiego, Stefana Słockiego, Hilarego Gwizdały oraz artystów młodego pokolenia.

- *Magia szklanych obrazów, czyli jak powstaje witraż*. Lekcja w galerii witraży Marii Powalisz-Bardońskiej na temat dziejów sztuki witrażowniczej, podczas której omówione zostaną etapy powstawania witrażu, począwszy od strefy projektowania a skończywszy na różnych technikach wykonawczych¹⁰⁵.

Koordinacją programu lekcji muzealnych oraz jego promocją w szkołach zajmuje się Dział Oświatowy MZL, jednak program ten powstał przy zaangażowaniu wszystkich działów merytorycznych, tj. Działu Sztuki Dawnej, Sztuki Współczesnej, Historyczny, Winiarski oraz Dział Współpracy Zagranicznej i Naukowej. Kustosze tych

¹⁰⁵ Z. Zalewska, U. Rogowska, *Lekcje muzealne: Informator o działalności edukacyjnej Muzeum Ziemi Lubuskiej*, Zielona Góra 2011.

działów nie tylko opracowują w porozumieniu z Działem Oświatowym konspekt lekcji, ale również prowadzą zajęcia. Muzeum otwarte jest również na sugestie uczniów i nauczycieli co do proponowanej tematyki, przygotowując także zajęcia „na zamówienie”. Zwykle lekcje prowadzone są w przestrzeni ekspozycyjnej, zdarzają się jednak sytuacje, kiedy mają one miejsce poza instytucją. Przykładem takich działań jest program edukacyjny realizowany we współpracy z Narodowym Bankiem Polskim i w jego siedzibie, dotyczący historii pieniądza, w którym wykorzystano zbiory numizmatyczne MZL.

Popularność takiej formy edukacji, jak lekcje muzealne potwierdza rosnąca ilość przeprowadzonych zajęć. W 1998 roku odbyły się 42 lekcje z 8 tematów, w 2001 – 48 lekcji z 10 tematów, w 2005 – 60 lekcji z 11 tematów, w 2008 roku – 85 lekcji z 20 tematów, w 2011 – 121 lekcji z 31 tematów, w 2012 – 85 lekcji z 21 tematów, a w 2013 116 lekcji z 23 tematów¹⁰⁶.

Oferta edukacyjna Muzeum Ziemi Lubuskiej, kierowana do dzieci i młodzieży szkolnej nie obejmuje wyłącznie lekcji muzealnych. Muzeum stara się również zachęcić te grupy wiekowe do udziału w różnego rodzaju zajęciach organizowanych w czasie wolnych od zajęć. Jedną z takich form są *Muzeoferie*, przeznaczone dla uczniów przebywających w mieście podczas ferii zimowych. W trakcie tych zajęć, w swobodnej formie zabaw i warsztatów, dzieci zapoznają się głównie z historią i dziedzictwem kulturowym¹⁰⁷. W podobnej atmosferze przebiegają uroczystości obchodów Międzynarodowego Dnia Dziecka. W minionych latach podczas dziecięcego święta Muzeum organizowało m.in. *Festyny plastyczne*, stanowiące rodzaj plenerowej pracowni, w której dzieci uczyły się rozmaitych technik plastycznych. Plener, przygotowywany przez artystkę i pedagoga Irenę Bierwiazzonek, każdego co roku odbywał się pod innym hasłem: *Festyn zooplastyczny*, *Fabryka lalek* czy *Podróż do Japonii*¹⁰⁸. W ramach tych imprez dzieci mogły m.in. malować zwierzęta lub motywy japońskie na koszulkach, zrobić własnoręcznie lalkę lub sprawdzić się w origami. Wraz

¹⁰⁶ Sprawozdania GUS K-02: Sprawozdanie z działalności muzeum i instytucji para muzealnej; edycje: 1998 (oprac. Z. Zalewska), 2005, 2008, 2011-13 (oprac. A. Kamińska).

¹⁰⁷ Z. Zalewska, *Muzeoferie* 2009, „*Museion*” 2009, nr 25, s. 18-19; Z. Zalewska, *Muzeoferie* 2010, „*Museion*” 2010, nr 27, s. 16-17.

¹⁰⁸ Z. Zalewska, *Festyn zooplastyczny dla dzieci*, „*Museion*” 2007, nr 21, s. 29-31; Z. Zalewska, *Festyn plastyczny – fabryka lalek*, „*Museion*” 2008, nr 22, s. 20-23; Z. Zalewska, *Festyn plastyczny z cyklu Podróże – Japonia*, „*Museion*” 2009, nr 26, s. 12-13.

ze śmiercią artystki zrezygnowano z tej formy obchodów Dnia Dziecka, zastępując je imprezami pt. *Bawmy się razem* współorganizowanymi z Towarzystwem Przyjaciół Dzieci.

Do dzieci i młodzieży szkolnej adresowane są również różnego rodzaju konkursy. Dział Oświatowy od blisko 10 lat współorganizuje ogólnopolskie konkursy plastyczne *Moja przygoda w muzeum* oraz *Muzealne spotkania z fotografią*¹⁰⁹. Ponadto w roku 2013 dział ten zorganizował konkurs na plakat o tematyce antyalkoholowej, połączony z warsztatami. Również inne działy Muzeum są organizatorami konkursów, jak na przykład literacko-historyczny konkurs *Zapytaj babcię, zapytaj dziadka* z 2005 roku, czy odbywający się w 2012 roku konkurs plastyczny *Moja Zielona Góra*. Do tego rodzaju propozycji edukacyjnej należy również Olimpiada Artystyczna, której okręgowe eliminacje sekcji plastyki tradycyjnie odbywają się w Muzeum.

Inną lubianą przez młodzież i dorosłych, a także całe rodziny ofertą są różnego rodzaju warsztaty plastyczne. Szczególnie dużą frekwencją cieszą się te organizowane prze okazji *Nocy w Muzeum*, o czym będzie jeszcze mowa. Warsztaty najczęściej prowadzone są przez Dział Oświatowy w połączeniu z regularną ofertą muzealną (Muzealna Akademia Przedszkolaka, lekcje muzealne), nierzadko zdarza się jednak zapraszanie do ich prowadzenia artystów. Osobą, która najczęściej w tym zakresie współpracowała z Muzeum była Irena Bierwiaczonek, która nie tylko wykazywała się dużą pomysłowością, ale jako pedagog, potrafiła umiejętnie współpracować z uczestnikami zajęć. W cyklu *Wielkie malowanie*, odbyły się również spotkania m.in. z Andrzejem Strumiłło (1999) i Józefem Wilkoniem (2000)¹¹⁰. Dużą popularnością cieszyły się również warsztaty artystyczno-ekologiczne (1999) prowadzone przez Dział Oświatowy z udziałem Krystyny Betiuk – artystki pedagoga stale współpracującej z Muzeum oraz edukacyjno-plastyczne o tematyce antyalkoholowej (2003/2004 oraz 2013)¹¹¹. Ostatnia edycja odbywała się przy udziale wybitnego plakacisty, Witolda

¹⁰⁹ Z. Zalewska, Muzealne konkursy, „Museion” 2002, nr 12, s. 22-23.

¹¹⁰ U. Rogowska, Działalność oświatowa Muzeum Ziemi Lubuskiej w Zielonej Górze, „Zielonogórskie Zeszyty Muzealne” 2008, t. 7, s. 223; Z. Zalewska, Wielkie malowanie z prof. Andrzejem Strumiłło, „Museion” 1999, nr 3, s. 12; J. Muszyński, Warsztaty artystyczne w muzeum zielonogórskim: „Dopóty dzban wodę nosi, dopóki mu się ucho nie urwie”, „Museion” 1999, nr 3, s. 13-14; Z. Zalewska, Warsztaty z Józefem Wilkoniem, „Museion” 2000, nr 7, s. 19.

¹¹¹ Z. Zalewska, Warsztaty edukacyjno-plastyczne związane z profilaktyką antyalkoholową, „Museion” 2004, nr 15, s. 24-25.

Michorzewskiego¹¹². Młodzież bardzo chętnie brała również udział w warsztatach wytwarzania biżuterii pt. *Koralikowe cacka*, prowadzonych przez Grażynę Suszczewicz – z zawodu lekarza pediatrę, której pasją są właśnie własnoręcznie wykonywane ozdoby¹¹³.

2.2 Program dla dorosłych i rodzin

W swej edukacyjnej ofercie Muzeum Ziemi Lubuskiej nie skupia się wyłącznie na młodych odbiorcach. Zawiera ona również propozycje kierowane do osób dorosłych, zarówno młodych, jak i seniorów, głównie z Uniwersytetu Trzeciego Wieku. Jednym z przykładów takich działań jest kontynuowany od roku 1999, a zapoczątkowany w roku 1962 cykl *Studium wiedzy o sztuce*, poświęcony szeroko pojętej problematyce sztuki, organizowany w formie wykładów na ekspozycjach, spotkań z artystami czy pokazów slajdów¹¹⁴. Obecnie jego profil został poszerzony o tematykę historyczną, w związku z czym zmieniono również nazwę na *Studium wiedzy o sztuce i historii*. Wykładowcami podczas tych spotkań są nie tylko kustosze Muzeum, czy wykładowcy z Uniwersytetu Zielonogórskiego, ale także wybitni historycy z Polski. Co miesiąc bierze w nich udział duża grupa stałych słuchaczy. Oferta dla dorosłych obejmuje również inne cykliczne spotkania, jak *Muzealne spotkania ze sztuką*, *Wszechnica Lubuska*, *Z muzyką przez wieki*, *Forum regionalistów lubuskich* oraz najnowszy cykl *Prawdziwa historia Polski*¹¹⁵. Dorosła publiczność zapraszana jest również na doroczne wręczenie Nagrody „Studiów Zielonogórskich” oraz *Zielonogórskie Zaduszki*. W ramach tej ostatniej propozycji, począwszy od 2008, co roku na początku listopada organizowane są spotkania poświęcone są zasłużonym zielonogórczanom zmarłym w ciągu minionych kilkunastu miesięcy. Rodzina, przyjaciele i współpracownicy dzielą się wówczas swoimi refleksjami na temat bohaterów spotkań. *Zielonogórskie Zaduszki* skupiają

¹¹² U. Rogowska, Warsztaty edukacyjno-plastyczne o tematyce antyalkoholowej, „Museion” 2014, nr 35, s. 30-31.

¹¹³ Z. Zalewska, Koralikowe cacka – warsztaty z Grażyną Suszczewicz, „Museion” 2014, nr 35, s. 25.

¹¹⁴ U. Rogowska, Działalność oświatowa Muzeum Ziemi Lubuskiej w Zielonej Górze, „Zielonogórskie Zeszyty Muzealne” 2008, t. 7, s. 220.

¹¹⁵ *Ibidem*.

niezmiennie od lat liczne grono gości, którzy w ten sposób żegnają i oddają hołd znaczącym postaciom życia społecznego i kulturalnego Zielonej Góry¹¹⁶.

Oprócz imprez cyklicznych MZL w ramach oferty dla dorosłej publiczności organizuje też wiele wyjątkowych, jednostkowych wydarzeń – koncertów, spektakli i wykładów, których bohaterami są wybitne osobowości świata kultury i nauki.

Do form edukacji muzealnej zaliczyć można również wszelkiego rodzaju spotkania muzealne czy akcje społeczne. Niektóre z nich odbywają się regularnie, inne okazjonalnie. Wszystkie jednak cieszą się dość dużą frekwencją i na ogół pozytywnym odbiorem. Wśród propozycji kierowanej do rodzin największą popularność uzyskały kolejne edycje *Nocy w Muzeum*¹¹⁷. Ta forma obchodzenia Międzynarodowego Dni Muzeów obecna jest w ofercie Muzeum Ziemi Lubuskiej od 2008 roku i ma w wyjątkowy charakter, bowiem każdego roku prezentowana jest kultura jednego kraju. W ciągu siedmiu lat zorganizowane były: *Żydowski wieczór w Muzeum* (2008), *Japońska Noc w Muzeum* (2009)¹¹⁸, *Noc Włoska* (2010)¹¹⁹, *Noc Rosyjska* (2011)¹²⁰, *Noc Niemiecka* (2012)¹²¹, *Noc Francuska* (2013)¹²² oraz *Noc Cygańska* (2014). Podczas tego święta zwiedzający mają okazję nie tylko obejrzeć wystawy stałe i czasowe, ale również wziąć udział w licznych konkursach, warsztatach, pokazach i prezentacjach, wysłuchać wykładów i koncertów, obejrzeć filmy, a nawet degustować potrawy danej kuchni regionalnej. Rodziny najchętniej uczestniczą w różnego rodzaju warsztatach, nie tylko plastycznych, gdzie mogą wziąć udział np. we wspólnym malowaniu ogromnych rozmiarów panoramy stolicy danego kraju, układać puzzle, wykonać „miśnieński” talerz, maskę wenecką, jajo *Fabergé* czy haft *Richelieu*, albo cygańską chustę, ale również w warsztatach językowych.

Podobną propozycją, choć na mniejszą skalę, są coroczne obchody *Europejskich Dni Dziedzictwa*. W zależności od hasła przewodniego każdego roku przygotowywane

¹¹⁶ E. Maciejewska, Zielonogórskie Zaduszki – wieczór o ludziach, którzy przywołują wspomnienia, „Museion” 2009, nr 24, s. 22-23; E. Maciejewska, Zielonogórskie Zaduszki – obrazy pamięci o znanych zielonogórczanach, „Museion” 2010, nr 26, s. 23-24;

¹¹⁷ M. Masłowska, Jedna taka noc w muzeum, „Museion” 2008, nr 23.

¹¹⁸ M. Radecka, Orientalna noc w Muzeum, „Museion” 2009, nr 26, s. 3-6.

¹¹⁹ M. Radecka, Włoska Noc w Muzeum, „Museion” 2010, nr 28, s. 3-7.

¹²⁰ M. Zielińska, Rosyjska Noc w Muzeum, „Museion” 2011, nr 30, s. 3-8.

¹²¹ A. Łobodzińska, Niemiecka Noc w Muzeum, „Museion” 2012, nr 33, s. 3-5.

¹²² A. Błażyńska, Międzynarodowy Dzień Muzeów z kulturą francuską, „Museion” 2014, nr 35, s. 3-5

są specjalne konkursy, spotkania z przewodnikami na ekspozycjach muzealnych, zabawy dla dzieci, wykłady dla dorosłych lub warsztaty dla całych rodzin¹²³. Spotkania, na które zapraszane są całe rodziny odbywają się w ramach imprez cyklicznych: *Zielonogórskie Dni Nauki*¹²⁴, *Dni Kultury Żydowskiej*¹²⁵ czy *Dni Kultury Ukraińskiej*.

Oprócz spotkań o charakterze cyklicznym organizowane są również działania okazjonalne. Jednym z takich działań była przeprowadzona w 2012 roku akcja pt. *Przynieś Misia do muzeum!*, której byłam organizatorem. W ciągu mojej dziesięcioletniej pracy w Muzeum Ziemi Lubuskiej brałam udział w organizacji większości opisanych warsztatów i konkursów, zarówno dla dzieci, rodzin, jak i dorosłych (prowadziłam np. warsztaty kotylionów, zorganizowane dla pensjonariuszy zielonogórskiego Domu Samopomocy w ramach przygotowań do *Francuskiej Nocy w Muzeum*, podczas których wymienialiśmy się wiedzą dotyczącą kultury francuskiej). Jednak akcję *Przynieś Misia do muzeum!* do dziś uważam za największe przedsięwzięcie. Jej inspiracją był prawie osiemdziesięcioletni miś nieżyjącego już prof. Jana Stawiarskiego, który przeżył ze swoim małym właścicielem sześćoletni pobyt na Syberii. Profesor dopiero pod koniec życia rozstał się ze swoim przyjacielem, przekazując go, wraz z innymi pamiątkami z zesłania, do Muzeum. W ramach akcji zapraszaliśmy zielonogórczan do przynoszenia do Muzeum własnych przytulaneł. Efektem była wystawa *Muzealne widziMisie*, na której zaprezentowano ponad 200 misiów, często bardzo starych, przekazywanych z pokolenia na pokolenie. Nierzadko towarzyszyły im wzruszające historie, które jako kurator również zamieściłam na wystawie, obok misiów, których te opowieści dotyczyły. Część ekspozycji stanowiły również prace plastyczne dzieci, związane z ich ukochanymi misiami. Zaskoczeniem dla nas wszystkich była popularność, jakim cieszyły się bajki emitowane dzieciom przez ich opiekunów za pomocą trzydziestoletniego projektora typu „Ania”. Podczas uroczystego wernisażu miał miejsce spektakl pt. *Kubuś Puchatek*, przygotowany we współpracy z Teatrem Lubuskim w Zielonej Górze, którego główną atrakcją było

¹²³ Z. Zalewska, Europejskie Dni Dziedzictwa w Muzeum Ziemi Lubuskiej, „Museion” 2009, nr 24, s. 8; I. Korniluk, Europejskie Dni Dziedzictwa 2011 w Muzeum Ziemi Lubuskiej, „Museion” 2012, nr 31, s. 11.

¹²⁴ I. Korniluk, Muzeum Ziemi Lubuskiej na Festiwalu Nauki, „Museion” 2011, nr 30, s. 22; I. Korniluk, Zielonogórski Festiwal Nauki, „Museion” 2012, nr 33, s. 17.

¹²⁵ I. Korniluk, I Dni Kultury Żydowskiej w Muzeum Ziemi Lubuskiej, „Museion” 2006, nr 18, s. 25; I. Korniluk, Dni Kultury Żydowskiej, „Museion” 2009, nr 26, s. 15.

wcielenie się Marszałek Województwa Lubuskiego, Elżbiety Polak, w rolę Narratora oraz Prezydenta Miasta Zielona Góra, Janusza Kubickiego, w postać głównego bohatera.¹²⁶

Poza akcją *Przynieś Misia do muzeum!* rodziny bardzo licznie wzięły również udział w cyklu spotkań pt. *Arcydzieła polskiego malarstwa*, zorganizowanych w ramach jubileuszu 90-lecia Muzeum. Jego ideą była kilkugodzinna, wieczorna prezentacja wybitnych dzieł sztuki pochodzących ze zbiorów polskich muzeów narodowych: *Autoportret z dwiema postaciami* Jacka Malczewskiego, *Portret Weroniki Piędzickiej z synem Alojzym* Józefa Faworskiego oraz *Rewizję nocną* Maksymiliana Gierymskiego¹²⁷.

Oferta edukacyjna Muzeum Ziemi Lubuskiej charakteryzuje się dużą różnorodnością nie tylko w zakresie proponowanej tematyki, ale także pod względem dostosowania do bardzo zróżnicowanego wieku i wymagań odbiorców.

Program edukacyjny MZL opiera się w pewnym stopniu na koncepcjach teoretycznych scharakteryzowanych we wcześniejszej części pracy. Wydaje się jednak, że w przypadku zajęć z najmłodszymi odbiorcami dominującą inspiracją w zielonogórskim muzeum jest teoria mediacji kulturowej, gdzie proces edukacyjny odbywa się poprzez poszukiwanie, odkrywanie, negocjowanie i ustalanie, a mediator odgrywa rolę przewodnika, „prowadzącego między trudno dostępnymi meandrami wiedzy i doświadczenia”¹²⁸. Prowadzący zajęcia w MZL starają się inicjować dialog inspirowany dziełem i przestrzenią ekspozycyjną, wzbogacając go rzetelnymi informacjami merytorycznymi. Formy zajęć częściowo odpowiadają schematowi mediacji: najpierw prowadzona jest luźna rozmowa, mająca na celu wprowadzenie uczestników w tematykę zajęć. Rozmowa ta odbywa się na zasadzie dyskusji, do której prowadzący wnosi istotne informacje, mające budować późniejszą podstawę

¹²⁶ A. Kamińska, Muzealne widziMisie, „Museion” 2013, nr 34, s. 20-21.

¹²⁷ A. Łobodzińska, Autoportret...Jacka Malczewskiego, „Museion” 2012, nr 32, s. 15; A. Łobodzińska, Arcydzieła polskiego malarstwa. Odłona druga, „Museion” 2012, nr 33, s. 11.

¹²⁸ J. Skutnik, Muzeum sztuki jako miejsce..., *op. cit.*, s. 192.

intelektualną¹²⁹. Ważnym aspektem jest również zachęcanie uczestników zajęć do własnej aktywności twórczej, poprzez zajęcia warsztatowe, które kończą każde spotkanie.

Odnosząc praktykę edukacyjną MZL do teorii czterech dyskursów Carmen Mörsch, dominujący wydaje się dyskurs reprodukcyjny zakładający, że celem prowadzonych w muzeum działań edukacyjnych jest kształcenie przyszłych odbiorców. Wyraźnie, zwłaszcza w przypadku ofert dla dorosłych, pojawiają się działania mieszczące się w dyskursie afirmatywnym, w którym sztuka jest rozumiana jako dziedzina specjalistyczna, mająca trafiać do publiczności zaznajomionej już z tematem, m.in. poprzez wykłady czy podobne spotkania, projekcje filmowe, katalogi wystaw. Zdecydowanie w mniejszym stopniu propozycja mieści się w ramach dyskursu rekonstrukcyjnego, choć w kilku proponowanych tematach zajęć zawarte jest krytyczne podejście, m.in. *Zielonogórskie procesy czarownic – fanatyzm religijny w okresie reformacji* czy *Bilet w jedną stronę – zamorska emigracja z okolic Zielonej Góry*.

Ponadto wydaje się również, że w pewnym zakresie praktyka edukacyjna MZL jest spójna z założeniami konstruktywistycznej teorii edukacji, koncepcji kognitywistycznej oraz koncepcji dydaktyki interaktywnej, choć powiązania te wydają się raczej intuicyjne.

Jeśli chodzi o scharakteryzowane typy edukacji muzealnej, w zielonogórskim muzeum prowadzona jest edukacja artystyczna, historyczna oraz – w mniejszym stopniu techniczna (m.in. zajęcia dotyczące sposobów mierzenia czasu czy użycia sprzętu gospodarstwa domowego lub urządzeń służących do produkcji wina). Zgodnie z najnowszymi trendami, zajęcia odbywają się nie tylko na zasadzie przekazywania wiedzy, ale podejmowana jest również problematyka związana m.in. z ochroną dóbr kultury, kwestią ekologii, czy relatywizacji historii, a także możliwości interpretacji sztuki.

Odnosząc się do praktyk edukacyjnych stosowanych w światowych muzeach, MZL adekwatnie do swoich możliwości organizuje – o czym była już wielokrotnie mowa – zajęcia adresowane do różnych grup wiekowych oraz całych rodzin. Ponadto, dzięki propozycjom dla dzieci z zaburzeniami rozwoju oraz organizację międzykulturowych spotkań (międzynarodowy charakter *Nocy w Muzeum, Dni Kultury*

¹²⁹ J. Skutnik, *Muzeum sztuki jako miejsce...*, *op. cit.*, s. 124-125

Żydowskiej, Ukraińskiej), realizowana jest koncepcja „integracyjnego uczenia się”, mającego na celu przeciwdziałanie wykluczeniom społecznym. Ze względu na dotychczasowe bariery architektoniczne, trudniejsze było dotąd konstruowanie oferty kierowanej do osób niepełnosprawnych ruchowo, jednak w związku z realizacją w 2013 r. projektu mającego na celu dostosowanie obiektu, podjęte zostały działania w tym kierunku.

Część V

Postrzeganie społecznej roli muzeum przez zielonogórskich licealistów

1. Podstawy metodologiczne badań własnych

Poprzednie części pracy koncentrowały się na analizie potencjalnych i rzeczywistych funkcji muzeum na tle szeroko rozumianych przemian społecznych. Analizy te przeprowadzone zostały na gruncie teoretycznym, a ich celem było uchwycenie pewnych makrotendencji, zarówno pedagogicznych, jak i socjologicznych. Opisany w nich został proces kształtowania się muzealnictwa zachodniego jako praktyki kulturowej, współczesna krytyka muzeów, jak i edukacyjna funkcja muzeum. Ponadto zaprezentowana została analiza funkcjonowania tych instytucji w kontekście wybranych teorii społecznych, m.in. koncepcji władzy M. Foucaulta, kapitału kulturowego P. Bourdieu, studiów postkolonialnych i feministycznych.

Interesujące wydało mi się zweryfikowanie, jak muzealne makrotendencje przekładają się na poziom mikro. Jak zauważa Agnieszka Gromkowska-Melosik, „każdą możliwą do uchwycenia tendencję społeczną wyrażoną w postaci ogólnych danych czy wniosków (odnoszących się do pewnej populacji) można ostatecznie sprowadzić do poziomu mikro, którego przecież jest wyrazem. Rozważania

wynikające z analizy uogólnionych danych o charakterze makrosocjologicznym i makrostatystycznym oraz różnorodnych socjologiczno-demograficznych trendów odwołują się *de facto* do mikrorzeczywistości”¹. Autorka przyjmuje tezę R. Collinsa, że „dane o charakterze makro mogą być interpretowane tylko w kontekście mikrosytuacji, stanowiących ‘punkt wyjścia wszystkich działań społecznych i dowodów socjologicznych’, nic nie posiada swojej rzeczywistości, ‘dopóki nie manifestuje się w jakiegokolwiek sytuacji’. Badania, na podstawie których są konstruowane wnioski na temat tendencji społecznych, są zawsze oparte na badaniach jednostek”². Podzielając takie przekonanie, przeprowadziłam badania jakościowe, których wyniki zostaną zaprezentowane w tej części pracy. Badania te miały na celu – cytując U. Flicka – „bliższe przyjrzenia się ‘światu zewnętrznemu’”³ oraz ich opis i interpretację, jak również wyjaśnienie pewnych zjawisk społecznych z perspektywy „wewnętrznej”, poprzez analizę doświadczeń związanych z indywidualnymi biografiami jednostek i grup⁴.

Konfrontacja teoretycznych debat oraz analiz literatury przedmiotu, jak również praktyk edukacyjnych prowadzonych w największych muzeach świata z rzeczywistością „prowincji” o ograniczonym dostępie do oferty kulturalnej, wydawała mi się zagadnieniem bardzo interesującym. Postanowiłam więc podjąć próbę „przełożenia” rozważań teoretycznych z pierwszej części pracy na opinię i odczucia młodzieży z zielonogórskich liceów. Chciałam sprawdzić, jak zmiany we współczesnym muzealnictwie, próby realizacji postulatów współczesnej muzeologii i różnorodne kierunki rozwoju edukacji muzealnej są odbierane przez młodzież.

W badaniach posłużyłam się metodą wywiadu pogłębionego, częściowo ustrukturyzowanego⁵, który pozwala na „uchwycenie mnogości poglądów odnośnie do tematu i zobrazowanie wielorakości i sprzeczności ludzkiego świata”⁶. Zastosowane pytania miały charakter otwarty, w części narracyjny (m.in. co sądzisz na ten temat?, jakie są twoje odczucia?) i odnosiły się do analizy funkcji muzeum na

¹ A. Gromkowska-Melosik, *Edukacja i (nie)równość społeczna kobiet*, Kraków 2011, s. 264.

² R. Collins, *Situational Stratification: A Micro-Macro Theory of Inequality*, “Sociological Theory”, 2000, vol. 18, no 1, s. 18, pod. za: A. Gromkowska-Melosik, *Edukacja i (nie)równość społeczna kobiet*, Kraków 2011, s. 264.

³ U. Flick, *Projektowanie badania jakościowego*, Warszawa 2010, s. 13.

⁴ *Ibidem*.

⁵ *Ibidem*, s. 137-138; A. Fontana, J. F. Frey, Wywiad. Od neutralności do politycznego zaangażowania, [w:] *Metody badań jakościowych*, t. 2, N. K. Denzin, Y. S. Lincoln, Warszawa 2009, s. 81-127; M. Łobocki, *Wprowadzenie do metodologii badań pedagogicznych*, Kraków 2010, D. Silverman, *Interpretacje badań jakościowych*, Warszawa 2007 s. 111-141.

⁶ S. Kvale, *InterViews. Wprowadzenie do jakościowego wywiadu badawczego*, Białystok 2004, s. 22.

tle szeroko pojętych przemian społeczno-kulturowych, zawartej w poprzednich rozdziałach. Następnie została przeprowadzona analiza opinii i poglądów zawartych w wypowiedziach badanych osób.

Celem moich badań była odpowiedź na pytanie w jaki sposób mające obecnie przemiany muzeum (jego społeczno-kulturowe rekonstrukcje) znajdują – aby sformułować to metaforycznie – „odzwierciedlenie” w świadomości młodzieży. Problem główny przyjął postać pytania:

W jaki sposób badana młodzież postrzega społeczno-kulturowe oraz edukacyjne funkcje współczesnego muzeum?

Problem główny stanowił punkt wyjścia wyłonienia czterech następujących problemów szczegółowych:

1. Czy i w jakim stopniu badana młodzież postrzega muzeum jako źródło swojej tożsamości historycznej, kulturowej, narodowej, jednostkowej?
2. Jaką rolę – w świetle wypowiedzi młodzieży – odgrywają szkoła i rodzina jako źródła kapitału kulturowego w definiowaniu przez nią kulturotwórczej i edukacyjnej roli muzeum?
3. Czy i w jakim stopniu badana młodzież jest świadoma fragmentaryzacji i kontekstualizacji przekazu kulturowego muzeum?
4. W jaki sposób młodzież konfrontuje muzeum tradycyjne z muzeami wirtualnymi (internetowymi) oraz traktuje pobyt w muzeum jako formę spędzania czasu?

Powtórzę raz jeszcze, że zarówno problem główny, jak i problemy szczegółowe odwołują się do zawartości pierwszej części pracy, która jest punktem odniesienia dla mikronarracji w części badawczej. Zgodnie z zasadami prowadzenia badań jakościowych, szczególnie wywiadów pogłębionych, nie sformułowałam - w punkcie wyjścia badań - hipotez⁷. Moją intencją było poznanie poglądów badanych młodych osób, bez jakichkolwiek założeń wstępnych. Dlatego też w rozmowach starałam się wystrzegać nieświadomej manipulacji odpowiedziami rozmówców, szczególnie w sytuacjach, kiedy dany uczeń miał kłopoty ze sformułowaniem odpowiedzi lub ze zrozumieniem pytania. Starałam się wówczas wyjaśnić pytanie, używając innych określeń, jednak tak, aby nie sugerować odpowiedzi.

⁷ U. Flick, Projektowanie badania jakościowego, Warszawa 2010, s. 14.

Wywiady przeprowadziłam w dwóch grupach uczniów trzeciej klasy liceum ogólnokształcącego (dwóch placówek). W każdej grupie zostało przeprowadzonych dziesięć rozmów z uczniami – pięcioma chłopcami i pięcioma dziewczętami. Warunkiem wstępnym wyboru osób badanych była przynajmniej trzykrotne wcześniejsze doświadczenie muzealne (wizyta w muzeum) w ciągu ostatnich trzech lat. W jednej z grup znalazła się młodzież z I Liceum Ogólnokształcącego im. Edwarda Dembowskiego, od kilku lat najlepszego według rankingów „Perspektyw” zielonogórskiego liceum, drugą tworzyli uczniowie z II Ogólnokształcącego Liceum Ekologicznego z Oddziałem Integracyjnym, najslabszego liceum w mieście według tych samych rankingów⁸. W rankingach tych licea ogólnokształcące były oceniane za pomocą trzech kryteriów: sukcesy szkoły w olimpiadach, wyniki matury z przedmiotów obowiązkowych, oraz wyniki matury z przedmiotów dodatkowych. Do sporządzenia rankingów ich autorzy wykorzystali dane ze źródeł egzogenicznych wobec ocenianych szkół (protokoły komitetów głównych olimpiad, zestawienia okręgowych komisji egzaminacyjnych z wynikami matur z przedmiotów obowiązkowych i dodatkowych, oraz dane Systemu Informacji Oświatowej)⁹.

Zakładając za Pierrem Bourdieu, że szkoła jest główną płaszczyzną przekazywania arbitralności kulturowych, a toku edukacji narzucany jest uczniom kapitał kulturowy elit, czyli kultura „wysoka”¹⁰, chciałam dowiedzieć się, czy i w jaki sposób jakość kształcenia przekłada się na ich zainteresowania dotyczące muzeum oraz opinie odnoszące się do przekazu muzealnego. Uczniowie trzecich klas liceów mają doświadczenie edukacji na trzech szczeblach, a jako osoby stojące tuż przed dojrzałymi wyborami życiowymi, m.in. kierunku studiów; powinni więc wykazać, jak założyłam, pewną dojrzałość w formułowaniu ocen i opinii. Kryterium

⁸ Wyniki tych liceów w ciągu ostatnich trzech lat przedstawiały się następująco: w 2012 r. – I LO zajęło 38 miejsce w ogólnopolskim rankingu z wynikiem 58,03 pkt., natomiast II OLE znalazło się poza 500 miejscem, z wynikiem 36,84 pkt.; w roku 2013 – I LO: 33 m-ce i 59,75 pkt., II OLE 500+, 33,58 pkt; 2014 r.: I LO 34 m-ce, 59,65 pkt, II OLE – poza klasyfikacją.

⁹ http://www.perspektywy.pl/portal/index.php?option=com_content&view=article&id=1270:ranking-liceow-2014-woj-lubuskie&catid=133&Itemid=266, dostęp: 20.11.2014 r.

¹⁰ Potwierdzają to wyniki badań prowadzonych przez Pierre’a Bourdieu wraz z Alainem Drabelem i Dominique Schnapper, których wyniki zostały zaprezentowane w pracy pt. *L’Amour de l’art. Les muséum d’art européens et leur public* (P. Bourdieu, A. Drabel, D. Schnapper, *L’Amour de l’art. Les muséum d’art européens et leur public* [Umiłowanie sztuki. Europejskie muzea sztuki i ich publiczność], Paris 1969). W klasach średnich i niższych rolę inicjatora wizyt w muzeach przejmowała szkoła (tylko 3 % wszystkich badanych przyznało, że pierwsza wizyta w muzeum miała miejsce po 24 r.ż.). Rola szkoły w kształceniu estetycznym okazała się szczególnie istotna wobec dzieci i młodzieży ze środowisk ubogich w tradycje kulturalne. (P. Bourdieu and A. Drabel with D. Schnapper, *The Love of Art. European Art Museum and their Public*, Polity Press 1991).

rozróżnienia, jakim jest udział jednostki w doświadczeniach edukacyjnych i społeczno-kulturowych, związanych z uczęszczaniem do bardzo dobrej lub słabej szkoły średniej stanowiło główną podstawę przeprowadzonych przeze mnie porównań.

Wywiady przeprowadzone zostały zgodnie z ogólnie przyjętymi zasadami etyki badawczej¹¹, nagrane (po uzyskaniu zgody przez osobę badaną), a następnie poddane transkrypcji¹² oraz kodowaniu (uczniowie I LO otrzymali losowo wybrane imiona rozpoczynające się na literę „A”, natomiast uczniowie II OLE – na „M”). Przeprowadziłam je osobiście, przyjmując, że – jak twierdzi U. Flick – „badacze sami stanowią istotną część procesu badawczego – poprzez osobisty udział w badaniu czy też znajomość danego obszaru i refleksyjność w poruszaniu się po nim – co łączy ich z badanymi, którzy również należą do tego obszaru”¹³.

Planowaniu badań towarzyszyła świadomość, że wywiady przeprowadzone na próbie dwudziestu osób na wąskim obszarze geograficznym nie mogą mieć charakteru reprezentatywnego, a ich analiza nie może prowadzić do wyciągania ogólnych wniosków lub stawiania jakichkolwiek tez co do istnienia ogólnej tendencji społecznej. Uzyskany w badaniach obraz będzie więc fragmentaryczny i można go będzie odnieść wyłącznie do przebadanych uczniów, a wyeksponowane porównania dotyczyć będą wyłącznie przypadków w ramach badanych grup lub podobieństw i różnic pomiędzy nimi¹⁴. Przeprowadzone przez mnie badania stanowią próbę zrozumienia, opisu i wyjaśnienia pewnego wybranego wycinka rzeczywistości. Podstawą badań interpretacyjnych jest bowiem zawsze próba zrozumienia konkretnych osób w konkretnym miejscu. U podstaw leży tu przyjęte przeze mnie założenie ontologiczne, że świat społeczny jest nieustannie konstruowany, a zdobyta w drodze wywiadów wiedza ma na celu próbę zrozumienia poglądów młodych ludzi. Jak zauważa S. Kvale, „jakościowy wywiad badawczy próbuje zrozumieć świat z punktu widzenia podmiotów badań, aby rozwinąć sens przeżyć ludzi, aby odkryć ich

¹¹ U. Flick, *Jakość w badaniach jakościowych*, Warszawa 2011, s. 204-205; U. Flick, *Projektowanie badania jakościowego*, s. 121-133; M. Łobocki, *Wprowadzenie do metodologii badań pedagogicznych*, Kraków 2010, s. 177-199; D. Silverman, *Interpretacja...*, *op. cit.*, s. 292-294.

¹² Wg zasad wskazanych m.in. przez: D. Silverman, *Interpretacja...*, *op. cit.*, s. 41.

¹³ U. Flick, *Projektowania badania jakościowego...*, *op. cit.*, s. 14.

¹⁴ A. Gromkowska-Melosik, *Edukacja i (nie)równość społeczna kobiet. Studium dynamiki dostępu*, Kraków 2011, s. 269.

świat przeżywany przed naukowym wyjaśnieniem”¹⁵. W badaniach społecznych nie ma pełnej obiektywności, rzeczywistość jest zawsze interpretowana. Badania jakościowe, będące „metodą, która daje uprzywilejowany dostęp do podstawowych przeżyć świata przeżywanego”¹⁶ odwołują się zawsze do subiektywnych poglądów, doświadczeń i interpretacji człowieka, „pozwalają na odkrycie odmienności i sprzeczności na poziomie mikro zarówno w odniesieniu do określonej grupy społecznej, jak i jednostki”¹⁷.

Zebrany materiał badawczy, zawierający około 200 stron transkrypcji, analizuję i interpretuję w sposób porównawczy posługując się porównaniami, które mają na celu dążąc do wychwycenia podobieństw i różnic w poglądach i opiniach uczniów obu liceów. Dla zobrazowania poszczególnych problemów badawczych posłużyłam się wybranymi wypowiedziami, reprezentatywnymi dla konkretnych poglądów i opinii. Wypowiedzi te cytuję zawsze w sposób dosłowny, natomiast moje „wtrącenia” ujmuję w nawias kwadratowy. Porównań dokonuję w trakcie analizy, dlatego nie powtarzam ich na zakończenie każdego podrozdziału, przytaczam jedynie wnioski ogólne.

2. Analiza i interpretacja rezultatów badań

2.1 Muzeum jako źródło tożsamości historycznej, kulturowej, narodowej i jednostkowej młodzieży

Współcześnie tożsamość człowieka ulega ciągłym rekonstrukcjom. Nie jest już jak niegdyś budowana na przekazywanych z pokolenia na pokolenie wartościach historycznych i narodowych. Nie jest już tak spójna i jasno zdefiniowana jak w przeszłości, kiedy opierała się na kontynuowaniu doświadczeń poprzednich generacji. Wykształcona przez mass media „tożsamość globalna” nie odnosi się do tożsamości historycznej. Problem ten, w kontekście edukacji muzealnej, został

¹⁵ S. Kvale, *InterViews. Wprowadzenie do jakościowego wywiadu badawczego*, Białystok 2004, s. 13.

¹⁶ *Ibidem*, s. 63.

¹⁷ ¹⁷ A. Gromkowska-Melosik, *Edukacja i (nie)równość społeczna kobiet...*, *op. cit.*, s. 273.

przeanalizowany w rozdziale „Pedagogiczne perspektywy rozwoju i roli edukacji muzealnej”.

Czy w tej sytuacji muzea chroniące i propagujące elementy tradycji w wymiarze narodowym, lokalnym czy też regionalnym są instytucjami anachronicznymi i nieadekwatnymi do wymogów współczesnej kultury? Czy też przeciwnie – pozwalają w chaosie narracji odnaleźć trwałe i niepodważalne wartości? Czy za pośrednictwem muzeum młodzi ludzie mogą wykształcić w sobie poczucie odrębności kulturowej oraz świadomość identyfikacji ze środowiskiem lokalnym, regionalnym czy z całym narodem, czy też może zupełnie ich to nie interesuje? Może wolą być „obywatelami świata”, wolnymi od więzów narodowych, martyrologii, historii?

Opinie młodzieży na temat tego, czy wiedza zdobyta w muzeum może odgrywać rolę w kształtowaniu ich tożsamości, są podzielone. Uważa tak większość uczniów I LO. Wizyty w muzeum mogą – zdaniem tej części młodzieży – kształtować światopogląd, skłaniać do refleksji, być źródłem głębokich przeżyć czy inspiracji, pobudzania czy ukierunkowania zainteresowań:

Sztuka głównie jest po to, tak samo jak i historia, by uświadamiać nam pewne rzeczy, więc jak najbardziej, to zmienia człowieka. (Adam)

Jeśli wystawa [...] ma na kogoś wpływ, [to np. pokazując] bardzo szokujące zdarzenie... To było bodajże 5 lat temu, jak na górnym piętrze [w Muzeum Ziemi Lubuskiej] była wystawa na temat Wołynia. To w pewnym sensie wpłynęło na moje postrzeganie świata. Wszystko to zależy od konkretnej sytuacji. (Albert)

Według mnie tak, ponieważ, jak powiedziałam, interesuję się sztuką i właśnie [to], że mogę podejść bliżej, przyjrzeć się, w jaki sposób zostało to namalowane, jaką techniką, gdzie jest grubiej nałożona farba, to jest bardzo przydatne. (Adrianna)

Może [mają wpływ na to], jaka mogłabym być w przyszłości, na przykład mogą mnie inspirować [...]. Jak coś widzę, to mi się podoba na przykład, to potem tak nawet podświadomie mogę próbować wiązać z tym jakieś moje zainteresowania, albo jakoś dążyć do tego, żeby jakoś do tego nawiązać. (Aurelia)

Tak, wydaje mi się, że tak, ponieważ często możemy zobaczyć coś, co nam się podoba i dzięki temu w przyszłości moglibyśmy się zająć taką pracą [...]. W szkole na przykład jakiś przedmiot nam się nie podobał, to czasem może być po prostu tak, że zobaczymy coś [co jest związane z tym przedmiotem] z innej strony i dzięki temu może to zaprocentować w przyszłości [...]. Ja miałam takie doświadczenie z Muzeum Powstania Warszawskiego, że oglądałam całą wystawę i pamiętam, że wyszłam i byłam tak zalana łzami... to mnie tak bardzo wzruszyło i [...] jestem pewna, że jestem głębsza o jakieś doświadczenie. Poza tym miałam obraz, jak to naprawdę wyglądało, nie tylko historię [...]. To, jak ci ludzie żyli, co oni przeżywali, to było dla mnie takie wewnętrzne, większe przeżycie. (Anna)

Agata także twierdzi, że muzeum może wpływać na kształt tożsamości człowieka:

Myślę, że mogłoby się tak zdarzyć, gdybym zobaczyła coś, co naprawdę by powiedzmy mną wstrząsnęło na przykład. (Agata)

Jednak – jak przyznaje – dotąd nie przytrafiło jej się to. Opinię, że muzeum nie ma większej mocy oddziaływania na tożsamość widza wyrażają Andrzej, Artur oraz Adrian:

Myślę, że muzeum ma jednak za mały wpływ na człowieka, że to co dowiemy się w muzeum, to jest garść informacji, które nie wpłyną jakoś zbyt mocno na nasze życie, tylko będą jakby kolejną atrakcją, kolejną częścią wiedzy, którą zdobędziemy. (Andrzej)

Chyba jednak raczej nie. Trzeba by było naprawdę często chodzić do muzeum, żeby coś ono mogło wnieść do życia. (Artur)

Nie, myślę, że chodzimy do muzeum tylko z ciekawości, żeby się dowiedzieć czegoś, ale to chyba nie wpływa jakoś na nasze życie, na to jacy jesteśmy. No chyba, że usłyszymy jakieś tam szokujące wiadomości, jaka jest geneza powstania tego dzieła, to może skłoni nas to do jakichś refleksji i wtedy pomyślimy, czy warto było coś zrobić, czy nie. (Adrian)

Również w przypadku licealistów w II LO większość osób uważa, że muzeum wpływa lub może wpływać na to, jakimi są lub jacy będą w przyszłości. Może ono stać się miejscem, w którym odkryją lub rozwiną swoje zainteresowania

(czy też, jak w przypadku Michała, zweryfikują, czy raczej ukierunkują je), określają swoje plany co do przyszłości, wpłyną na kreowanie kariery zawodowej lub poszerzanie światopoglądu:

Tak, ponieważ chodząc do muzeum mogę znaleźć nowe zainteresowanie i zmienić swoje zdanie co do planów w przyszłości. (Marcin)

Wydaje mi się, że tak, bo wiedza, którą dostajemy i wiedza, którą możemy nabyć jest dla nas bardzo przydatna [...] i ważna, bo jak już wcześniej mówiłem, historia jest chyba najważniejszym przedmiotem i to nie jest tak, że historia jest takim przedmiotem szkolnym, nie lubianym, tylko wydaje mi się, że powinniśmy ją wszyscy z własnej woli powinniśmy ją – jakby to powiedzieć – lubić. (Mariusz)

Tak, bo staję się bardziej... lubię historię i staję się taki odpowiednio [nastawiony] do danego tematu – odrzucam tamto, interesuję się tylko tym. (Michał)

Wydaje mi się, że może jakoś wpłynąć, bo może zmienić moje myślenie. Nagle pójdę i dowiem się czegoś nowego, może mnie to zainteresować, mogę pójść na inną drogę gdzieś, nawet zmienić studia, bo może mnie zacząć historia interesować. (Maria)

Myślę, że może nam otworzyć oczy na wiele spraw. Przykładowo, jak dowiemy się, jak kiedyś było [...], że kiedyś było gorzej, a w muzeum można zobaczyć jak było, jak kiedyś ludzie żyli, to nam daje do zrozumienia, że musimy doceniać to co mamy, bo kiedyś żyło się ludziom o wiele gorzej. (Martyna)

Sądzę, że tak, no bo będę miała większą wiedzę i szersze spojrzenie na świat, będę wiedziała. (Marzena)

Myślę, że tak, że mając wiedzę z przeszłości, może to wpłynąć na teraźniejszość [długa cisza... - nie potrafi uzasadnić] (Miron)

Tylko Marta myśli inaczej:

Myślę, że nie [...]. Wydaje mi się, że muzeum nie jest aż w takim stopniu oddziaływujące na mnie, i jeszcze nie byłam w muzeum, które by zrobiło na mnie takie wrażenie, że mogła bym zmienić na tej podstawie swoje życie. (Marta)

Zdaniem większości uczniów muzeum może nie tylko kształtować ich plany życiowe czy aspiracje. Może również budować i umacniać przywiązanie do miejsca pochodzenia i zamieszkania. Niektórzy uczniowie I LO wiążą to ze znajomością lokalnej historii, która takie nastawienie buduje, inni z poczuciem dumy, jeśli w miejscu ich zamieszkania znajduje się ciekawe muzeum:

Muzeum sprzyja takiemu budowaniu lokalnego patriotyzmu, gdyż znając swoją historię zaczynamy się zżywać z danym regionem. Niektórzy również często pod wpływem tego zaczynają go promować. (Adam)

Tak, tak uważam, ponieważ jeżeli muzeum naprawdę jest dobre, [...] można pokazać je komuś z innego kraju, innego miasta, [i ono] się staje taką wizytówką, możemy mówić „przyjedź do nas, do Zielonej Góry zobaczysz muzeum nasze”, czyli to jest takie zachęcenie kogoś do odwiedzin muzeum i dzięki temu przywiązujemy się do naszego miasta i też możemy przywiązać innych do tego miasta. [Może mieć również znaczenie] dla mieszkańców, ponieważ niektórzy mieszkają tutaj, ale nie wiedzą na przykład dlaczego mamy Winobranie, dlaczego jesteśmy Zieloną Górą i jak to poznają, to wtedy mogą zrozumieć i przywiązać się bardziej do tego miasta. (Andrzej)

Zawsze jakaś świadomość historii i wspólnoty właśnie jest jakby podstawą do czucia silniejszej więzi [...], relacji międzyludzkich. Sama świadomość, że mamy jakąś wspólną historię tworzy tę bliskość i jakoś podbudowuje nas, także poznawanie historii własnego miejsca, w którym się żyje [...] to moim zdaniem jakby pozwala na głębsze zrozumienie tego kim jesteśmy i budowanie takiego szacunku do miejsca, gdzie żyjemy. (Anna)

Podobne przekonanie wyrażają Adrian, Albert, Adrianna, Aurelia. Inaczej natomiast myślą Agata i Artur:

Myślę, że w pewnym stopniu może, ale nie aż tak zbyt wielkim [...]. Może jakby pobudzić w człowieku pewną świadomość tego, gdzie należy, ale czy byłoby to jakieś przywiązanie na stałe, to nie wydaje mi się. (Agata)

Chyba raczej nie. U młodych ludzi raczej na pewno nie. To nie jest już ta mentalność. Jest tyle [...] sposobów komunikacji teraz, że ludzie podróżują raczej niż siedzą. (Artur)

Jednocześnie uczniowie zauważają, że takie przekonanie nie przeszkadza im w tym, że czują się Europejczykami, co obrazuje wypowiedzi Anny, Adrianny i Adriana:

Wydaje mi się, że bycie Europejczykiem a ta więź lokalna to troszkę inne rzeczy, bo możemy czuć się jakby obywatelem jakiejś większej wspólnoty, ale też jest ważna ta lokalna jakby więź, także wątpię, żeby to jakoś kolidowało. (Anna)

Teraz właśnie taka tożsamość tego kim się jest, skąd się jest bardziej zanika. Według mnie teraz jest bardziej kosmopolityzm. Można być i patriotą i Europejczykiem, jedno z drugim się nie gryzie i według mnie jest to jak najbardziej wskazane, żeby czuć się tym, kim się jest i [...] żeby to szanować. (Adrianna)

Jeżeli człowiek jest zaściankowy i zamyka się tylko w swoim regionie, to może mu faktycznie to przeszkadzać, ale jeżeli jest bardziej otwarty na świat, to myślę, że to w żaden sposób nie komplikuje jego życia i czucia się Europejczykiem. (Adrian)

Takie zdanie podziela również Albert, choć jednocześnie stwierdza:

Teraz zauważam na terenie [Unii Europejskiej] takie nastroje, żeby stworzyć takie superpaństwo, z drugiej strony bez różnorodności to będzie źle. (Albert)

Pojawił się jednak również głos, że nadmierne przywiązanie do regionu może jednak przeszkadzać w czuciu się członkiem większej, europejskiej wspólnoty.

Chyba trochę przeszkadza, no bo wtedy jak chce się gdzieś wyjechać, albo coś robić poza granicami swojego miasta, to tak trochę trudno, są dylematy, czy jechać, czy nie, bo jednak niewiadomo czemu, ale chce się zostać... Ale to chyba zależy też od człowieka w sumie. (Aurelia)

Uczniowie II LO również w większości są przekonani o tym, że muzeum może pozytywnie kształtować przywiązanie do „małej ojczyzny”:

Myślę, że tak, to znaczy na pewno, bo poznajemy w nich historię na przykład naszego rejonu, naszego miasta. Przez takie historie bardziej czujemy dumę z niektórych rzeczy, albo jakiś sentyment... (Marta)

Jestem z Krosna i mamy takie muzeum [...]. Jak byłam mała, to rodzice mnie tam zabrali, teraz [zabierają tam] mojego małego braciszka. To dużo daje takie muzeum, no bo jak się mieszka tam od dziecka, to później dzieci mogą swoim dzieciom opowiedzieć, pokazać i zresztą to jest też ciekawe wiedzieć, gdzie się mieszka, jak powstało i tak dalej. (Martyna)

Na pewno, jeżeli będzie to ciekawie zrobione to tak, można docenić historię swojego miasta, różne elementy. (Marzena)

Tak, wydaje mi się, że tak, bo to jest część takiego patriotyzmu lokalnego, tam gdzie jesteśmy urodzeni i przyzwyczajeni do tradycji, które tam się znajdują i jeżeli jesteśmy w Zielonej Górze, to wydaje mi się, że odwiedzenie muzeum – mamy tutaj jedno albo dwa – może jakoś pomóc się przywiązać jeszcze bardziej. (Mariusz)

Myślę, że to ma związek, że mogę się poczuć dumnym, że jestem mieszkańcem Zielonej Góry i być zadowolonym z tego, że ma ciekawą historię moje miasto. (Miron)

Podobne zdanie wyrażają pozostali badani. Odmienny pogląd na ten temat ma tylko Maria, która jednak nie potrafiła uzasadnić odpowiedzi.

Również młodzież z II LO nie widzi sprzeczności pomiędzy przywiązaniem do miejsca zamieszkania a poczuciem bycia Europejczykiem:

Myślę, że jest neutralne, że ani jakoś nie pomaga, ani też nie szkodzi. (Mateusz)

Europa jest złożona z wielu krajów i miast, także każdy powinien mieć świadomość, co do przeszłości swojego miasta i skąd się wywodzi. (Marcin)

Dla mnie coś takiego, jak miejsce zamieszkania nie ma znaczenia. (Maria)

Myślę, że może pomóc, bo Europę tworzy wiele państw i tak jakby... żeby pokazać, że te państwa są różne [...]. Na przykład Zielona Góra wyróżnia się tymi winiarniami, Krosno też ma takie ciekawe ekspozycje np. co do ubioru i możliwe, że należy pokazać tę odmienność. (Monika)

Ja myślę, że to jest chyba neutralne. (Martyna)

W tej grupie również tylko jedna osoba, Marzena, wyraziła pogląd, że nadmierne przywiązanie do miejsca zamieszkania może być barierą w poczuciu bycia Europejczykiem:

Z jednej strony to jest na pewno potrzebne, ale w byciu Europejczykiem może trochę przeszkadzać, jeżeli człowiek za bardzo przywiązuje się do swojego miasta [...]. Może nie chce go opuszczać, wyjeżdżać, tylko właśnie zostać tutaj na miejscu. (Marzena)

Regularne wizyty w muzeum mogą, zdaniem większości badanej młodzieży, nie tylko odgrywać rolę w budowaniu tożsamości lokalnej, ale także narodowej. Spora część młodzieży z I LO uważa, że znajomość polskiego dziedzictwa prezentowanego w muzeach, a zatem historii, sztuki, osiągnięć nauki i techniki lub przyrody może wpływać na to, że czują się Polakami:

Tak, bo tak jak wcześniej wspominałem, poznawanie historii swojego narodu sprawia, że zaczynamy się z nią zżywać i zaczynamy sobie uświadamiać, że również jesteśmy jej częścią. Tak więc zaczynamy tworzyć tę historię i ją promować. (Adam)

Tak, zdecydowanie, ponieważ takie jest dziedzictwo, jakie my mamy osiągnięcia np. w nauce, to możemy chwalić się tym, że Polak to właśnie dokonał, że na przykład Polak to namalował, wynalazł, stworzył i dzięki temu możemy mówić, że to jest Polak, to ja się czuję Polakiem, że nie wyprę się tego. (Andrzej)

Jak widzę właśnie jakieś informacje na ten temat i coraz bardziej to wszystko zgłębiam, to po prostu... no, nie wiem jak to stwierdzić, ale po prostu to czuję. (Albert)

Tak, to właśnie tego typu rzeczy – historia, szuka, budują tożsamość narodową. Jak mówię o sobie kim jestem, to wymieniam między innymi to, że jestem Polką. I historia, to, że wiem co było, znam historię mojego kraju, widzę osiągnięcia, to bardzo w tym pomaga. (Adrianna)

Tak, może, ale nie wiem, jak to określić. Dla mnie to jest takie związane z ciekawością i jakoś się tak porównuję może do tych rzeczy i tak [myślę]

„w Polsce było tak i ja jestem częścią tego, bo się tu urodziłam!”
(Aurelia)

No tak, myślę, że przede wszystkim właśnie to wpływa na to, że czujemy się Polakami i znając naszą historię i próbując ją rozumieć, to mamy poczucie tej takiej wspólnoty [...] Najlepszy przykład to są powstania, kiedy ludzie nie mieli swojego kraju, a byli powiązani tylko religia i jakąś swoją kulturą i tylko to im pozwalało przetrwać. Myślę, że to jest taka więź nawet silniejsza niż sam obręb kraju i to ją powinno się budować.
(Anna)

Jedynie Artur miał inne zdanie:

Raczej nie. Wiadomo, każdy miał swoje wynalazki w jakiejś dziedzinie... To raczej nie wpływa na to, kim jesteśmy, czy bardziej czujemy się Polakiem, czy bardziej Anglikiem, czy Niemcem. (Artur)

Jednocześnie większość młodzieży twierdzi, że znajomość wspólnego dziedzictwa narodowego może również przysłużyć się do budowania głębszych relacji pomiędzy członkami narodowej wspólnoty, pomiędzy Polakami:

To na pewno może w znaczący sposób budować te więzi [...] narodowe, ze względu na to, że przedstawiają całą naszą historię, naszego państwa, jak i po prostu sprawia, że zaczynamy się zżywać. (Adam)

Uważam, że to może pomóc, ponieważ... Na przykładzie: często w dyskusjach to może się ujawnić, że człowiek będzie dyskutował np. na temat Polski, na temat tego co się kiedyś zdarzyło i dzięki temu, że znajdziemy wspólny temat, czyli polskie powiązania, polskie dziedzictwo, polskie korzenie [...], to dzięki temu człowiek może zapoznawać się i łączyć z innymi, z innych części kraju. Dla mnie to ważne, że wolę się czuć Polakiem, niż jak to się słyszy, by czuć się bardziej Europejczykiem niż Polakiem. Wolę czuć się bardziej Polakiem, ponieważ ... ciężko mi wyjaśnić, ale kocham ten kraj i przywiązanie do wszystkiego co tu się wydarzyło i wszystkiego co tu przeżyłem, tego co jest wokół mnie, jest bardzo silne. (Andrzej)

Wydaje mi się, że tak, bo jeśli chodzi o Polskę, to bardzo wielkim problemem jest właśnie to, że jest ona w wiecznym sporze pomiędzy sobą i mi się wydaje, że jeśli byłyby takie wystawy o charakterze integracyjnym, to w takim szerszym zakresie by to miało wpływ na to, że

w Polsce żyłoby się o wiele przyjemniej, nie tak jak teraz, że każdy tylko szarpie. [A.K: Czy uważasz, że to jest ważne, taka świadomość bycia Polakiem?] Tak [...], ponieważ człowiek bez świadomości jest tak naprawdę pusty w środku. (Albert)

Ważne jest taka świadomość przynależności do jakiegoś państwa, niezależnie od tego, w którym państwie żyje, ale człowiek potrzebuje takiej wspólnoty i świadomości, także w naszym przypadku bardzo ważna rzecz. (Anna)

Myślę, że tak [...], ponieważ uświadamiając sobie historię, zdaję sobie sprawę z tego, ile zawdzięczam np. moim przodkom i co oni zrobili, żebym mogła żyć w takim miejscu, a nie innym i w ten sposób mogę bardziej cenić to, że jestem Polką. (Agata)

W tej kwestii pojawiło się jednak kilka głosów krytycznych:

Z naszym narodem to jest ciężka sprawa w tej kwestii, wydaje mi się, że nasze społeczeństwo tak różnie interpretuje historię, że może zarówno czasem łączyć, jak i dzielić. (Agata)

Raczej nie. Polacy to jest specyficzny naród, którego się nie da zjednoczyć. [A.K: czy uważasz, że posiadanie poczucia bycia Polakiem jest ważne?]. W tej chwili w Europie to jest raczej średnio ważne, bo jest bardziej poczucie bycia Europejczykiem, kimś w większej skali po prostu. [A.K.: A czy dla ciebie to jest ważne?] Szczerze, raczej tak średnio. Lubię Polskę, ale raczej jakoś tak super też nie jest. (Artur)

Taką opinię wyraża również Adrian.

Odpowiedzi uczniów II LO nie różnią się zasadniczo, choć panowała tu większa jednomyślność, nikt nie wyrażał odmiennej opinii niż ta, że znajomość narodowego dziedzictwa wpływa na ich poczucie bycia Polakiem:

Tak, ponieważ znając przeszłość państwa, przodków oraz genezy całego narodu utożsamiam się z nim i czuję się Polakiem. (Marcin)

Myślę, że wpływa na to, że czuję się Polakiem, dlatego, że historia Polski jest bardzo ciekawa, i wiem, że moi rodacy walczyli za Polskę, dlatego to sprawia, że czuję się Polakiem i jestem dumny z tego. (Miron)

No to na pewno, dlatego mamy w szkołach różne lektury, mamy wyjścia do muzeum... To wszystko pokazuje nam, jaka ta historia była i wydaje mi się, że to pomaga nam. (Mariusz)

Ja myślę, że tak, no bo żeby czuć się w pełni Polakiem trzeba znać całą historię, wiedzieć jak jest, [znać] symbole narodowe. To do patriotyzmu zawsze jest jednak są potrzebne. Myślę, że [to ważne], bo teraz żyjemy w takich czasach, że mnóstwo ludzi jest za granicą i zapominają tak naprawdę o tym, że są Polakami. Ja myślę, że takie poczucie zawsze powinno gdzieś tam w nas być. (Martyna)

Także ci uczniowie twierdzili, że znajomość narodowego dziedzictwa sprzyja budowaniu porozumienia pomiędzy Polakami:

Mogą, gdyż gdy te osoby spotkają się w muzeum poświęconym np. Polsce, mogą wymienić się zdaniem na ten temat i wtedy zapoznać się ze sobą [...]. Jak dla mnie, bycie Polakiem jest ważne, ponieważ urodziłem się w tym kraju, no to już trzymam się mojej narodowości i też jestem patriotą [...], czuję się za niego jakby odpowiedzialny. (Marcin)

Myślę, że tak, że ludzie znając historię są bardziej związani ze sobą, czują, że mają coś wspólnego i to chyba wiąże ich. (Miron)

Wydaje mi się, że jesteśmy podzieleni jakoś tam politycznie i pogładowo, ale [...] w momentach tych najtrudniejszych powinniśmy mieć coś, co będzie nas jednoczyć i to powinna być ta nasza historia. (Mariusz)

Ja myślę, że to jest jakiś pomysł na to, żeby ludzie... Na przykład za granicą fajnie by było, żeby były takie muzea takie polskie, wtedy myślę, że ludzie by się bardziej integrowali ze sobą [...]. Mógłby być taki efekt, wspólną pasję by znajdowali, jakieś tematy do rozmów. (Martyna)

Wygląda jednak na to, że wbrew powszechnym opiniom, młodzież nie odcina się od wartości narodowych i historycznych. Na ile są to autentyczne przekonania, a na ile zostały im one „wdrukowane” podczas przygotowań do matury – trudno powiedzieć. Czasem wręcz rażący był patos ich wypowiedzi, innym razem zaskakiwały one dojrzałością, były wyraźnie przemyślane.

Na podstawie powyższych wypowiedzi można jednak wysnuć wniosek, że doświadczenie wizyt w muzeum może odgrywać dużą rolę w kształtowaniu się

tożsamości badanych przede mną młodych osób. Wizyty w muzeum mogą formować ich światopogląd, skłaniać do głębszych życiowych refleksji, być źródłem głębokich przeżyć czy inspiracji. Muzeum może również pobudzać lub rozwijać zainteresowania, i pośrednio mieć znaczenie w kształtowaniu planów dotyczących przyszłej kariery zawodowej. Poszerzanie światopoglądu dzięki wizytom w muzeach, może mieć z kolei – zdaniem części badanych – wpływ na jakość życia. Takie opinie wyraziła większość uczniów z obu liceów, choć nieco więcej sceptyków w tej kwestii było w I LO – ci uważali, że muzeum ma zbyt słabą moc oddziaływania, by móc wpłynąć na życie człowieka.

Wypowiedzi młodzieży z zielonogórskich liceów sugerują, iż potrzebuje ona jednak swoistego „zakorzenienia”, „subiektywnego centrum”. Zdecydowana większość uczniów z obu badanych grup uznała, że muzeum w znaczący sposób może budować przywiązanie do „małej ojczyzny” i poczucie dumy z niej, przy czym raczej uważają oni takie przywiązanie za coś, co w dużym stopniu buduje ich tożsamość i poczucie przynależności do wspólnoty. Związek taki – w przypadku zdecydowanej większości – nie przeszkadza w czuciu się Europejczykami. Podobne opinie pojawiały się we fragmentach wywiadu dotyczących związków pomiędzy muzeum a tożsamością narodową. Zdaniem większości badanej młodzieży, muzeum sprzyja utrwalaniu wartości narodowych, budowaniu narodowej wspólnoty, m.in. poprzez dumę z osiągnięć i dziedzictwa Polski. Prawie każdy z badanych zaznaczył, że dla niego ważne jest poczucie bycia Polakiem (tylko dla Artura nie jest to istotne). Należy jednak podkreślić, że kwestia patriotyzmu – z uwagi na posługiwanie się specyficznym językiem, nienaturalnym dla młodzieży, bardziej „zapożyczonym” – może wzbudzać najwięcej wątpliwości co do szczerości wypowiedzi. Patetyczne formuły wydały mi się bardzo silnie inspirowane lekturami o narodowym wydzwieku (bądź ich opracowaniami).

Z drugiej strony, należy zauważyć, że młodzież nie jest bezkrytyczna. Zwraca uwagę na skonfliktowanie wewnątrz narodu, a także – jak w przypadku Alberta – na zbyt dużą ekspansję Unii Europejskiej i próby ujednoczenia różnorodności narodowej, stworzenia „superpaństwa”.

2.2 Rola szkoły i rodziny jako źródeł kapitału kulturowego w definiowaniu przez młodzież kulturotwórczej i edukacyjnej roli muzeum

Analizy i interpretacje przeprowadzone w ramach tego problemu badawczego skupiają się na próbie zrozumienia, jaką rolę odgrywają rodzina i szkoła w przygotowaniu młodzieży do kontaktu z muzeum oraz w jakim stopniu i w jakim zakresie w opinii badanej młodzieży wizyty w muzeum posiadają walor edukacyjny, tj. odgrywają rolę w kształtowaniu postaw, zachowań (np. zwiększenia aktywności poznawczej), hierarchii wartości, wzroście aspiracji czy osiągnięciu wyższej pozycji społecznej. Moją intencją było również zweryfikowanie, czy poziom kształcenia przekłada się na zainteresowania kulturą, a w szczególności muzeum.

Jak wynika z wypowiedzi licealistów I LO, w domach rodzinnych czwórki z nich – Adama, Aurelii, Agaty oraz Adrianny – w ogóle nie było zwyczaju wspólnego wybierania się do muzeów. Trudno nawet mówić o zwyczaju, uczniowie ci nie przypominają sobie, by choć raz byli w muzeum z rodzicami. Z kolei z Andrzejem, Adrianem czy Anną rodzice z kolei odwiedzali muzea, jednak tylko podczas rodzinnych wakacji:

U mnie było tak, że jak gdzieś wyjeżdżaliśmy, to moja mama zarządzała głównie to, żeby do jakiegoś muzeum się wybrać w danym mieście. (Andrzej)

Już dawno nie byłem na takich wakacjach, ale jak byłem, to wtedy chodziłem do muzeów. Może nie było to jakieś systematyczne, ale zdarzało się. (Adrian)

Tak, zawsze, [...] gdy gdzieś wyjeżdżaliśmy, bo w Zielonej Górze jakoś nie mamy za dużego wyboru, a w większym mieście to był taki nasz obowiązek, no i też przyjemność. (Anna)

Nieco częściej, bo także poza sezonem urlopowym, muzea wraz z rodzinami zwiedzali Albert i Artur, choć – jak twierdzi Albert – nie była to częsta praktyka:

Co jakiś czas chodziłem z ojcem, ale to były tylko pojedyncze przypadki, że wchodziłem do muzeum. Po części to było podczas wyjazdów wakacyjnych, a po części... Pamiętam, że to on zabrał mnie na tą

wystawę o Wołyniu. Stwierdził, że powinienem na ten temat trochę wiedzieć. (Albert)

W nawiązaniu do doświadczeń retrospektywnych, uczniowie przywoływali swoje pierwsze wspomnienia związane z wizytami w muzeach. Poza kilkoma osobami, które nie potrafiły sobie tego zdarzenia przypomnieć, zdecydowana większość badanej młodzieży miała pozytywne skojarzenia. Emocje, które wówczas towarzyszyły obecnym uczniom I LO to głównie ekscytacja i radość, choć czasem podszyta strachem:

Pierwsza [wizyta] jaką pamiętam, [...] to jak miałem 12 lat. Ze szkołą pojechaliśmy do Londynu i byliśmy tam w Muzeum Brytyjskim i Muzeum Historii Naturalnej, no i to naprawdę wywarło na mnie wielkie wrażenie, ponieważ [...] artefakty jakie tam się znajdowały, były na skalę światową [...], początki cywilizacji i prehistoryczne zwierzęta, to było już początkiem takich nowoczesnych muzeów. To było naprawdę interaktywne, a że byłem jeszcze dzieckiem, to naprawdę się cieszyłem, że coś takiego jest i uznałem, że to może być takim przykładem dla tworzenia muzeów, że mamy i treść i różne multimedia. (Andrzej)

Albo to był Fort Zachodni w Świnoujściu, albo to był Półwysep Helski. Pamiętam z Helu, że bardzo zdziwiła mnie wielkość pierścienia od działa, który tam pozostał. No i ogólnie było to ciekawie przedstawione, bo to było w bunkrze zrobione. (Artur)

Pierwsza [wizyta w muzeum], którą pamiętam, to było w piątej klasie podstawówki bodajże, jak pojechaliśmy do Poznania do muzeum dinozaurów [...]. Co mi się tam bardzo podobało to właśnie skala tych wszystkich eksponatów, które bądź co bądź były znacznie większe ode mnie [...] i byłem tym zauroczony. (Albert)

W którejś klasie szkoły podstawowej byłem w Świdnicy [Muzeum Archeologiczne Środkowego Nadodrza koło Zielonej Góry] w muzeum z całą klasą i pamiętam, wywołało to na mnie duże wrażenie. Tam były takie rzeczy prehistoryczne – jakieś dzbanki, wsuwki do włosów, tego typu rzeczy. I tak się zastanawiałam, że ludzie potrafili kiedyś stworzyć takie rzeczy [...]. Na początku czułam się przerażona, bo wchodziliśmy przez takie ciężkie drzwi do dużego pomieszczenia, wszystko było takie duże i na początku czuło się trochę przytłoczonym – wchodziliśmy po wielkich schodach, ale później trafiliśmy na piętro i tam były mniejsze

takie pomieszczenia, bardziej przystępne, że to tak nie przerażało wszystko. (Adrianna)

To było muzeum malarstwa w Berlinie, to chodziłam taka podekscytowana bałam się, że czegoś nie zobaczę i tak [myślałam]: „Ojej, muszę tam iść!” (Aurelia)

Pierwsze wizyty w muzeach uczniów I LO odbywały się zazwyczaj w ramach wycieczki szkolnej. Jak wynika z przeprowadzonych rozmów, do chwili obecnej stanowią one najczęstszą okazję do zwiedzania ekspozycji. Rodzi się jednak pytanie, czy uczniowie są do nich jednak w należyty sposób przygotowywani? Z wypowiedzi osób badanych wynikało, że przed wyjściem do muzeum nauczyciele nie podają np. podstawowych informacji z zakresu historii czy historii sztuki, lecz głównie instruuja, jak należy się zachować w muzeum. Uczniowie I LO, odwoływali się do wcześniejszych doświadczeń z gimnazjum i szkoły podstawowej (stąd doświadczenia te wydają się momentami bardzo różne). Z ich wypowiedzi wynika, że nauczyciele przygotowywali uczniów do wizyty w muzeum przede wszystkim pod kątem dyscypliny. Merytoryczne przygotowanie uczniów do obejrzenia wystawy uważali za obowiązek muzealnego przewodnika.

Raczej nie. Jak byliśmy, to byliśmy na wycieczkach i byliśmy w dworku na przykład, ale to raczej nic nie było przygotowywane... Jak się zachować przede wszystkim. Informacje wszelkiego rodzaju to raczej przewodnik. (Artur)

O ile pamiętam, to nie. Chociaż w sumie za każdym razem gdy wychodziliśmy z klasą do muzeum mieliśmy ze sobą przewodnika po prostu. (Albert)

Jak się zachować na pewno, mówią, że nie należy dotykać eksponatów, nie należy biegać i głośno mówić i tego typu rzeczy, a jakoś nie informowali nas specjalnie. (Adrianna)

Raczej rzadko i ja właśnie nad tym ubolewałam, bo nigdy nie lubiłam iść do muzeum i tak za bardzo nie wiedzieć o co chodzi, więc sama się czasem dopytywałam. Ale takie podstawowe informacje, żeby zachować ciszę i odpowiedni ubiór [...] to zawsze przygotowywali. (Anna)

Z informacji podanej przez trójkę uczniów wynika, że niektórzy nauczyciele przed wyjściem do muzeum podawali podstawowe informacje o ofercie muzeum, do którego planowano wyjście:

Może nie mówią, jak się zachować, po prostu czytają jakąś broszurkę, informację, co jest w tym muzeum. (Aurelia)

Zbierają pewne informacje podstawowe i opowiadają nam na przykład w trakcie podróży do muzeum. Również pamiętam jak byłem w podstawówce, to uczyli nas, jak się należy zachowywać w muzeum, tego savoir vivre'u [...] mówiono pewne informacje na temat ekspozycji. (Adam)

Jak się zachować to już raczej nam nie przekazują, ponieważ zdają sobie sprawę, że my już jesteśmy do tego przygotowani, ale często nasza pani podaje treść wystawy i co możemy tam znaleźć i wiemy co możemy tutaj zastać w danym muzeum. (Andrzej)

Na podstawie zebranych wypowiedzi uczniów z obu liceów można wysnuć wniosek, że szkoła nie przygotowuje odpowiednio młodzieży do kontaktu z dziedzictwem kulturowym reprezentowanym poprzez wystawy muzealne. Wychowawcy skupiając się bowiem na wpajaniu uczniom, że muzeum jest miejscem, gdzie należy zachowywać się cicho, nie poświęcają niemal zupełnie uwagi wychowaniu estetycznemu i przekazywaniu uczniom wiedzy z historii sztuki na poziomie elementarnym. Nieco lepiej sytuacja wygląda jeśli chodzi o wiedzę historyczną, tu przynajmniej muzea służą jako uzupełnienie czy „zilustrowanie” wiedzy przekazywanej podczas lekcji historii.

Z drugiej jednak strony należy docenić fakt, że to właśnie dzięki wycieczkom szkolnym uczniowie mają okazję doświadczyć uczestnictwa w spektaklach teatralnych, koncertach filharmonicznych, czy w przedstawieniach operowych (w Zielonej Górze nie ma opery, więc wybranie się tam indywidualnie dla większości uczniów byłoby po prostu niemożliwe). Wszyscy badani uczniowie z I LO regularnie – po kilka razy w roku – odwiedzają inne, niż muzea, instytucje kultury:

Tak, bardzo często [bywamy w innych instytucjach kultury] i tu oddaję hołd naszej szkole, jedynce, dlatego, że często wyjeżdżamy np. do opery w

Poznaniu czy we Wrocławiu, to jest dla mnie świetne przeżycie, bo już sam budynek robi na mnie ogromne wrażenie. (Anna)

Tak, w operze zdarzyło mi się być parę razy [...]. Nieregularnie, ale parę razy byłam ze szkołą. Nie wiem, może tak z dwa razy w roku. Na pewno chciałabym częściej, gdyby w Zielonej Górze była, ale to się wiąże z wyjazdem [...]. Tego tutaj nie ma, a ja lubię taką muzykę i ten klimat całej, ładnie się ubrać, posłuchać ładnej muzyki. (Aurelia)

Jeśli natomiast chodzi o samodzielne korzystanie z oferty kulturalnej, poza wycieczkami szkolnymi, młodzież zdecydowanie najczęściej wybiera kino (chodzą tam wszyscy badani), wyjątkowo – jak w przypadku Andrzeja – teatr. Dla niego jednak wizyta w teatrze ma szczególne znaczenie:

Ze szkołą mamy wyjazdy do opery do Poznania albo do Wrocławia, tutaj w Teatrze Lubuskim też mamy szkolne wyjścia, czasami też sam pójde. Do kina również [chodzę, kiedy] chciałbym coś obejrzeć [...], a do teatru, żeby sztukę zobaczyć. Sam dla siebie też idę, żeby [...] zobaczyć grę aktorską, [...]. Sam boję się występować przed ludźmi, sam się boję coś powiedzieć w większym towarzystwie, a jak widzę, jak aktorzy na scenie grają to jestem pod wrażeniem. (Andrzej)

Tylko Adam i Albert korzystają z różnego rodzaju oferty kulturalnej samodzielnie. To często ich sposób na spędzanie wolnego czasu:

Bywam na przykład w BWA zielonogórskim, bywam również w barach, w których organizowane są często różne koncerty, „4 Róże”, „Rockout”, „Kawon” i tego typu rzeczy, bywam również w Galerii Pro Arte. Wybieram się tam sam [lub] z kolegami [...]. Zazwyczaj ktoś rzuca pomysł i idziemy ze względu na to, że nam się to podoba. Załapaliśmy tego bakcyła, staramy się chodzić chociażby na najmniejsze wydarzenia. (Adam)

W galerii też [bywam], chodzę czasem do BWA. Jeśli chodzi o sztukę szeroko pojętą, to koncerty – w Kawonie, Rockoucie i tak dalej. Jeśli chodzi o koncerty, to praktycznie co dwa tygodnie, czasami nawet troszkę częściej. Kino rzadziej, tak raz na kilka miesięcy, jak jest jakiś fajny film, to idę [...]. Jeśli coś mnie zainteresuje, a bądź co bądź u nas w Zielonej Górze się sporo dzieje, no to po prostu idę. [...] Mam zasubskrybowaną stronę, na której się pojawiają wszelkie informacje o koncertach, dodatkowo kilku moich znajomych gra w zespołach i oni mają informację, kto kiedy gra. (Albert)

Ta dwójka uczniów, wraz z Aurelią, jako jedyni dla przyjemności wybierają się również do muzeum:

Zawsze wybieram się [do muzeum] ze swoimi przyjaciółmi. Zazwyczaj, kiedy jesteśmy w jakimś dalszym miejscu, powiedzmy za granicą, to wtedy staramy się zaliczać te wszystkie muzea, katedry i inne tego typu rzeczy [...]. [Do muzeum chodzimy] dla własnej przyjemności, zazwyczaj w piątek po szkole albo w sobotę. (Adam)

Raz na dwa-trzy tygodnie chodzę na otwarcia wystaw [...]. Pierwszą wystawą, na którą poszedłem z przyjaciółmi to była wystawa Michała Jankowskiego „Tuszczy”. Znalazłem artykuł, pomyślałem, że można by pójść i od tego czasu byliśmy chyba na wszystkich wystawach. Po prostu idziemy w piątek i przez pół godziny sobie oglądamy, a potem idziemy gdzieś jeszcze. (Albert)

Raczej [odwiedzam muzea] sama. Na przykład jak wyjadę gdzieś, to jeżeli mam taką okazję, to staram się tak zaplanować czas, żeby mieć czas na odwiedzenie jakiegoś muzeum. (Aurelia)

Biorą oni również udział w różnego rodzaju wydarzeniach organizowanych przez muzea, m.in. wernisażach oraz nocy w muzeum. Co ciekawe, z tej trójki tylko Albert odwiedzał w dzieciństwie muzea w towarzystwie ojca, w domu Adama i Aurelii nie było zwyczaju odwiedzania muzeów, nawet podczas rodzinnego urlopu. Poza Adamem, Albertem i Aurelią w nocy w muzeum wzięli udział Artur i Adrianna. Nikt jednak z tej grupy badanych nie brał udziału w warsztatach, otwartych konkursach, akcjach społecznych czy też w koncertach i projekcjach filmowych organizowanych w muzeach. Muzeum nie jest więc popularną wśród młodzieży formą spędzania wolnego czasu. Większość z nich uważa podobnie jak Andrzej:

[Poza wycieczkami szkolnymi] chodzę do muzeów głównie z rodziną. Sam lub z kolegami... To nie jest atrakcja dla mnie i dla nich. (Andrzej)

Uczniowie II OLE częściej niż uczniowie I LO w przeszłości zwiedzali muzea w towarzystwie najbliższej rodziny. W tej grupie badanych tylko dwóch –

Mateusz i Mariusz nigdy nie było w muzeum z rodzicami. Częściej odwiedzali oni muzea podczas rodzinnych wakacji. Oprócz Marty i Marzeny wakacyjny czas z rodziną spędzali tak Marcin, Michał oraz Martyna:

Dla przykładu będąc w Chorwacji rok temu byłem z tatą w Dubrowniku w muzeum i zwiedzaliśmy, poznawaliśmy historię tego miasta. (Marcin)

Tak [odwiedzam muzea z rodziną], zawsze jak [...] jesteście za granicą, bo wtedy można poznać ciekawą kulturę i historię. (Michał)

My często podróżowaliśmy i ja myślę, że takie podróżowanie się łączy z wizytami w muzeum. Dużą mam rodzinę na świecie i [jeżdżąc] do Brukseli czy do Berlina, to zwiedziłam trochę tych muzeów. (Martyna)

Zarówno w czasie wakacji, jak i poza sezonem urlopowym, wizyty w muzeum zdarzały się w domu Mirona i Marii:

Jeździmy [do muzeum w Drzonowie] często z rodziną i kiedy w Kamieniu Pomorskim byliśmy z rodzicami to zwiedzaliśmy, i w Międzyzdrojach chyba... Zwiedzamy, jak jest jakieś muzeum do zwiedzenia, to zwiedzamy chętnie. (Miron)

Tak [...], to mama zazwyczaj zabierała mnie np. noc w muzeum. Czy jak jeździliśmy do Londynu to ona zawsze chciała zwiedzać, [mówiła] „trzeba to zobaczyć, bo jest to znane...”. (Maria)

Wizyty w muzeum z rodziną, nawet jeśli tylko w wakacje, nie są więc rzadkością wśród badanej grupy młodzieży. Ciekawie jednak na tym tle wygląda przypadek Moniki, której muzeum w rodzinnym Krośnie Odrzańskim spodobało się do tego stopnia, że to ona przyprowadziła tam później rodziców. Z tą wizytą łączą się zresztą pierwsze „muzealne” wspomnienia Moniki:

To było chyba w pierwszej czy drugiej klasie podstawówki w Krośnie z całą klasą byliśmy [...]. Najbardziej zapamiętałam tego przewodnika naszego w Krośnie i on naprawdę potrafił tak zaciekawić, tak zainteresował tą swoją wiedzą, którą posiada, że wróciłam do tego muzeum z rodzicami. (Monika)

Podobnie jak wśród uczniów I LO, także i w grupie uczniów z II OLE dominują pozytywne wspomnienia pierwszych wizyt w muzeum. Radość, podziw, zaciekawienie, a także odrobina lekkiego strachu to główne emocje towarzyszące obecnym licealistom z II OLE:

To było chyba w Drzonowie, w Muzeum Wojskowym, to jak byłem jeszcze taki mały, to bardzo mnie interesowały te wszystkie wojskowe rzeczy, które tam były. Byłem pełen podziwu, że takie rzeczy odnaleźli. (Mateusz)

Była to wizyta w muzeum zielonogórskim, w pierwszej klasie gimnazjum i wchodząc do pomieszczenia czułem się naprawdę podekscytowany [...], gdyż sam motyw tego, że narzędzia tortur i tak dalej, było mówione o tym, strasznie chciałem to zobaczyć. Bardzo podobała mi się ta wizyta i z chęcią przychodziłem tam kolejny raz w następnym roku. (Marcin)

To było w Muzeum Wojskowym w Drzonowie, pracuje tam moja ciocia i pojechaliśmy z rodzicami tam i bardzo mi się tam podobało, było dużo ciekawych eksponatów, samoloty, helikoptery i czołgi i to było bardzo ciekawe dla mnie jako małego chłopaka. (Miron)

Jedyne co mi przychodzi teraz do głowy, to jest wizyta w muzeum wojskowym w Drzonowie [...]. To było bardzo dawno temu, jak byłam mała. Podobało mi się, bo byłam jeszcze z moim bratem, kolegą taty i jego synem, gdzie jeszcze [kolega taty] był wojskowym, to nam wszystko też pokazywał, tłumaczył. [...] Jestem dziewczyną, więc mnie to za bardzo nie ciekawiło, ale było to tak opowiadane, w taki sposób, że cofnęłam się jakby do tych czasów. Ogólnie jak chodzę do muzeów, czy jak byłam w Muzeum Powstania Warszawskiego, czy właśnie tam w Londynie, to bardzo mi się podobało. (Maria)

To było w Berlinie, w muzeum w którym były [...] starożytności i bardzo mnie zaciekawiła ta wystawa. Byłam mała, bałam się trochę, ale [...] zaciekawiło mnie to. (Martyna)

W tej grupie badanych częściej pierwsze wizyty w muzeum miały miejsce w rodzinnym gronie, jednak obecnie, podobnie jak w przypadku młodzieży z I LO, uczniowie najczęściej bywają w muzeach w ramach wycieczki szkolnej. Młodzieży z II OLE nauczyciele także nie przybliżają podstawowych zagadnień z historii sztuki, czy nawet tematu ekspozycji, którą wybierają się zwiedzać:

Przygotowują, nas wszystkich ogólnie [...], żebyśmy zachowali spokój, nie rozchodzili się, byli grzeczni i oglądali to co trzeba. (Marcin)

W liceum już nie, ale w gimnazjum przygotowywali, mówili, żeby zachować ciszę i mówili o dziedzinach, z którego było muzeum. (Miron)

Nie raczej nie, chyba, że jak byliśmy dziećmi, to tylko [mówiono nam], żebyśmy się w miarę zachowywali, żeby nie hałasowali za bardzo. (Marta)

Wśród tej grupy badanych jedyną formą przygotowania do wizyty w muzeum był omawiany wcześniej w ramach lekcji temat. W tym przypadku muzeum raczej pełniło rolę zilustrowania poznawanych w szkole zagadnień.

Nie za bardzo to sobie przypominam, ale jak kojarzę, to w podstawówce przed jakimiś takimi mniejszymi muzeami to nam mówili, co będziemy tam zwiedzać, nie jestem w stanie powiedzieć co dokładnie. Ale na przykład jak pojechaliśmy do Gniezna, to nic nam nie mówili, musieliśmy sami robić notatki, za to była ocena, to wiedzieliśmy wszystko [...]. Wyjścia były tematyczne, to co teraz przerabialiśmy, to szliśmy do muzeum. Tak samo do kina na przykład. (Maria)

Nie. Ewentualnie jeśli był np. temat jakiś odnośnie, to może, że np. temat taki i taki i szliśmy do muzeum na wystawę o takiej tematyce. (Mateusz)

Podobnie jak w przypadku uczniów I LO, także i w II OLE uczniowie w ramach wycieczek szkolnych odwiedzają również inne instytucje kultury. Wymieniają jednak tylko instytucje zielonogórskie, szkoła nie organizuje bowiem wycieczek wyjazdowych, dlatego żaden z uczniów w tej grupie nie był nigdy w operze. Kilka razy w roku licealiści ci odwiedzają teatr oraz filharmonię. Poza tym dość często szkoła organizuje wyjścia do kina. Jeśli natomiast chodzi o wyjścia indywidualne, wynikające z potrzeby takiej formy spędzania wolnego czasu, tu również dominuje kino (wszyscy uczniowie), częściej jednak niż w przypadku I LO uczniowie II OLE chodzą do teatru:

W teatrze bywam, częściej w kinie, w operze nie byłem jeszcze nigdy [...]. W teatrze, jeżeli sztuka mnie interesuje, to idę raz w miesiącu, a w kinie tak dwa razy w miesiącu. [Do teatru] zazwyczaj chodzę z babcią. (Marcin)

Do kina chodzę, do teatru lubię też chodzić i do filharmonii no to ze szkoły, bo zazwyczaj sama nie chodzę do filharmonii. [...] Ostatni raz byłam sama trzy miesiące temu [...], dostałam zaproszenie do teatru. (Maria)

Do kina i lubię do teatru chodzić, teatr naprawdę lubię. Nie za często, bo w Krośnie mieszkam, ale w Zielonej Górze jak jestem, to od czasu do czasu – tak raz na kwartał, może troszeczkę częściej. (Monika)

Do teatru jakiś rok temu chodziłam na zajęcia [...], które prowadził taki pan, który gra w tym teatrze i robił zajęcia dla młodzieży, tylko niestety brakło czasu, ja dojeżdżam z Krosna [...]. Do kina też często się wybieram [...], myślę, że co trzy miesiące z rodziną, wszyscy spędzamy tak czas. Ze szkołą bardzo często też chodzimy do kina. Jestem na rozszerzonej historii i pan nam wybiera czasem filmy [...] tematyczne, w ramach przygotowania do matury. (Martyna)

Tak, do kina często chodzę, do teatru też się zdarza [...], najczęściej ze szkołą, albo z rodziną. Do kina z rodziną i ze znajomymi, a do teatru ze szkołą. [...] Raz na kilka miesięcy. (Marzena)

Tak, najczęściej w kinie albo trochę rzadziej w teatrze. [...] Idę tam z kolegami, koleżankami. (Marta)

W przeciwieństwie do I LO, w tej grupie badanych nikt nie odwiedzał muzeów w towarzystwie przyjaciół, choć tu również pięcioro uczniów przynajmniej jeden raz brało udział w jakimś muzealnym wydarzeniu. Miron i Maria regularnie odwiedzają lubuskie muzea podczas nocy w muzeum, Marta w tym święcie uczestniczyła raz, natomiast Michał zasiadał wśród widzów koncertu muzyki Mozarta w Muzeum Ziemi Lubuskiej, a Martyna wzięła udział w debacie organizowanej przez zielonogórskie Biuro Wystaw Artystycznych.

Zadałam sobie pytanie czy, przy założeniu, że do najlepszego liceum chodzą dzieci rodzin stojących wyżej w hierarchii społecznej, uczniowie najlepszego liceum dostrzegają związek pomiędzy uczęszczaniem do muzeum a (obecną względnie przyszłościową) pozycją społeczną? Zastanawiając się nad tym, w jakim stopniu oraz w jakim zakresie w opinii badanej młodzieży wizyty w muzeum odgrywają rolę w kształtowaniu postaw, zachowań, wyznaczaniu sobie celów życiowych i hierarchii wartości, czy aspiracji zapytałam ich, czy sądzą, że osoby chodzące regularnie do muzeum osiągną wyższą pozycję społeczną. Trzy osoby nie widzą takiego związku:

No nie, nie uważam tak, ponieważ wyjście do takiego muzeum to raczej nie wpływa za bardzo na tą pozycję w społeczeństwie. Raczej te osoby się tym nie chwala i wiedza, którą tam zdobędą to jest cząstkowa, to się bardziej przydaje jako taka ciekawostka lub uzupełnienie czegoś, a nie [...] do wykorzystania większego. (Andrzej)

To nie ma żadnego wpływu na człowieka. (Adrian)

Raczej nie, chociaż wiadomo, jeżeli ktoś chodzi do muzeum to już raczej należy do osób wykształconych... Raczej, że tak powiem, osoby o niższym wykształceniu nie chodzą do muzeum, są według nich ciekawsze zajęcia. (Artur)

Ostatnia wypowiedź pokazuje, że choć Artur udzielił odpowiedzi przeczącej, dostrzega jednak pewne związki pomiędzy korzystaniem z muzealnej oferty a pozycją społeczną. Takie powiązania widzi również większa część uczniów, choć nie wszyscy potrafią wskazać, na czym ten związek polega:

Na pewno ma wpływ na pewne cechy człowieka, które mogą do tego prowadzić, jednak, czy jest to tendencja, to trudno mi to powiedzieć. (Adam)

Na pewno mają większą wiedzę, ale czy osiągają wyższą pozycję społeczną, to ciężko stwierdzić [...]. Wydaje mi się, że jeżeli ktoś przychodzi tutaj, żeby coś zgłębić, to ma jakiś wyższy cel, bo innym przypadku to by sobie poszedł do jakiegoś klubu [...] i to by było tyle. (Albert)

Nigdy się nad tym nie zastanawiałam. [...] Myślę, że może się to przekładać na jakieś takie obycie kulturalne, na poszerzenie światopoglądu może też... (Agata)

Na pewno są bardziej obeznane z kulturą, ze sztuką, z historią, ale tego nie potrafię powiedzieć czy są wyżej. (Adrianna)

Na pewno zwiedzanie muzeum jest sposobem na realizację i [...] kontakt z kulturą, z dziełami sztuki. To jest przede wszystkim takie osobiste przeżycie, które buduje sferę kontaktu z kulturą i pozwala [...] zrozumieć siebie przez to, jak widzimy różne obrazy z historii, czy jakieś takie inne wydarzenia to próbujemy zrozumieć przeszłość, ale też budujemy swoją terażniejszość, jakąś opinię, także na pewno w tym aspekcie. Jeśli chodzi

o status społeczny, może kiedyś bardziej, ale teraz moim zdanie w kulcie pieniądza, to jest trochę inne spojrzenie na to, chociaż zawsze fajnie jest posłuchać kogoś, ma się inne wrażenia, jeśli ktoś opowiada o [...] sztuce i zna się na tym [...] ma się jakiś podziw i jakiś respekt do tej osoby. (Anna)

Chyba tak, no bo wiedzą, co się dzieje w świecie, może nie tylko z mediów, ale też mają taką orientację może, jak było, jak jest. (Aurelia)

Wśród uczniów II OLE opinie są podobne. Większego związku pomiędzy regularnymi wizytami w muzeum a ruchliwością w górę na drabinie stratyfikacyjnej nie widzą Miron, Mariusz i Maria:

Myślę, że nie. Mają na pewno większą wiedzę, ale, nie wiem... wydaje mi się, że nie wpływa to na pozycję społeczną... (Miron)

Wydaje mi się, że nie, najważniejsze jest to chyba, żeby być dobrym dla siebie, a czy to ma jakiś inny sens, to myślę, że nie. (Mariusz)

Każdy może pójść, bo zazwyczaj to jest tak, że np. jak chodzi ktoś na zajęcia teatralne, to dostaje po prostu darmowe zaproszenia, czy wejściówki, więc to moim zdaniem nie ma jakiegoś większego znaczenia. (Maria)

Nieco więcej wątpliwości ma Marta, choć i ona w zasadzie nie dostrzega takich zależności:

To zależy [...] jeżeli czerpią z tego większą wiedzę, to możliwe... Chociaż nie, myślę, że raczej nie. (Marta)

Przeciwnego zdania była większość moich rozmówców z II OLE:

Moim zdaniem tak, bo przynajmniej wiedzą jak było i co się dzieje. Poznają coś, historię na przykład, poszerzają wiedzę. (Michał)

Myślę, że byłoby to możliwe poprzez chodzenie do muzeum, ponieważ oni się, no... dowiadują, edukują i ciągle się rozwijają i to ich stawia wyżej. (Mateusz)

W pewnym sensie tak, gdyż mogą się uspołeczniać, socjalizować mogą się w muzeum i też dowiedzieć się czegoś, także mają większy pogląd na świat i lepsze zdanie. (Marcin)

Myślę, że tak samo, jak z muzeum czy filharmonią czy operą, to [...] elity tam uczęszczają i osoby takie, że... no, troszeczkę takie niżej społecznie, to one tego unikają [...] choć wiele razy spotkałam się z osobami, które nie miały pojęcia o muzeum, ale zaciekawione były tym, co mówił przewodnik, czy chociażby jakąś wystawą. (Monika)

Ja myślę, [...] w jakiś sposób może mają większą wiedzę, co pozwala im rozmawiać o różnych rzeczach, mają różne powody, żeby zacząć rozmowę, w inteligentny sposób, o jakichś rzeczach, które nie każdy wie. (Martyna)

Raczej może mieć to związek [...], większa wiedza, obycie w świecie... (Marzena)

Generalnie większość osób uczestniczących w badaniu nie była przygotowana do odpowiedzi na pytanie dotyczące relacji między różnymi formami kulturowego uczestnictwa a miejscem na „drabinie społecznej”. W konsekwencji ich wypowiedzi reorientowały się na problem zdobytej wiedzy podczas pobytu w muzeum. I tak, większa część badanych uczniów I LO uważa również, że wiedza dotycząca przeszłości zdobyta w muzeum może okazać się przydatna w życiu. Najczęściej wskazywaną przez młodzież korzyścią jest poszerzenie czy też uzupełnienie wiedzy zdobywanej w szkole. Młodzież uważa również, że wiedza taka może się przydać, kiedy chce się na kimś zrobić wrażenie, „zabłyśnąć” w towarzystwie czy na tle klasy, a znajomość historii jest potrzebna, aby w przyszłości móc uniknąć popełnionych raz błędów. Wśród innych wskazanych przez młodzież korzyści płynących ze zwiedzania muzeów jest pomoc w realizacji życiowych planów, czy też ogólnie „bycie osobą światłą”, jak wykazała Anna.

Wszelka historia może być przydatna w życiu, bo – jak wiemy – historia lubi zataczać koło i w takim wypadku [...] patrząc w przeszłość mamy również ogląd w przyszłość jako taki [...]. Tak [wiadomości zdobyte w muzeum mogą mi się przydać w życiu], gdyż ekspozycje są często inspirujące i potrafią motywować do działania, jak i również po prostu polepszać nasz nastrój, a jak wiemy, kiedy mamy dobry nastrój, chce nam się więcej. (Adam)

Dla osób, które się interesują historią czy też geografią, jak często jest w muzeach historii naturalnej, to [wiedza zdobyta w muzeach] może się przydać. [Poza tym], jak to nam często pani powtarza, wiedzę, którą zdobywamy możemy się kiedyś pochwalić przed kimś. Czyli [...] wiemy coś, czego inni nie wiedzą [...]. Uważam, że pewne typy muzeum na pewno mogą mi się przydać, jak Muzeum Historii Naturalnej, a że mam geografię rozszerzoną, to [...] wykorzystanie tej wiedzy może mi po prostu pomóc w uzyskaniu dobrych wyników z geografii, ale do większych celów myślę, że nie, że tylko właśnie ten typ muzeum może mi się przydać na przykład. (Andrzej)

Wydaje mi się, że tak [...]. Na pewno poszerzona wiedza, na pewno takie poprawione samopoczucie. Takie właśnie poczucie tego, że jest się kimś więcej, że się spędza czas w taki właśnie trochę bardziej ambitny sposób. (Albert)

Myślę, że mogłaby mi się przydać np. w szkole, na lekcjach historii, albo na lekcjach polskiego. Często można w ten sposób podać jakieś fajne przykłady, że „o, byłam w muzeum, zobaczyłam to, to nawiązuje do tego” [Poza tym, jak twierdzi nieco później Agata] Na przykład mogę kiedyś zobaczyć jakiś obraz [...] i mogę sobie wyobrazić, że dotrę do tego miejsca i w ten sposób odbędę np. jakąś niesamowitą podróż. (Agata)

Tak, wydaje mi się, że tak. Tak jak wcześniej wspominałam, to jest taki kontakt ze sztuką [...] to wszystko wpływa na to, jakim stajemy się człowiekiem, na naszą wrażliwość i nasze człowieczeństwo, [...], ale też w takim aspekcie wiedzy, która zawsze procentuje [...]. Ile osób widzę w muzeum, to są np. studenci, którzy szukają jakichś inspiracji z różnych prac, którzy próbują jakoś nie tylko z tej takiej sztywnej strony, tej książkowej, odczytać coś z tej pracy, ale też bardziej zrozumieć, zagłębić jakiś temat. Ale myślę, że to nie tylko chodzi o jakieś prace tutaj, tylko o sam fakt bycia osobą światłą, która ma kontakt z kulturą, która się zna na różnych rzeczach, to też mi się wydaje, że to procentuje jednak. (Anna)

Mnie tak, jeśli chodzi o moją taką artystyczną rolę życia. W nauce, w poznawaniu teorii sztuki, twórczości konkretnych artystów [...]. Dla mnie celem mogłoby być, żeby mieć własną wystawę w takim muzeum. [W innym miejscu wywiadu Aurelia wyznaje] Interesuję się sztuką i chcę związać z tym życie [...], iść na jakieś ASP [...]. To mi pomaga, bo znam historię, wiem, jak kiedyś było, jak jest teraz, no i pomaga mi się rozwijać. (Aurelia)

Nieco więcej wątpliwości w tej kwestii wyrażają Adrianna i Adrian:

No tak, możemy się zainteresować historią i dzięki wizytom w muzeach usystematyzujemy tę wiedzę i to może jakoś nas nakrecać, ale czy to się tak przydaje to nie wiem, bo jeśli ktoś jest pasjonatem, to wtedy tak, oczywiście, ale człowiek, który jest laikiem to raczej nie ma jakiegoś większego wpływu na niego. (Adrian)

Nie wiem, ale jeśli chodzi o stronę praktyczną, to nie sędzę [...]. Może mogą jakoś podpowiadać [...] Np. pokazują określony typ malowania, czy też np. jak wcześniej nie potrafię sobie znaleźć jakiegoś konkretnego typu, to właśnie tam mogę się przyjrzeć temu wszystkiemu, jak ewoluowało to malarstwo i odnaleźć się w swojej dziedzinie jakby. (Adrianna)

Oboje jednak w innej części wywiadu wyrażają opinię, że wiedza, która posiadają w muzeum może im przydać się w sytuacjach towarzyskich:

W dyskusji może się przydać. Na przykład, rozmawiamy o sztuce, czy [...] technice i możemy się wykazać jakąś tam wiedzą, którą nabyliśmy w muzeum, a czy pomaga w życiu, to nie jestem do końca przekonany [...] Chodzi o takie ogólne poszerzenie wiedzy. (Adrian)

Na pewno w towarzystwie, jeśli obracasz się z różnymi ludźmi, to taka wiedza się przydaje w rozmowach. Tu [w Zielonej Górze] mamy na przykład muzeum wina właśnie, wiedza o tym, o różnych obrazach, to na pewno w towarzystwie się przydaje. [...] Nie czuć się niekomfortowo, że jednak ma się to pojęcie. (Adrianna)

Całkowitym sceptykiem natomiast jest Artur:

Raczej nie, tylko jakieś ciekawostki historyczne, albo żeby wiedzieć, ale raczej większego wpływu nie mają. [Choć i on w innym miejscu przyznaje, że wiedza zdobyta w muzeum] może się przydać, żeby nie popełniać takich samych błędów. (Artur)

Uczniowie II OLE również dostrzegają pewne korzyści płynące z regularnych wizyt w muzeach. Skupiają się oni jednak głównie na dobrze zdanej maturze, choć nie wykluczają również tego, że mogą one pomagać w wyznaczaniu sobie celów

życiowych. Dla młodzieży z tej grupy istotne jest również to, że wiadomości zdobyte w muzeum mogą pomóc w zrobieniu wrażenia na rozmówcy:

Myślę, że tak... jeśli [to muzeum] historyczne, to może do matury mogłoby się przydać... Albo ogólnie tak właśnie do lekcji. [A.K.: A czy one twoim zdaniem pomagają np. w wyznaczaniu sobie celów życiowych?]. Myślę, że mogą. Może kogoś zainteresuje jakaś dziedzina i chciałby w przyszłości pracować, albo uczyć się w tym kierunku. (Miron)

Dobrze zdana matura i w przyszłości chciałbym wykładać historię [...]. Zawsze jak idę do ciekawego muzeum to coś zapamiętuję i kiedyś można to wykorzystać w bardzo dobry sposób. (Michał)

No na pewno w szkole na przedmiocie historycznym i jako taka wiedza ogólna, żeby na przykład zabłysnąć gdzieś w społeczeństwie i to tyle. (Marcin)

Myślę, że mogą, właśnie w takich sytuacjach różnych typu rozmowa z kimś na temat, no i mógłbym nawiązać np., że byłem w takim muzeum. [a czy wizyty w muzeach mogłyby powodować, że wyznaczasz sobie jakieś cele życiowe?]. To ciężko powiedzieć. Myślę, że nie byłem jeszcze w takim muzeum, które by mi wyznaczyło. (Mateusz)

Mogą, oczywiście, że mogą [...]. Moim zdaniem może pomóc w szkole, czy nawet na jakimś egzaminie, bo mamy ustny z polskiego. Czegoś się dowiemy, jakąś ciekawostkę, albo akurat dostaniemy taki temat, [...] gdzie byliśmy w muzeum, to zapamiętamy, bo akurat ktoś ciekawie przedstawiał tą historię, to możemy zapamiętać, który to był wiek, kiedy co się działo. (Maria)

No na pewno, tym bardziej, że mam profil rozszerzoną historię, to myślę, że na pewno [...]. Możliwe, że [...] osoba, która nigdy nie uczęszczała do muzeum, a raz przyszła, to może nawet przyszłość sobie zwiąże w muzeum. Np. zainteresuje się etnologią, czy historią i będzie chciała coś robić w tym kierunku. [Poza tym] nie wiadomo nigdy z jakimi ludźmi będziemy mieli do czynienia, bo na przykład będziemy rozmawiać, to żeby czegoś głupiego nie powiedzieć. (Monika)

Wydaje mi się, że będziemy ludźmi, którzy będą bardziej otwarci na świat, na innych ludzi, no i jak na przykład często jest tak, że się spotykają ludzie powiedzmy przy stole i nie mają tematów do rozmów, to ja myślę, że takie zwiedzanie muzeów może być nawet jakimś powodem do dyskusji [...]. Poznanie biografii jakiejś osoby poprzez odwiedzenie muzeum, która

może być dla nas inspiracją i do której chcemy dążyć [...]. Ja myślę, że np. będąc na takim etapie jak ja w szkole, no to dużo rzeczy się przydaje zwiedzając różne miasta, zwiedzając dużo muzeów. Dużo mi to pomogło np. w historii, ale myślę, że w życiu. Każdy powinien być na każdy temat obyty, no i zwiedzenie każdego muzeum, nawet będąc dorosłym daje dużo nam, bo możemy się wypowiedzieć, jest jakiś temat do rozmowy i tak dalej. (Martyna)

Chodzi o taką wiedzę, żeby móc porozmawiać z innymi ludźmi na ciekawsze tematy niż co się robiło w weekend. (Marta)

Osobliwy pogląd ma na ten temat Mateusz, który wskazał na bardzo praktyczne zastosowanie wiedzy zdobytej w muzeum:

[...] Jakieś krzyżówki, jak ktoś lubi rozwiązywać albo takie rzeczy, to zawsze może się przydać. [Również] w jakichś rozmowach [...]. To zależy co kto lubi, gdzie pracuje. (Mateusz)

Tylko Mariusz wskazał na pewien obowiązek znajomości swojej przeszłości:

Oczywiście, że tak, i to bardzo [...] wydaje mi się, że każdy człowiek powinien znać historię swoją i na pewno ją szanować i [...] postępować zgodnie z pewnymi zasadami. (Mariusz)

Zaprezentowane powyżej wypowiedzi pokazują, jak w życiu dwudziestu badanych młodych ludzi przestrzenie społeczne, tj. rodzina, szkoła, a także środowisko rówieśnicze są obszarem powstawania i oceny kompetencji kulturowych, tworzących kapitał kulturowy, który – powtarzając raz jeszcze – stanowi całość kompetencji kulturowych osoby lub grupy, przekazywanych w ramach procesu społecznej dystrybucji, a więc zarówno wiedza, wartości, idee, jak i umiejętności, które są nabywane w trakcie uczestnictwa w życiu społecznym.

Wśród większości badanych uczniów rolę inicjatora wizyt w muzeach przejmuje szkoła (podobnie odnotowano w przywołanych wcześniej wnioskach z badań P. Bourdieu), choć kilka osób wspominało, że pierwsza wizyta w muzeum miała miejsce w gronie rodzinnym. Niezależnie jednak od okoliczności niemal wszyscy (poza niewielką grupą tych, którzy tego nie pamiętają) mają pozytywne wspomnienia związane z tą wizytą. Najczęściej uczniowie mówią o radosnym

podnieceniu, choć czasem wspominają towarzyszący im strach. Ogólnie rzecz ujmując można skonstatować, że młodzież ma przyjemne skojarzenia związane z odwiedzaniem muzeów.

Badani przeze mnie młodzi ludzie najczęściej deklarowali, że uczęszczają do muzeów od jednego do trzech razy w roku, zazwyczaj w ramach wycieczki szkolnej, ale także podczas rodzinnych wakacji. Również innego rodzaju praktyki uczestnictwa w „wysokiej” kulturze, tj. udział w przedstawieniach teatralnych, operowych czy koncertach w filharmonii inicjowane są przez szkołę (dzięki organizowanym wycieczkom młodzież odwiedza je po kilka razy w roku). Niestety, pięćdziesiąt lat po badaniach P. Bourdieu nad światową publicznością muzealną, w przypadku badanych przeze mnie uczniów zielonogórskich liceów również należałoby negatywnie ocenić jakość wychowania estetycznego w szkołach. Z ich wypowiedzi wynika, że szkoła nie przygotowuje odpowiednio do wizyty w muzeum. Nauczyciele nie podają podstawowych informacji z historii sztuki, jak również z historii (zazwyczaj uznawano to za obowiązek przewodnika muzealnego). „Przygotowanie” odbywa się głównie pod kątem dyscypliny – instruuje się uczniów, że powinni zachowywać się w muzeum cicho i grzecznie.

Na podstawie przeprowadzonych rozmów muszę stwierdzić, że ani szkoła, ani dom rodzinny nie zaszczepiły w moich rozmówcach potrzeby kontaktu z muzeami. Tylko trzy osoby (Aurelia, Adam i Albert) z badanych dwudziestu deklarują, że decydują się na indywidualne wizyty w muzeum w swoim wolnym czasie, przy czym Adam i Albert chodzą tam zwykle wraz z innymi kolegami. Potwierdza to w pewnym sensie przywoływaną już wcześniej tezę P. Bourdieu, że kapitał kulturowy nie podlega prostemu i pełnemu dziedziczeniu, lecz wymaga indywidualnego wysiłku, długotrwałej pracy agenta w kierunku „inkorporacji”, czyli internalizacji norm i umiejętności.

W obu badanych grupach młodzież nie widzi większego związku pomiędzy regularnymi wizytami w muzeum a ruchliwością w górę na drabinie stratyfikacyjnej. Z drugiej strony również w obydwu grupach uczniowie wyrażają przekonanie, że wiedza zdobyta w muzeum może się przydać w życiu, choć jako główną korzyść uznają uzupełnienie wiedzy zdobytej w szkole, dobrze zdana matura lub „zabłyśnięcie” w towarzystwie. Nie wykluczają jednak również tego, że muzea mogą pomagać w wyznaczaniu sobie życiowych celów (choćaby wyboru przyszłej profesji).

2.3 Świadomość fragmentaryzacji i kulturowej kontekstualizacji przekazu kulturowego muzeum wśród badanej młodzieży

Teoretyczne konteksty poniższych analiz odnoszących się do problemu czwartego, przedstawione zostały w rozdziale pt. „Społeczno-kulturowe kontrowersje wokół muzeum”. Podczas badań chciałam poznać opinie badanej młodzieży w związku z zarzutami kierowanymi w stronę muzeów przez nową muzeologię, dowiedzieć się czy zdaniem moich rozmówców muzeum utrwała stereotypy związane m.in. z pozycją kobiety w społeczeństwie oraz jej roli w historii, wyższością kultury Zachodu nad innymi kulturami (indiańską, afrykańską czy ludową) i czy muzeum rzeczywiście funkcjonuje jako „aparat wytwarzający lub potwierdzający gorszego Innego”¹⁸, jak również to, czy prezentuje historię i kulturę w sposób rzetelny, czy też stosuje ich redukcjonistyczną interpretację

Chcąc dowiedzieć się, czy badana młodzież intuicyjnie podziela pogląd o apriorycznej marginalizacji wielokulturowości, zapytałam swoich rozmówców, czy ich zdaniem ekspozycje muzealne prezentujące np. kulturę indiańską czy afrykańską, potwierdzają wyższy poziom rozwoju kultury i cywilizacji Zachodu, m.in. kultury europejskiej. Uczniowie I LO byli w ramach szkolnej wycieczki w British Museum w Londynie, wielu z nich zwiedzało również zagraniczne ekspozycje etnograficzne podczas rodzinnych wakacji, mieli więc okazję wyrobić sobie na ten temat opinię. Większa część licealistów z tej grupy nie uważa, iż muzea pokazują kulturę plemienną jako gorszą:

Uważam, że nie, ponieważ kiedy są pokazywane te różne plemienne rzeczy, Indian, albo plemion z Afryki [...], są barwne, są takie żywe i ludzie są naprawdę pod wrażeniem, jak to kiedyś mogli zrobić. Czyli ich rozwój mógł doprowadzić do tego, że stworzyli takie [...] dzieła, te plemienne rzeczy. To świadczy o tym [...], jak już kiedyś te plemiona były rozwinięte. Może ich rozwój teraz nie jest taki znaczny, ale ta kultura, którą oni kiedyś prezentowali była naprawdę dobra. (Andrzej)

Myszę, że nie, muzea starają się pokazać, że jest też inna kultura, inny typ życia, inny pogląd i chcą to pokazać. Nie spotkałam się z tym, że te kultury są pokazywane jako gorsze. (Adrianna)

¹⁸ Z. Melosik, Teoria i praktyka edukacji wielokulturowej, Kraków 2007, s. 138.

Wydaje mi się, że nie. Są muzea w Londynie, gdzie mamy pokazane [różne kultury] i wydaje mi się, że poświęcony jest [im] taki fragment, na ile dane muzeum ma zbiorów stamtąd i nigdy nie myślałam z tej strony, czy ta kultura jest umniejszana, zawsze mi się wydawało, że był to taki bardziej obiektywny przekaz. (Anna)

Nie, chyba pokazują po prostu neutralnie [...], taki ogólny sposób życia, na przykład mieszkańców danego czasu, może też zainteresowania, jakie kiedyś były. (Aurelia)

Wypowiedzi kilku uczniów wskazują, że faktycznie uważają oni tę kulturę za słabiej rozwiniętą, choć ich zdaniem muzealne ekspozycje nie deprecjonują jej:

Kultura europejska jest o tyle piękniejsza, gdyż ma o wiele dłuższą historię, jednak, jak wiemy, przyćmiła inne kultury [podkr. A.K.], narzucając swoje trendy, przez co niszczy [A.K.: Czy twoim zdaniem muzea potwierdzają tę wyższość rozwoju kultury Zachodu?] Myślę, że nie potwierdzają. (Adam)

[Jest to] kultura mniej rozwinięta, ale to nie znaczy, że gorsza. Muzea nie pokazują tej kultury jako coś gorszego. (Adrian)

Jedynie Albert twierdzi inaczej:

Na pewno pokazują ją jako słabiej rozwiniętą [...]. Ale mnie się wydaje, że ona nie jest gorsza, że jest po prostu inna. (Albert)

Dużo częściej krytycznie wobec muzeów w tej kwestii odnoszą się uczniowie II OLE, choć z tej grupy takie ekspozycje zwiedzała tylko Martyna. Pozostali wypowiadają się więc raczej na podstawie pewnych wyobrażeń:

Myślę, że pokazują tak jak jest po prostu [...]. W Afryce to różnie, są kraje bardziej rozwinięte, a są kraje naprawdę na takim poziomie [...], no... prymitywnym raczej [...]. [Muzea] nie wymyślają raczej tego, to się z nikąd nie wzięło... (Mateusz)

Myślę, że tak, że eksponaty, które się tam znajdują mogą pokazywać to, że była to mniej rozwinięta kultura, poprzez uboższe jakieś budowle albo ubrania. (Miron)

Wydaje mi się, że tak. Nigdy nie byłem w takim muzeum żeby poznawać jakieś plemienne ekspozycje. [A.K.: Więc dlaczego wydaje ci się, że muzea pokazują tę kulturę jako gorszą?] No bo ona chyba taka jest. No jak mam mówić, tak jak uważam, no to ona jest gorsza. Po prostu. [A.K.: Na czym ta jej „gorszość” twoim zdaniem polega?] Na tym, że oni się w ogóle nie rozwijają, ale to też jest sprawa państwa, ale oni się tam w ogóle nie rozwijają i nic oni chyba raczej nie osiągną, przez to wydaje mi się, że jest gorsza. (Mariusz)

Na pewno widać to [że ta kultura jest gorsza], ale nie wiem, czy to ma jakieś znaczenie. (Maria)

Z tej grupy tylko Martyna i Marta twierdzą, że muzea nie pokazują kultur pierwotnych jako gorszych, choć Martyna zwraca jednocześnie uwagę, że tego rodzaju ekspozycje dają tylko ich fragmentaryczny obraz:

Myślę, że nie i myślę, że takie muzea to jest bardzo fajna sprawa, bo nie każdego stać, żeby jechać i zobaczyć, jak żyją inni ludzie, a to może być taka namiastka tego i może bardzo przybliżyć życie tych plemion. [A.K.: Powiedziałaś jednak, że jest to namiastka?] Tak. Nigdy nie wiemy, czy to co nam pokażą będzie prawdziwe, nawet ludzie, którzy zwiedzili tą Afrykę i przygotowują taką wystawę, nie są w stanie wiedzieć, jak jest naprawdę, od środka, bo zawsze jest wszystko na pokaz tak naprawdę ze strony tych ludzi. (Martyna)

Nie do końca. [...] Chyba pokazują ją jako bardziej uduchowioną niż cywilizacja zachodnia. Nota bene teraz ludzie bardziej skupiają się na takich rzeczach materialnych, a według mnie w tych innych cywilizacjach jest takie większe skupieniu się na człowieku, duchowości. [...] Wydaje mi się, że nie jest to pokazane w muzeum jako coś gorszego: „Patrzcie jacy my jesteśmy fajni i cywilizowani, a to są dzikusy”. Na pewno nie jest to tak pokazane. (Marta)

Cytowane powyżej wypowiedzi pokazują, że część młodzieży zauważa fakt, że aranżacje ekspozycji muzealnych przyczyniają się do utrwalania stereotypu gorszego Innego, choć większość badanych nie potwierdza tej opinii. W tym przypadku jednak duża część młodzieży mówiła raczej o swoich wyobrażeniach, nie mieli bowiem okazji widzieć tego typu wystaw. Prawie wszyscy badani byli za to w muzeach etnograficznym pokazujących polską kulturę ludową, którym z kolei często

stawiany jest zarzut traktowania rodzimego ludu jako „własnego obcego¹⁹”. Zapytałam młodzież, czy uważa, że muzea tego rodzaju pokazują jej przeszłość, tzn. czy uważają, że kultura ludowa stanowi element ich historii. Zdecydowana większość uczniów I LO nie utożsamia się z tą kulturą, co obrazować mogą wypowiedzi Andrzeja, Alberta i Adriana:

Jak wiem, to w rodzinie było trochę osób takich ze wsi i to, co oni prezentują, to na pewno jest część mnie, ale sam się z tym zbytnio nie mogę utożsamiać, ponieważ od zawsze mieszkam w mieście i to co jest tam prezentowane, to bardziej jako pokazanie mi, jak moi przodkowie sobie radzili i tylko tyle [...]. Ale ja... mnie już to nie dotyczy. (Andrzej)

To znaczy w moim przypadku chyba nie, bo jestem z miasta i po prostu utożsamiam się z czymś innym. (Albert)

Nie, jak pokazują kulturę Łemków, czy jakichś innych, to nie jest raczej moja przeszłość, to jest coś zupełnie odrębnego, [choć] podejrzewam, że wywodzę się z tych ludzi, którzy kiedyś tam na wsi żyli. (Adrian)

Ciekawej odpowiedzi udzielił Adam, który deklaruje, że czuje się związany z kulturą ludową i że stanowi ona element jego historii, choć poglądy te zdają się być raczej efektem racjonalnego podejścia niż poczucia autentycznej więzi z dziedzictwem kultury ludowej:

Tak, zawsze szanowałem wieś za to, jaka jest. Jest takim ośrodkiem, do którego miastowi mogą przyjechać tam i w końcu odpocząć, jak i po prostu rola wsi w całej historii, jak i gospodarce państwa. [A.K.: ale czy uważasz, że ona jest elementem ciebie w jakiś sposób?]. Tak, jest elementem mnie, dlatego, że częściowo się zazębia [...] z miastem, z którego pochodzę, więc w stu procentach należy do tej okolicy, w której mieszkam, więc i do mojej historii. (Adam)

Z tej grupy Agata i Adrianna, które pochodzą ze wsi i mieszkają tam aktualnie twierdzą, że kultura ludowa jest elementem ich tożsamości:

¹⁹ J. Barański, Muzeum etnograficzne XXI wieku, [w:] Muzeum XXI wieku – teoria i praxis, E. Kowalska, E. Urbaniak (red.), Gniezno 2010, s. 220.

Wydaje mi się, że tak, ponieważ sama pochodzę ze wsi tak naprawdę, więc one [ekspozycje etnograficzne] mogą być odzwierciedleniem tego, co mogła robić moja babcia na przykład. (Agata)

Na pewno tak, sama pochodzę ze wsi, tam mieszkałam całe życie, dalej tam mieszkam, więc jak najbardziej. (Adrianna)

Interesujące jest jednak to, że w dalszej części wywiadu, w której padło pytanie o pierwsze skojarzenia związane z kulturą ludową, dziewczyny odpowiedziały:

Strój ludowy, pług...I taka maselnica ze skansenu w Ochli. (Agata)

Jak myślę kultura ludowa, to mam obraz takiej góralskiej chaty, ludzie w strojach ludowych zajmujący się gospodarstwem. (Adrianna)

Zatem, pomimo deklaracji, że kultura ta jest elementem ich tożsamości, opisują ją jako coś obcego, odległego. Wiedza na temat kultury ludowej jest znikoma, Agata i Adrianna nie dostrzegają nawet kontynuacji tradycji ludowych w zakresie np. zwyczajów i obrzędów wielkanocnych czy bożonarodzeniowych.

W wypowiedziach pozostałej części grupy dotyczących skojarzeń na temat kultury ludowej, wyraźnie widać „zredukowanie” tej kultury, z całym jej bogactwem i różnorodnością, do strojów, „chustek i szmatek” czy eksponatów w muzeum etnograficznym w pobliskiej Ochli:

Z kulturą ludową to mi się kojarzy chleb, wieś, taniec [...] Jakby to stwierdzić... taki typowy obraz jak z „Nad Niemnem”. (Albert)

Kojarzy mi się [...] wieś, duże pole, rolnik, ciężka praca i takie stroje typowo ludowe, takie kolorowe, jakieś takie szmatki, chustki. (Andrzej)

Kultura ludowa? Muzeum etnograficzne w Ochli – budynki, sale, które tam są i całe wyposażenie jakie tam jest. (Artur)

Tradycyjne stroje ludowe mam przed oczyma... Ale chyba ze względu na to, że to jest bardzo nowa historia, to nam jakoś umyka. (Anna)

Skansen w Ochli, jakieś takie po prostu ludowe rzeczy... (Aurelia)

Inaczej wygląda sytuacja w II OLE. W tej grupie zdecydowana większość badanych uczniów uważa, że kultura ludowa stanowi istotny komponent ich przeszłości, jednak, poza Matuszem, nikt nie potrafi uzasadnić takiej opinii.

No na pewno jakąś jest moją przeszłością, wiąże się z tym [...], bo jestem ze wsi i się wychowałem na wsi. (Mateusz)

Tylko Marcin i Marta są odmiennego zdania:

Moją nie za bardzo, lecz może rodziny, która żyła trochę wcześniej, to jak najbardziej [A.K.: Nie czujesz się związany z tą kulturą?] Nie, nie czuję się związany z tą kulturą. (Marcin)

Moją raczej nie, ale mojej rodziny pewnie tak [...] – To co znam z opowiadań mojej babci, która mieszkała na wsi, to dużo było takich podobnych rzeczy – jakichś obrzędów, czy jakichś tradycji, które już teraz zanikają... Sama mieszkam na wsi i żyje się tam normalnie, podobnie jak w mieście, no, ale w takich starszych wsiach to się żyło podobnie [jak w takich muzeach]. (Marta)

Problem z udzieleniem jednoznacznej odpowiedzi miała Martyna:

Ciężko mi jest odpowiedzieć na to pytanie... Z jednej strony są tam jakieś obyczaje, które były w moim domu, ale nie wszystkie... Także tak myślę, że po części. (Martyna)

Stosunek młodzieży II OLE do kultury ludowej oddaje wypowiedź Matusza, dotyczącej skojarzeń z tą kulturą, którą można uznać za reprezentacyjną:

No właśnie tak ludowość [...], relacje między ludźmi, jak funkcjonuje społeczeństwo, nie najwyższe, tylko te takie, no... jako tłum, może jakoś tak to nazwać. (Mateusz)

Podobnie jak w przypadku uczniów I LO, także w przypadku licealistów II OLE, główne skojarzenia w związku z kulturą ludową to stroje i tańce czyli folklor, stanowiący dla nich swoistą egzotykę:

No to ozdobne stroje, tańce, dobre jedzenie. (Marcin)

Wyobrażam sobie coś w stylu chatki z drewna, w której są kobiety robiące obiad, bo mężczyzna w pracy gdzieś na polu [...] i z takim ludowym ubiorem. (Mariusz)

Stroje, takie starodawne, muzyka, też taka starodawna. (Michał)

Na pewno babcie, które siedzą cały czas w domu w tych swoich kwiatowych fartuszkach, gotujące, siedzące z dziećmi, pokazujące, jak się kiedyś gotowało... Domy są inne, no taka wieś – konie, pole... (Maria)

Z folklorem głównie [...] tańce, te krakowiaki, i te stroje takie barwne, takie haftki mi się kojarzą. (Monika)

Na pewno jakiś skansen, te chaty, gdzie można wejść do środka, zobaczyć jakieś różne elementy, np. różne narzędzie używane kiedyś do uprawy roli. (Marzena)

Stroje – kolorowe sukienki, stroje ludowe... Co jeszcze? Taka polska wieś... (Marta)

Tylko Martynie kultura ludowa kojarzy się z czymś nieco więcej:

Ja myślę, że na przykład jakieś różne świąteczne zwyczaje [...] Takie obrzędy, które są gdzieś tam w domach zachowane i które się od lat jakby z pokolenia na pokolenie przekazuje. (Martyna)

Z wypowiedzi uczniów obu szkół wyłonił się dość przygnębiający obraz tego, czym dla badanej młodzieży jest kultura ludowa i jak młodzi ludzie traktują jej dziedzictwo. Trudno jednak winić za to młodzież. Być może rodzime muzea etnograficzne przyczyniają się do kreowania stereotypu „własnego obcego”, a w każdym razie nie próbują go przełamywać.

Jeden z rozdziałów w części teoretycznej poświęcony był analizie ekspozycji muzealnych w kontekście studiów kobiecych. Główny wniosek płynący z tej analizy dotyczył faktu, że muzealne wystawy nie uwzględniają roli i dorobku kobiet w różnych aspektach rzeczywistości społecznej, ani w przeszłości, ani też obecnie. Stąd interesowało mnie, jakie odczucia, spostrzeżenia i refleksje towarzyszą młodzieży w tym kontekście. Zapytałam licealistów, jak na podstawie ekspozycji muzealnych

mogliby opisać życie kobiet w przeszłości, jak – ich zadaniem – wyglądały kiedyś obowiązki kobiet, a jak mężczyzn.

Uczniowie z I LO mieli duży kłopot z odpowiedzią, trudno im było dokonać takiego opisu na podstawie obejrzanycy wystaw. Wykazywali się jednak pewną wiedzą na temat trudnej sytuacji kobiet w przeszłości (teraz – ich zadaniem – pozycja kobiet i mężczyzn jest równa):

To też z historii mogę powiedzieć, że oczywiście pracowały w domu, albo też pomagały na polu, zajmowały się dziećmi, robiły jeść dla swojego męża, który bardzo ciężko pracował i ich pozycja była bardzo ograniczona przez społeczeństwo. Miały tylko pracować w domu i nic więcej nie mogły robić. [A.K.: Mówisz teraz na podstawie wiedzy zdobytej w szkole, a jak to jest pokazane w muzeach?] Właśnie tylko porównuję [...], ale w muzeum też często były takie obrazki kobiet, co robiły [nie potrafi jednak opisać konkretnych „obrazków”]. (Andrzej)

Życie kobiet? Jakoś bycie w domu, zajmowanie się gotowaniem, no i pomaganie w czasie żniw. (Artur)

Na podstawie innych informacji, to w przeszłości było trochę ciężiej, ale to pod wpływem działalności sufrażystek to się poprawiło. [A.K.: A jak życie kobiet w przeszłości pokazują ekspozycje muzealne?] Na takim konkretnym przykładzie, to jak była wystawa o wsi [chodzi o wystawę „Wieś w malarstwie” w Muzeum Ziemi Lubuskiej], to było pokazane takie życie codzienne na tej wsi, no i było pokazane, jak kobiety tam pracują i że były tak samo obciążone wysiłkiem jak mężczyźni. (Albert)

Na wystawach nie było pokazywane życie społeczne, raczej to były jakieś wojny czy coś takiego, ale nigdy jakoś kobiety nie były... Nie, no po prostu życie społeczne nie było ukazywane na tych wystawach. Z wystaw raczej nic nie mogę powiedzieć o tym. (Adrian)

Na podstawie malarstwa, często można spotkać kobietę pracującą w domu, natomiast mężczyznę pracującego w roli [...]. Na przykład w malarstwie komunistycznym mężczyzna i kobieta często są zrównani ze sobą, razem pracują w polu, albo domu. To wszystko zależy od czasów, w których dana ekspozycja się wywodzi. [Ogólnie] mężczyzna starał się pracować, natomiast kobieta starała się temu mężczyźnie pomagać. Tak to mniej więcej wyglądało. (Adam)

Głównie bym się opierała właśnie na tej wizycie chyba jednak w skansenie, typu, że było to właśnie jakieś głównie zajmowanie się domem

[A.K: A w innych muzeach przypominasz sobie coś takiego?] *Za bardzo nie.* (Agata)

Nie wiem, nie jestem w stanie za bardzo odpowiedzieć na to pytanie. [...] na pewno były jakieś ekspozycje typu obrazy malowane przez kobiety czy [...] biżuteria wyrabiana przez prehistoryczne kobiety, ale nie wiem, jaki to może mieć związek z przeszłością [...]. W przeszłości [kobiety] zajmowały się głównie opieką nad dziećmi, domem, gotowaniem, sprzątniem. (Adrianna)

No też zależy w jakim okresie [...]. Wydaje mi się, że muzea pokazują taką obiektywną historię i myślę, że są tam jakieś informacje na temat kobiet, ale nie są one tak sprecyzowane, bo chyba bardziej [jest w nich prezentowany] taki przekaz bardziej ogólny [podkr. A.K]. Także wydaje mi się, że można się doszukać różnych informacji, ale nie jest to tak jakby bardzo eksponowane. (Anna)

Nie wiem, może, że było trudne... No bo jak wiemy z historii, a w muzeum też jest taka historia, to kobiety miały cięższe życie. No i może nie są tak często pokazywane te tematy. W sumie artystów też kiedyś więcej było... Nie wiem, to trudne pytanie. Jedyne, co z kobietami mi się kojarzy, a co widziałam w jakimś muzeum, to jakaś biżuteria tylko. (Aurelia)

Jednocześnie zdecydowana większość uczniów I LO nie jest w stanie na podstawie oglądanych ekspozycji wskazać na eksponaty muzealne, pokazujące wpływ kobiet na rozwój nauki, sztuki, edukacji itp.:

Właśnie uważam, że rzadko to jest pokazywane, że kobieta częściej jest pokazywana na drugim planie, jakby nigdy nic nie zrobiła, tylko pomagała przeżyć swojemu mężowi, a jako taka rola, że tworzyły coś, że bardzo przyczyniały się do tworzenia sztuki, kultury i innych rzeczy, to nie spotkałem się, żeby było to dobrze pokazywane. (Andrzej)

Tylko Albert wspominał wystawę poświęconą Marii Curie-Skłodowskiej:

Tak, byłem na wystawie o Marii Skłodowskiej, tam było dużo informacji. Nie jest to aż w takiej skali, jak w przypadku tego, co osiągnęli mężczyźni, aczkolwiek mi się wydaje, że jest dość sporo. [A.K. czy w innych, takich ogólnych muzeach, jak na przykład tutaj, czy takie muzea pokazują dorobek kobiet?] Tu [w muzeum zielonogórskim] wystawiane obrazy, które są stworzone przez kobiety. (Albert)

Odpowiedzi uczniów z II OLE nie różniły się w tej kwestii znacząco. Oni również mieli kłopot z opisaniem życia kobiet w przeszłości na podstawie zwiedzanych muzeów, odnosili się zwykle do wiedzy posiadanej z innych źródeł:

Nie byłem w takim muzeum, ale domyślałam się i z tego, co z historii wiem, no to kobieta pracowała w domu i to było jej jedyne zadanie. (Mateusz)

Kobiety w przeszłości oczywiście miały mniejsze prawa niż mężczyźni... [A.K.: A jak to twoim zdaniem jest widoczne na ekspozycji?] To chyba na podstawie tego byłoby mi ciężko [...] Jakoś nie za bardzo potrafię połączyć te dwa fakty, ale na podstawie wiedzy ogólnej to dałbym radę. [A.K.: W takim razie opowiedz na podstawie wiedzy ogólnej] To oczywiście kobiety wcześniej miały mniejsze upoważnienia niż mężczyźni, można powiedzieć, że miały problem w życiu społecznym i w życiu politycznym państwa. Też jakby były niższe poziomem niż mężczyźni i jedyne do czego tak w cudzysłowie nadawały się, to wychowywanie dzieci i gotowanie. (Marcin)

Nie, chyba nie, raczej nie [...] Nie było tam takich materiałów, że na ich podstawie mógłbym to stwierdzić. (Miron)

W muzeach których byłem wydaje mi się, że było więcej takich informacji historycznych i nie dotyczących czy to kobiet, czy mężczyzn. Znacząco wiadomo, że kobiety miały mniejszy udział, ze względu na to, że nie miały swoich praw, nie było tam jakoś.. to znaczy nie miało to jakiegoś znaczenia. (Mariusz)

Nie za bardzo, bo nie byłem w takim [...] muzeum. Tylko jak byłem raz, to wiem, że kiedyś kobiety miały gorzej i musiały nosić gorsety. Zależy też od danej miejscowości, jak kultura tam panowała. [A.K.: Czy mógłbyś opisać życie kobiet w przeszłości na podstawie ekspozycji, które widziałeś] Nie, bo oni ogólnie mówią, o wszystkich ludziach [podkr. A.K.], jak było. (Michał)

One zajmowały się domem, dziećmi, bo mężczyźni wychodzili na te polowania dawniej. Oni dbali o dom, ale w takim sensie, żeby było jedzenie, były pieniądze, a kobiety siedziały w domu, gotowały mężom, sprzątały. (Maria)

Kobiety głównie zajmowały się domem. (Monika)

Chyba nie miałam okazji zobaczyć czegoś takiego. To znaczy ja myślę, że może mam o tym jakąś wiedzę, ale też z książek [A.K.: A czy na podstawie ekspozycji byłabyś w stanie opisać, czym się kobiety zajmowały w przeszłości?] Chyba nie, chociaż wydaje mi się, że są zawsze pokazywane robiące coś, w muzeach nawet, w sensie, że miały dużo pracy, że nie zajmowały się niczym poza domem. (Martyna)

Na podstawie ekspozycji nie. Nie przypominam sobie, żeby to było wyodrębnione, tak pokazane, czym zajmowały się kobiety. (Marzena)

[Kobiety] raczej zajmowały się domem, opieką nad dziećmi, sprzątaniami, gotowaniem. (Marta)

Również w tej grupie młodzież nie potrafiła wskazać na jakiegokolwiek eksponaty znajdujące się na muzealnych ekspozycjach, które byłyby związane z dorobkiem kobiet. Tylko Marcin powołał się na przykład Muzeum Marii Skłodowskiej-Curie, nie potrafiąc jednocześnie wskazać takich obiektów w muzeum „uniwersalnym”, nie poświęconym biografii kobiety. Wyjątkowa może tu być wypowiedź Martyny, choć i ona świadczy o sprowadzaniu roli kobiet do „ikon” popkultury:

Myślę, że tak, np. jest takie muzeum w Londynie figur woskowych i są tam ludzie, którzy zasłużyli, żeby tam być, i tam jest mnóstwo kobiet, które może nie zrobiły jakoś wiele dla świata, ale które są jakąś tam ikoną. [...] Ale takiego eksponatu nie widziałam chyba. (Martyna)

Cytowane wypowiedzi pokazują wyraźnie kłopoty młodzieżą w opisanu roli kobiet w życiu społecznym, w kulturze i nauce na podstawie muzealnych ekspozycji. Należy jednak zauważyć, że badani licealiści posiadają wiedzę na temat nierównego traktowania kobiet w przeszłości, choć nie dostrzegają problemu nierówności płciowej obecnie. Poza nielicznymi wyjątkami nie są świadomi androcentrycznej wersji przeszłości prezentowanej w muzeach. Uważają, że muzea pokazują przeszłość w sposób „taki ogólny”, „uniwersalny”.

Wobec pojawiających się w literaturze przedmiotu zarzutów o redukcjonistyczną wersję historii prezentowaną w muzeach, zapytałam licealistów, czy ich zdaniem w muzeach pokazywana jest prawdziwa i niepodważalna wersja historii, tzn. czy ich zdaniem obiekty prezentowane w muzeum w sposób pełny i

zgodny z prawdą pokazują przeszłość, oddają atmosferę minionych czasów, mówią coś o życiu ludzi w przeszłości. Wypowiedzi uczniów I LO zaskakiwały dojrzałością:

Nie możemy być nigdy pewni, jak to było w przeszłości [...] tego, co kto inny widział, bo jednak opis czegoś jest bardzo ubogi. Kiedyś, wiadomo, ciężko było coś napisać, ciężko było coś wyjaśnić, dlatego nigdy nie będziemy pewni, czy to jest pokazywane w sposób dobry i wiarygodny. Może to, że kobiety są pokazane w taki a nie inny sposób... Może [...] mocno przyczyniały do czegoś, ale ci kronikarze i wszyscy, którzy to opisywali, mogli po prostu to pomijać, więc nigdy się nie dowiemy jak było. (Andrzej)

To zależy, bo historia... no, jest przekłamana w kilku miejscach i to jest zrobione tak, żeby to można było w ogóle.... No, żeby to mogło w ogóle światło [...] dzieńne ujrzeć. No, ale raczej staramy się zachować tę historię [...] Nie zawsze, jest dużo przekrętów, w szczególności po drugiej wojnie było bardzo dużo przekrętów na temat całej wojny i wszystkich wydarzeń. (Artur)

Wydaje, że w większości muzea są mimo wszystko tworzone w sposób subiektywny, żeby wzbudzić w konkretny sposób np. poczucie siły i tak dalej. Chyba w przypadku takich muzeów wielkich, które mają eksponaty z różnych państw, tam jest w miarę obiektywnie, a tak to wszyscy stawiają na swoją [wersję] przede wszystkim. (Albert)

Rzecz martwa nigdy nie odda dokładnie tego, jak mogło być naprawdę. Są one w dużym stopniu przybliżeniem. Jak oglądamy na przykład [to] skąd wiemy, czy ktoś kiedy nie zrobił jakiejś kopii i czy to jest [...] prawda. Myślę, że nie można tego brać tak totalnie na serio. (Agata)

Nie możemy na podstawie dzieł w muzeum do końca stwierdzić, jak dokładnie wyglądało życie w tamtych czasach. (Adam)

Anna ma ambiwalentne podejście. Z jednej strony zadaje sobie sprawę z pewnej manipulacji, z drugiej jednak uważa, że zabiegi stosowane przez tych, którzy aranżują ekspozycję budują atmosferę:

Jeśli mamy kontakt z jakimś samym dziełem sztuki, czy jakąś rzeźbą, no to mamy autentyczne przedstawienie, ale w przypadku np. Muzeum Powstania Warszawskiego, to [...] ma wpływ na naszą wrażliwość i

też na takie odczucie patriotyczne. Ta rola Polaków, ich cierpienia, [...] pokazana jest w podkolorowany trochę sposób. [...]. Po wizycie w Muzeum Powstania Warszawskiego [jednak] bardziej rozumiałam, jak to wszystko wygląda, że to nie było tylko sztywne daty, jakieś tam wydarzenia, tylko też rozumiałam sytuację tych ludzi. (Anna)

Spośród uczniów I LO tylko Aurelia uważa, że muzea są obiektywne w swym przekazie:

Tak, bo pokazuje takie autentyczne rzeczy, takie niezmienione. (Aurelia)

Jeśli chodzi o uczniów z II OLE, także większość z nich jest zdania, że muzea nie pokazują prawdy w sposób stuprocentowy:

Ja myślę, że trochę zaktamania może być [...]. Wiadomo, że chcą, żeby było jak najlepiej, czyli nie zawsze pokazują tą gorszą prawdę, tak jak powinna być, że trochę, no... przykrywają to [...]. Jakbym się specjalizował w czymś i bym wiedział jaka jest cała prawda i bym poszedł do muzeum, to myślę, że mógłbym wychwycić takie rzeczy. (Mateusz)

Zazwyczaj tak, ale byłem w Muzeum Powstania Warszawskiego i było tam takie specjalne przejście, takie jak powstańcy przechodzili kanałami. W pewnym sensie to było fajne dla dzieci, ale z drugiej strony, to trochę jest kpiące z powstańców. No bo tak naprawdę no co tam można było jeszcze wrzucić te wszystkie odchody i co? Dzieciaki też miałyby w tym chodzić? To jest takie trochę kpiące z powstańców i z tego, co się działo. [A.K: Ale przecież powstańcy chodzili kanałami.] No tak, ale chodzili kanałami i tam było wiadomo, że było brudno, to nie były jakieś fajne warunki, a teraz muzeum taki krótki kanał... tam dzieci biegają, bawią się i nie wiem, czy w ogóle to ma jakiś sens, bo tutaj mamy ludzi, którzy chodzą tymi kanałami i nie mają jakiejś dobrej sytuacji, a w muzeum mamy po prostu kanał, wiadomo, jakaś tam informacja jest, ale dzieci zazwyczaj tylko sobie tamtędy biegają. [A.K: czyli uważasz, że to jest po zbytnie uproszczenie?] Tak. (Mariusz)

Na pewno nie [...]. Ostatnio rozmawiałam z moją siostrą, która studiuje etnologię i [ona] mówiła, że często jest tak, że na przykład znajduje się jakieś przedmioty, i dorabia się [do nich historię], bo nie znamy do końca historii tych rzeczy i często to są tylko przypuszczenia [A.K.: I uważasz, że muzea biorą w tym udział?] No, na pewno bez przesady, bo nie może być tak, że wszystko jest wymyślone, bo to nie miało by sensu

najmniejszego, ale myślę, że to nie jest pełny obraz tego jak to wyglądało.
(Marta)

Ta trójka pozostaje jednak w mniejszości. Inni uważają, że muzeum przekazuje wiedzę w sposób rzetelny i obiektywny:

Tak, np. na podstawie obrazu mogę dowiedzieć się, jak ludzie się ubierali, jaki obrzędy mieli, jak się zachowywali np. w danej sytuacji. Na podstawie innych rzeczy też można się tego dowiedzieć. (Marcin)

Myślę, że tak, ponieważ znajdują się tam przedmioty, które miały miejsce wtedy i opisuje zdarzenia, które wydarzyły się naprawdę w czasach przeszłych i to sprawia, że rzetelne jest muzeum. (Miron)

Tak mi się wydaje, ponieważ [...] te eksponaty są z tamtych czasów często i one są takim dowodem na to, że nie kłamię tak naprawdę to muzeum, no bo pokazuje to tak jak było. (Martyna)

Raczej tak [długa cisza]. Nigdy się nie zastanawiałam, ale nie widzę powodu, dla którego ta historia miałaby nie być pokazana w sposób rzetelny. (Marzena)

W kontekście zarzutów formułowanych wobec muzeów o popularyzacji wiedzy „skondensowanej”, przekazywanej w „paczuszkach do niekwestionowanej konsumpcji”²⁰, zapytałam badanych uczniów o to, co wydaje im się bardziej interesujące: pokazywanie historii, epok, stylów malarskich w sposób encyklopedyczny, „pigułkowy” („po trochę” z każdej dziedziny czy epoki), czy też skupienie się na wybranych aspektach przeszłości, „problemowe” prezentacje np. poznawanie historii, życia społecznego, obyczajów, stylu malarskiego epoki na przykładzie indywidualnych losów i twórczości wybranego malarza lub np. historia miasta opowiedziana przez pryzmat walki z epidemią.

Tylko jedna osoba z I LO uznała, że przekazywanie wiedzy przez muzea w sposób skondensowany jest dla niej ciekawsze:

²⁰ J. Delaney, *Ritual Space in the Canadian Museums of Civilisation. Consuming Canadian Identity* [w:] *Lifestyle Shopping. The Subject of Consumption*, R. Shields (red.), London 1992, s. 137.

Bardziej atrakcyjna jest wersja „w pigułce”, kiedy mamy możliwość oglądu na całą sytuację i następnie, jeśli chcemy, sami możemy osobiście wgłębić się w dany szczegół. (Adam)

Zdecydowanie większa część młodzieży z tej grupy woli jednak ujęcie „problemowe”:

Myślę, że „pigułkowe” to jest za mało [...], ponieważ to, że nam ktoś powie, że ten, ten i ten coś robił, coś namalował, to może jest za mało. [Wolę] pokazanie, jak on to odczuwał, dlaczego to namalował, dlaczego chciał coś takiego pokazać, to jest [...] według mnie lepsza opcja niż przekazanie czegoś w pigułce. Człowiek mógłby w końcu się dowiedzieć, dlaczego akurat ten obraz w takim stylu jest namalowany, ponieważ ten człowiek czuł to, a nie tylko się dowie imię, nazwisko i tytuł obrazu. (Andrzej)

Myślę, że skupienie się na danej epoce, bo wtedy możemy poznać naturę, jak ludzie wtedy żyli, jakie były ich ideały, cele, do czego dążyli i z czym walczyli, a jak poznajemy każdą z osobna po trochu, to tak naprawdę nie możemy skoncentrować się na jednej i to się miesza i tak naprawdę nie poznajemy dogłębnie tego. (Adrian)

Wydaje mi się, że skupienie się na jednym problemie, bo takie przeskoki z jednej epoki do drugiej mogłyby mieszać, wszystko stałoby się mniej czytelne. A tak można szczegółowo ten problem omówić, przedstawić. (Agata)

Chyba takie skupienie [na wybranym problemie], bo na przykład to „w pigułce”, to mogę wszędzie znaleźć w internecie, mogę poczytać, a jakby było takie [problemowe], to od razu jest bardziej interesujące. No bo byłoby takie szczegółowe, no a taka ogólna wiedza, to może mało bym się dowiedziała, a jak byłoby takie szczegółowe, no to byłoby to bardziej ciekawe dla mnie. (Aurelia)

Z kolei spośród grupy badanych uczniów z II OLE tylko trzy osoby wolały, kiedy ekspozycje muzealne zaprojektowane są w sposób „problemowy”:

Wolałbym muzeum, które pokazuje pewną historię, gdyż takie muzeum „w pigułce”, narzuca za dużą ilość informacji i jest trudniejsze do zapamiętania [...]. Jedną, scaloną historię łatwiej zapamiętać.

Odwiedzając takie muzeum, potrafię więcej z tego wynieść niż z takiego, gdzie będę miał narzuconą dużą ilość informacji. (Marcin)

Na pewno ciekawsza jest ta druga opcja, skupienie na problemie i pokazanie przez jakiś pryzmat, niż takie ogólne rozwijanie tematu [...]. Można sobie bardziej wyobrazić, przyswoić to, niż poznawanie takich ogólnych informacji. (Marzena)

Raczej [wolałabym] historię indywidualną, bo tak można bardziej poznać historię, albo nurtu, albo epoki [...]. Wtedy można się wczuć w ten klimat, który chcą nam przedstawić. (Marta)

Za opcją „pigułkową” opowiedziała się jednak zdecydowana większość moich rozmówców z tej szkoły:

Myślę, że bardziej tak po trochę wszystkiego. Jeśli np. ten temat by mi się nie spodobał, no to może drugi by mnie zaciekawił. Myślę, że to „po trochę” byłoby lepiej. (Mateusz)

Wydaje mi się ciekawsze takie „w pigułce”, ponieważ więcej wtedy mogę poznać historii, więcej informacji, więcej zdarzeń można wtedy sobie przyswoić. (Miron)

Po trochę z każdej dziedziny. Takie w pigułce [...] można się więcej dowiedzieć. (Michał)

Ja myślę, że takie po trochę ze wszystkiego, to jest zawsze ciekawsze i są różne tematy, każdy może coś dla siebie z tego wyciągnąć. (Martyna)

Taką konstrukcję muzealnych ekspozycji wybrali również Maria, Mariusz i Monika, choć jednocześnie wnoszą pewne uwagi:

Po trochę ze wszystkiego moim zdaniem. Tylko to też zależy, bo [...] trzeba trafić do ludzi. Moim zdaniem w muzeum powinno być tak, że na początku trzeba by było zadać pytania, czego ludzie sami chcieliby się dowiedzieć i dawać im to, bo niektóre rzeczy nie interesują i to może być też bardziej ciekawe. (Maria)

W sumie ciężko jest powiedzieć, ale takie „pigułkowe”, z każdej epoki wydaje mi się, może wnieść więcej [...] niż taki urywek z danej epoki czy danego okresu [A.K: Mówiłeś na początku, że nie bardzo ci się podoba

takie przeładowanie informacjami w muzeach] *No tak, to jest prawda, ale jeżeli to zrobimy w sposób multimedialny, to będzie to dużo lepsze niż gdybyśmy mieli po prostu osobę, która będzie wszystko mówiła tak jak na lekcji.* (Mariusz)

Na początku wolalabym wszystko w pigułce i to, co mnie zainteresuje, pogłębić w tym problemie na przykład wiedzę, albo tym bardziej zainteresować. Wiadomo, że każdego coś innego interesuje. (Monika)

Z wypowiedzi badanej młodzieży w obu grupach nie wynika, że wyznaczony w muzeum kierunek zwiedzania, ułożenie eksponatów chronologicznie (wg następujących po sobie epok) stanowi dla młodych ludzi jakiś problem. Większość z nich uważa podobnie jak Andrzej:

Według mnie to nawet ułatwia, ponieważ człowiek może przejść przez całą historię, nie pomijając czegoś, ponieważ ma od początku do końca wszystko przedstawione i dzięki temu może jakiś sobie ciąg przyczynowo-skutkowy też w głowie ułożyć, ponieważ to było kiedyś, później się stało to, czyli to dzięki temu i tak może sobie wszystko poukładać [...] dzięki temu, że jest wszystko chronologicznie ułożone. (Andrzej)

W obu grupach było po jednym głosie odmiennym. Adamowi i Marcie nie podoba się narzucany przez organizatorów porządek, który odbierają jako ograniczenie swobody:

Jest to dość ograniczające, bo niektórzy ludzie idą do muzeum specjalnie, żeby zobaczyć daną rzecz i po prostu umierają z tej ciekawości. Chcą natychmiast przejść do interesującego ich eksponatu i po prostu są zmuszani, przebiegają. (Adam)

Jeżeli chodzi o sam układ, to jest w porządku, tylko bardziej przeszkadza mi to, że ja nie mogę sama zmienić tego, gdzie pójdę teraz, ale samo ułożenie takie chronologiczne jest raczej pomocne, bo wiemy co było po czym. (Marta)

Na podstawie wypowiedzi zielonogórskich licealistów można wysnuć wniosek, iż są oni częściowo świadomi fragmentaryzacji i kontekstualizacji przekazu kulturowego muzeum. Jeśli chodzi muzea zachodnie, pokazujące kulturę krajów skolonizowanych, odwiedziła je tylko część badanych osób. Pozostali mówili raczej

o swoich wyobrażeniach na ten temat. Warto jednak zaznaczyć, że młodzież która, widziała tego rodzaju muzea, uważa, że ekspozycje muzealne pokazują barwność i różnorodność kultur pierwotnych (podporządkowanych) oraz ich „duchowość”. Natomiast ci, którzy takich ekspozycji nie widzieli (w tej grupie znaleźli się głównie licealiści z II OLE) częściej uważają, że muzea Zachodu pokazują tę kulturę jako gorszą, mniej rozwiniętą. Interesującym był tu głos Martyny, zdaniem której muzea, choć nie dewaluuja tych kultur, pokazują jedynie ich namiastkę (co świadczy o fragmentaryzacji przekazywanej przez muzea wiedzy). Poza jedną wypowiedzią Adama, nie pojawiła się w wypowiedziach badanych licealistów informacja, że są to kultury skolonizowane – młodzież raczej nie ma takiej świadomości. A kolei wypowiedzi odnoszące się do kultury ludowej potwierdzają marginalizację tej kultury przez młodzież, jej banalizację i redukcję do strojów, tańców itp. Młodzież wykazuje się brakiem znajomości tego dziedzictwa, nawet w przypadku tych osób, które deklaruja utożsamianie się z nim (mieszkające obecnie na wsi). Wyrażane przez młodzież opinie potwierdzają też w pewnym sensie poglądy, że muzea sankcjonują podziały „miasto-wieś”, „centrum-peryferie” „wyżyny społeczne-doły społeczne”, „Europa – świat pozaeuropejski”.

Jeśli chodzi o kwestie marginalizacji kobiet w muzealnych narracjach, badani licealiści nie są w stanie opisać na podstawie obejrzanych ekspozycji, jak wyglądało życie kobiet w przeszłości czy rola kobiet w różnych przejawach życia społecznego. Wielu uważa, że muzea przedstawiają historię w sposób „uniwersalny” (tak utożsamiają „męskie” narracje). Warto zauważyć, że młodzi ludzie mają świadomość dyskryminacji kobiet i wykluczania ich z życia publicznego, jednak odnoszą to wyłącznie do przeszłości.

Zaprezentowane w tej części wypowiedzi badanej młodzieży pokazują, że młodzież raczej ma świadomość, że ekspozycje stanowią subiektywną wypowiedź kuratora i pokazują jedynie fragment historii. Często pojawia się opinia, że same obiekty muzealne mało mówią o atmosferze minionych czasów, lepiej jest, gdy – zdaniem młodzieży – towarzyszy im „spektakl” w postaci prezentacji multimedialnych, czy rekonstrukcji, choć część młodzieży rozumie, że to interpretacje. W odniesieniu do często formułowanych zarzutów wobec muzeów, że przekazują one wiedzę w sposób maksymalnie skompresowany, badana młodzież woli problemowy sposób prezentacji określonych zagadnień, łatwiej im wtedy zrozumieć ciąg przyczynowo-skutkowy, wczuć się klimat epoki, sytuacje

historyczną itp. Wiedza przekazywana za pośrednictwem „encyklopedycznych” wystaw w opinii badanych licealistów jest trudniejsza do zapamiętania i mniej interesująca. Warto również podkreślić, że młodzież nie odbiera narzucanej w muzeum dyscypliny (m.in. określony kierunek zwiedzania) jako coś opresyjnego, przeciwnie – to dla nich duże ułatwienie, coś, co pomaga im odnaleźć się w muzeum.

2.4 Tradycja czy nowoczesność? Muzea wirtualne i „klasyczne” w opinii zielonogórskich licealistów

Muzea wirtualne wydają się spełniać „reguły gry” kultury popularnej, a zatem i zaspokajać oczekiwania młodych osób. Dostęp do wirtualnych zbiorów jest równy, niemal nieograniczony i natychmiastowy, można poznać największe skarby kolekcji nie wychodząc z domu, klikając myszką na ekranie komputera. Dodatkowo muzea wirtualne stają się coraz bardziej atrakcyjne: wychodzą poza schematyczne prezentowanie swych kolekcji w internecie, proponując widzowi coraz więcej, np. wirtualny spacer po ekspozycji, czy też wzięcie udziału w atrakcyjnie opracowanym programie edukacyjnym. Czy zielonogórcy licealiści korzystają z możliwości zwiedzania muzeów w przestrzeni wirtualnej? I w jaki sposób młodzież konfrontuje muzeum tradycyjne z muzeami wirtualnymi?

Trójka spośród uczniów I LO nigdy nie odwiedziła stron internetowych żadnego muzeum. Większość pozostałych wchodziła na nie tylko po to, żeby dowiedzieć się, jakie w danym momencie prezentowane są wystawy lub jakie są ceny biletów, czy też – jak w przypadku Adama i Alberta – o terminach wernisaży. Z badanej grupy tylko Andrzej i Artur przeglądali zasoby muzealne w sieci:

To mogło być po tej wizycie w Londynie. [Wtedy] byłem jeszcze mały, więc byłem ciekawy, czy czegoś nie pominąłem. (Andrzej)

Tak, między innymi Muzeum w Kubince [Muzeum czołgów w Kubince k/Moskwy – największe w Rosji muzeum broni pancernej]. [Zadecydowała] chęć dotarcia do zdjęć historycznych niektórych pojazdów. Jestem też modelarzem i czasami potrzebuję niektórych szczegółów. (Artur)

Wśród uczniów II OLE było zdecydowanie więcej osób (sześć), które nigdy nie wchodziły na strony internetowe żadnego muzeum. Pozostali robili to w celu zapoznania się z muzealną ofertą:

Muzeum Auschwitz-Birkenau jedynie [...]. Byłem ciekawy po prostu oferty na wakacje, bo miałem zamiar pojechać z kolegami, ale oczywiście to nie wypaliło i potem pojechaliśmy z nauczycielem. (Mariusz)

Auschwitz. Jak jechaliśmy do Oświęcimia, to kazał nam pan przeczytać historię, żebyśmy tam później, jak pani będzie o coś pytała, to żebyśmy mogli odpowiedzieć. (Michał)

Sprawdzając ceny biletów, [...] bardziej w taki informacyjny sposób [...]. Bo ja mieszkałam przez jakiś czas w Brukseli i często były tam jakieś ekspozycje. Nie muzeum, które było przez cały czas, tylko na przykład jakieś wystawy i wtedy właśnie odwiedzałam, [sprawdzając] od której do której czynne. Myślę, że to jest przydatna rzecz. (Martyna)

Tak, Centrum Nauki im. Kopernika w Warszawie, no bo to mnie akurat zainteresowało. (Marta)

Strony internetowe muzeum służą więc młodzieży wyłącznie do pozyskania praktycznych informacji, ułatwiających dotarcie do muzeum rzeczywistego. Żadna z dwudziestu badanych osób nigdy nie zwiedzała muzeum wirtualnego. Większość uczniów nie wiedziała nawet, że coś takiego istnieje. Obce są im również zjawiska tj. sztuka digitalna. Zapytałam więc ich, jak wyobrażają sobie takie muzeum, jakich dopatrują się zalet takiego muzeum, a co mogłoby – zdaniem młodzieży – stanowić ich wadę. Oto jak wyglądały wypowiedzi licealistów I LO:

Myślę, że jest to mniej ciekawe, gdyż widząc na własne oczy [...], wrażenie jest większe. [A.K.: A co z muzeami, do których trudno dotrzeć ze względu na dzielącą cię odległość?] Wolalbym, żeby właśnie te rzeczy przyjeżdżały do naszego muzeum tradycyjnego i zostały tam wyeksponowane. Jednak, jak wiemy, nie wszystko można mieć w życiu i myślę, że to jest jednak – mimo wszystko – dużą zaletą. (Adam)

Według mnie to jest stworzenie pewnej strony internetowej, czyli muzeum nie istnieje tak jak tutaj to zielonogórskie, tylko wejść na stronę internetową i [...] wszystkie eksponaty zobaczę tylko na ekranie komputera i nie muszę wyjść z domu, żeby zobaczyć muzeum. Na pewno

wadą [muzeum wirtualnego] jest to, że zobaczymy tylko pewne zdjęcie – ktoś zrobi zdjęcie jakiegoś dużego eksponatu i my zobaczymy to na miniaturce na komputerze [...]. A na przykład jak podejmiemy do czegoś takiego w realnym świecie, to może zrobić na nas większe wrażenie. A zaletą to jest na pewno dla osób leniwych [...], którym się po prostu nie chce wyjść i zobaczyć, przejrzeć, poklikają trochę myszką i już mają odwiedzone muzeum [A.K.: Ale istnieją muzea, które są bardzo daleko, np. na innym kontynencie...] Dla osób, które chcą dane odwiedzić muzeum, a nie mogą, to takie muzeum jest ułatwieniem, ale według mnie, jeżeli ktoś chce coś odwiedzić, to takie muzeum wirtualne to jest tylko mały procent tego, co mogą naprawdę zobaczyć tam, czyli tak jakby lizną trochę temat, ale tak naprawdę, to nie zobaczą tego muzeum, bo to nie jest to samo. (Andrzej)

Muzeum wirtualne? Fajnie by było, gdyby to było muzeum typu google street, ale wiadomo, że raczej tak się nie uda zrobić. [A.K.: Niektóre muzea mają taką opcję.] Mają taką? To takie byłoby najlepsze, że są zdjęcia ze środka różnych... no, że można zobaczyć wszystko praktycznie, co jest w danym pojeździe. Wady? Nie można dotknąć przede wszystkim, poczuć grubości różnych przedmiotów [A. K.: W „zwykłym” muzeum też nie zawsze...] No właśnie, i to jest minus według mnie. Wiadomo, są różne eksponaty, kruche i tak dalej, ale przy niektórych powinno już móc. (Artur)

Muzeum wirtualne to mnie się wydaje tak na pierwszy rzut, że to jest muzeum, które może być w zasadzie wszędzie, że można do niego wejść mając tylko telefon [...] i sprawdzić całą bazę danych, aczkolwiek wydaje mi się, że ten sposób jest o wiele słabszy, natomiast jak się idzie do muzeum, to fajnie jest móc zobaczyć z bliska [...]. Zalety, to, że w zasadzie można obejrzeć wszystko i nie trzeba chodzić od muzeum do muzeum. Jest to o wiele prostsze, jeżeli ktoś ma problem powiedzmy z wejściem, jest niepełnosprawny, to po prostu ma to wszystko u siebie i też może to zobaczyć, ale z drugiej strony to już nie jest to samo, bo, bądź co bądź, jak się patrzy na sztukę, to mimo wszystko fajniej jest zobaczyć na własne oczy, to jest zupełnie inny efekt. [A.K.: Ale istnieją muzea, do których trudno dotrzeć, np. gdzieś w Azji...] W tym przypadku byłoby to bardzo dobre [ponieważ] praktycznie tylko kilka procent społeczności jest w stanie zapewnić sobie taki przywilej, żeby pojechać z jednego końca świata na inny i żeby coś sprawdzić, zobaczyć. (Albert)

Myślę, że to jest muzeum, do którego nie musimy wychodzić z domu, zwiedzamy je w internecie. [...] Nie jesteśmy ograniczeni czasowo i możemy to po prostu zwiedzać przez długi czas i [...] możemy to robić na kanapie w domu [...] A wady? No po prostu nie widzimy tego, że to jest

fizyczne i to tyle, być może to jest jedyna wada. Jeśli ktoś lubi patrzeć, to myślę, że może mu to przeszkadzać. No a jeżeli ktoś woli siedzieć w domu i to oglądać, albo czytać przez długie godziny, to też może mu się to spodobać. (Adrian)

Muzeum wirtualne.... Nie miałam styczności z takim czymś, ale myślę, że to by było coś na zasadzie tego, że byłaby kamerka i przez ta kamerkę można by jakby przesuwać się po tym muzeum i oglądać różne eksponaty [...]. Zalety [takiego muzeum] to na pewno to, że nie trzeba dojeżdżać do tego muzeum, oszczędność na czasie, oszczędność pieniędzy, ale wady są takie, że jednak nie ma tej atmosfery, tego powietrza..., no to nie jest to samo. (Adrianna)

Nie wiem, może to jest jakaś możliwość zwiedzania przez internet? Przede wszystkim wydaje mi się, że nie mamy tej takiej styczności bezpośredniej z historią i sztuką [...]. To wada, a zaleta to przede wszystkim dla osób chorych, które nie mogą w jakiś sposób dotrzeć do muzeum to jest ogromna szansa i dzięki temu one też mogą taką samą możliwość, a zasługują na to [...] na możliwość poznania tej sztuki. (Anna)

Może to, że są zdjęcia i są informacje o danym przedmiocie i [...] pokazany ten przedmiot. Zaletą jest na pewno to, że można się zapoznać dokładnie, co jest w danym muzeum, ale raczej uważam, że to jest wada tak na większą skalę, bo ja wolę zobaczyć na żywo jednak. No chyba, że nie mam możliwości gdzieś pojechać, no to zawsze wtedy lepsze to niż nic. (Aurelia)

Jak widać z przytoczonych wypowiedzi, uczniowie I LO raczej sceptycznie podchodzą do wirtualnej prezentacji zbiorów. Choć niektórzy doceniają możliwości, jakie stwarza prezentowanie zbiorów muzealnych w sieci, przede wszystkim łatwiejszy dostęp (choć niektórym trzeba to było „podpowiedzieć”), wszyscy jednak są zgodni, że nie mogą one zastąpić kontaktu z oryginalnym przedmiotem.

Zdecydowanie lepiej młodzież I LO ocenia muzea rzeczywiste, choć jednocześnie wskazuje na pewne ich wady:

Wadą to jest na pewno dla mnie to, że to są tylko eksponaty poustawiane i to nie żyje, to jest wystawienie czegoś i człowiek może przejść obok tego, nawet nie czytając niczego i według mnie wyniesie nie wiele więcej, niż osoba, która przeczyta. Brak życia [podkr. A.K] w takim muzeum to jest wada, a zaletą może być w porównaniu do tego muzeum

wirtualnego większy zasób danych eksponatów, że możemy coś jednak zobaczyć i poczuć to, i dlatego to jest plus w porównaniu do muzeum wirtualnego, ale najbardziej według mnie, to muzeum interaktywne, nowoczesne to jest jednak najlepsze. (Andrzej)

Wiadomo, że w wirtualnym zdjęcia robiłby pracownik i on mógłby wejść i zrobić zdjęcia od środka [...] pojazdów, no a w rzeczywistym nie możemy [...] A dotknąć i tak nie można... (Artur)

Wady takiego muzeum to ten przepych, to, że często nie ma kto opowiedzieć, oprowadzić po tym muzeum, w niektórych nie ma takiej możliwości, nie ma możliwości wykupu audiobooków, po prostu człowiek chodzi i ogląda. A zalety tradycyjnego muzeum to właśnie to, że można samemu bliżej podejść, przyjrzeć się, jak rzecz została wykonana. (Adrianna)

Nie mamy przede wszystkim dostępu do nich [...] . Jak już jesteśmy w większych miastach, to zazwyczaj są tłumy, trzeba stać w kolejkach [gdzie spędzamy dużo czasu] i gorzej nam się już skupić na wystawach. (Anna)

Mimo tak formułowanych zastrzeżeń, większa część uczniów I LO uznała, że chodzenie do muzeum jest ciekawsze niż przeglądanie zbiorów w internecie:

Myślę, że odwiedzanie naprawdę, bo tak jak już powiedziałam wcześniej, wolę sama się tam wybrać i poczuć to wszystko. (Agata)

Wolałabym jednak samemu się wybrać. Wiadomo, jak w sytuacjach, kiedy jest mniej pieniędzy, to można to pooglądać, ale według mnie to nie jest to samo, lepiej zobaczyć coś na własne oczy, poczuć tę atmosferę, ten klimat, samemu to zobaczyć. (Adrianna)

Chyba właśnie takie chodzenie tradycyjne po muzeum. Ja jakoś stronię od nowoczesności i średnio się w tym odnajduję, tak więc taki bezpośredni kontakt myślę, że bardziej zapada w pamięci. (Anna)

Na pewno takie animacje czy np. jakiś film na temat danego eksponatu, to to może być ciekawsze, ale jeżeli [...] byłoby tylko same zdjęcie, które możemy powiększyć lub pomniejszyć nawet, to nie jest to samo, ponieważ nie poczujemy skali, albo nie zobaczymy pewnych detali na tym eksponacie. (Andrzej)

Uważam jednak, że oglądanie muzeów na żywo, gdyż często mamy przewodnika, z którym możemy wdać się w dyskusję na temat danego dzieła i obejrzeć dzieło z bliska [...]. Główną zaletą jest to, że mamy możliwość dyskusji na żywo przy danym dziele z innymi ludźmi. (Adam)

Kilkoro uczniów zadeklarowało, że mogliby korzystać z obu form zwiedzania muzeum (na razie tego nie robią):

W sumie i to, i to. Sprawdzalibyśmy w internecie wszystko po trochu, a jeśli by coś mnie naprawdę zaintrygowało, to bym pojechał to zobaczyć na żywo. (Albert)

Myślę, że skorzystałbym z jednej i z drugiej formy, jeśli to było blisko mojego domu. Bo gdyby to było muzeum na przykład w Bratysławie, to nie pojadę [do niego], więc mogę sobie pooglądać w internecie, ale jeżeli to jest na miejscu w moim mieście no to pójdę do muzeum, popatrzę na eksponaty, a wrócę do domu i mogę przeczytać historię i pić herbatę przy tym i czuć, że jestem w muzeum i zyskuję wiedzę nie będąc tam. (Adrian)

Zależy, jeśli potrzebuję [...] sprawdzić jakiś szczegół, to wiadomo dla mnie będzie lepiej wejść na internet i [...] niż jechać i oglądać. Samemu też nie można robić zdjęć, albo można robić za opłatą, co też jest takie trochę... Już i tak płacimy przeważnie za wstęp. [A.K.: Czyli wolałbyś jednak zwiedzanie w internecie?] To zależy, co potrzebuję, jeżeli potrzebuję jakiś większy element zobaczyć, albo jakiś szczegół, no to muzeum zwykle jednak bardziej oddaje, mogę sobie grubość zobaczyć, jak jest, żeby było jak najbardziej oddane, a jeżeli tylko wzory kamuflażu na przykład, no to w internecie jest szybciej. (Artur)

Jeżeli miałabym możliwość, no to chodzenie. A jak nie, no to przeglądanie. (Aurelia)

Trochę większy kłopot z odpowiedzią na pytanie „czym jest muzeum wirtualne?” mieli uczniowie II OLE. Wśród nich zdarzyły się dwie osoby, które nie miały pojęcia, czym takie muzeum może być. Nazwa ta zupełnie z niczym im się nie kojarzyła. Niektórzy, jak Martyna, utożsamiali muzeum wirtualne z prezentacjami multimedialnymi czy stosowaniem środków audiowizualnych w muzeach rzeczywistych:

Wirtualne to może jakieś eksponaty pokazane np. na projektorze albo na komputerach, może w muzeum, to by było ciekawe na pewno. [Kiedy wytłumaczyłam, na czym polega idea muzeum wirtualnego i zapytałam jakie mogą być wady, a jakie zalety takiego muzeum Martyna odpowiedziała] Mi się wydaje, że lepiej jest jednak jak człowiek obejrzy, lepiej, żeby była ta siedziba, żeby człowiek mógł pójść, obejrzeć w ciszy, w spokoju [...]. Jednak chyba taki stary sposób jest ciekawszy niż przez wirtualny. [A.K.: A co w sytuacji, kiedy te muzea są bardzo oddalone?] To ja myślę, że te wirtualne to jest dobry pomysł na to, żeby zobaczyć co tam się dzieje. (Martyna)

Większość uczniów II OLE miała podobne wyobrażenia na temat muzeum wirtualnego, co licealiści z I LO:

No to z tego co słyszałem, to jest, że po prostu się wchodzi i ekranem się jedzie i się ogląda wszystko. Wadą jest na pewno to, że ludzie stają się bardziej leniwi. [Z drugiej strony] wiadomo, że jeśli nie mogę gdzieś tam do Francji, do Paryża, do Luwru pojechać, to dobrze, że mogę sobie chociaż tak zobaczyć, ale jeśli z tego lenistwa np. oglądam muzeum w Ochli, gdzie mam naprawdę parę kilometrów, to jest na pewno wada, a zaletą jest to, że mogę zobaczyć miejsca, w których nie będę miał okazji być. (Mateusz)

Muzeum wirtualne wg mnie jest to muzeum umieszczone w sieci, które możemy zwiedzać w domu, z miejsca siedzącego [...], tylko klikając myszką i przemieszczając się z dzieła do kolejnego dzieła. Ma wady i zalety. Zalety są takie, że nie trzeba płacić za wizytę w takim muzeum, można zwiedzać je w domu, lecz jak dla mnie wadą jest to, że wtedy ludzie nie wychodzą z domów, tylko siedzieliby i tylko oglądali, a tak mamy szansę np. poznać nowe osobowości, zobaczyć dzieło z każdej strony. (Marcin)

To jest muzeum, które możemy przejrzeć w internecie, są to eksponaty, które można zobaczyć na żywo. Jak człowiek nie ma czasu, albo muzeum znajduje się gdzieś daleko, to myślę, że to jest ciekawa opcja, że warto [...]. Nie trzeba wtedy płacić za wejście do takiego muzeum, a wadą jest na pewno to, że nie można tego zobaczyć na żywo, a to nie robi takiego wrażenia... (Miron)

To takie, w którym jakby można wejść do muzeum za pomocą komputera, że w komputerze wyświetla się wszystko tam jest pokazane. Na pewno tam nie jest wszystko tak szczegółowo pokazane i tam tylko mamy obrazek, wiadomo. A na przykład nie zastąpi nam osoby, która by nam

opowiedziała o tym. Nie zawsze wiemy, co oglądamy i myślę, że wizyta w muzeum jest lepsza. [A.K.: nie widzisz zalet muzeum wirtualnego?] Możliwe, że to takie zobaczenie jakby w pigułce, jak wygląda to muzeum, czego możemy się spodziewać po danym muzeum. (Monika)

Na pewno można oglądać przez internet wystawy [...]. Zalety, to jak nie mamy jak dojechać do tego muzeum, a interesuje nas, to możemy to obejrzeć, no a wady, to na pewno to, że to nie zastąpi w pełni jednak bycia w tym miejscu. (Marzena)

To, że mogę zasiąść przed komputerem i włączyć jakby wejście do tego muzeum i mam taką pełną wizję obrazu, ale według mnie nie jest to za bardzo ciekawe. Na pewno fajnie jest w takim Buchałowie [wieś znajdująca się nieopodal Zielonej Góry, w której mieszka Marta] wejść do muzeum, które jest tysiące kilometrów stąd, ale nie jest to samo odczucie. Jednak nie mogę tego zobaczyć, nie mogę przejść korytarzem, tylko siedzę jednak w tym Buchałowie przed komputerem. (Marta)

Także uczniowie II OLE, choć wolą muzea realne, wskazują jednocześnie na rzeczy, które im w takich muzeach przeszkadzają

Wada takiego muzeum [...] to schematyczność. W większości muzeów ogólnie widzę to samo – jest powiedzmy jakiś obraz, następnie jest też obraz... Chciałbym natomiast zobaczyć coś nowego, czego jeszcze nie widziałem, np. jakieś narzędzia, których kiedyś używano, albo jakieś figury woskowe ubrane w tradycyjne stroje danej kultury, to bym chciał zobaczyć na przykład. (Marcin)

Na pewno lepsze wrażenie pozostawia na widzu, a wadą jest to, że za wstęp trzeba zapłacić i jest mniej wygodne niż muzeum internetowe. (Miron)

Wadami jest to, że wszystko jest takie poukładane, wszystko jest takie zimne, nie ma tam w ogóle tych emocji [...], a zaletami takiego muzeum... może być samo to, że jest takie muzeum. (Mariusz)

W tradycyjnym muzeum jest ta chronologia, która czasami może pomóc, no chyba, że wycieczka idzie, i czasem nie chce się już słuchać, czy coś nas interesuje. A na przykład idąc indywidualnie, możemy poprosić przewodnika, żeby nam powiedział troszeczkę więcej, a to możemy opuścić czy coś takiego i na przykład w tym muzeum wirtualnym możemy coś tam pominąć, wszystko przewinąć. (Monika)

Zalety? Jesteśmy na miejscu, wszystkiego doświadczamy naprawdę. No a wady, to tak jak wcześniej mówiłam, najczęściej jest nudno, nie do końca nas wszystko interesuje. (Marzena)

Pomimo zarzucanej muzeom tradycyjnym schematyczności, nudy i „chłodnego” sposobu przekazu informacji, licealiści II OLE także wolą odwiedzać muzea, niż przeglądać ich zasoby w internecie. Tu jednak w porównaniu do poprzedniej grupy panowała większa zgodność:

Chodzenie by było ciekawsze [...], no bo inaczej jest coś przeżyć, a zobaczyć w komputerze. (Mateusz)

Osobiście wolałbym wybrać się, gdyż, jak już powiedziałem wcześniej, wolę dzieło obejrzeć tak w formacie 3D, czyli dookoła, mogę się przeglądać dokładnie z każdego kąta. (Marcin)

Myślę, że chodzenie do muzeum, bo na pewno wywarłoby to na mnie większe wrażenie i ... uważam, że lepsze jest po prostu... (Miron)

Moim zdaniem to w internecie to fajnie, że mogę sobie zobaczyć zza granicy to jest ciekawe, ale jednak pójście tam, zobaczenie tego, czy nawet dotknięcie, no nie wiem... Jak zobaczysz na żywo, to jest inaczej, bardziej to w pamięć jakoś wpada. Bo też czas tak jakoś... wtedy jest milej, bo idziemy gdzieś z rodziną, możemy razem spędzić czas w jakiś sposób, czy nawet ze znajomymi, jeżeli tacy się trafią, co będą chcieli pójść do tego muzeum i fajne rzeczy można zobaczyć, ciekawe... (Maria)

Ja myślę, że ta tradycyjna wizyta w muzeum jest bardziej interesująca [...], właśnie dzięki temu przewodnikowi, bo widząc [eksponat], to nie zawsze wiemy, co to jest, nie zawsze mamy o tym pojęcie... (Monika)

Przez Internet to na pewno zabiera mniej czasu. Jesteśmy w domu, możemy to w każdej chwili zrobić, ale jednak nie ma takiego wrażenia, które sprawia jeżeli coś widzimy na własne oczy. Wtedy to by się stało taką rutyną, jeżeli byśmy w domu oglądali każde muzeum, to później nie sprawiałoby to nam żadnej przyjemności zwiedzanie i takie rzeczy. (Martyna)

Chodzenie do muzeum, ze względu na to, że wolę w czymś uczestniczyć niż tylko to oglądać. (Marta)

Z wypowiedzi tych można wywnioskować, że choć młodzież docenia możliwości, jakie daje oglądanie eksponatów w muzeach wirtualnych, jak np. dowolne powiększanie obrazów, odsłuchanie komentarza na ich temat (często z towarzyszącą muzyką z epoki), możliwość „ożywienia” muzealnego eksponatu, ocenia jako ciekawą alternatywę dla oglądania obiektu „na żywo” w przestrzeni muzealnej, preferuje jednak kontakt z prawdziwym obiektem.

Podsumowując, chciałabym podkreślić raz jeszcze, że uczniowie zielonogórskich liceów dysponują znikomą wiedzą na temat muzeum wirtualnego. Podczas wywiadów w zdecydowanej większości przypadków rozmawialiśmy o ich wyobrażeniach na temat takiego muzeum, niemożliwe było więc skonfrontowanie ich doświadczeń z pobytu w muzeum rzeczywistym i wirtualnym. Dopiero w trakcie wywiadów uczniowie dowiadywali się o możliwościach wirtualnej formy muzealnej. Wielu z nich od razu spostrzegło zalety i wady takiego muzeum (niewykluczone, że zaciekawieni sami spojrzą na ich ofertę w sieci).

Nurtujące jest jednak pytanie, dlaczego młodzież nie jest zainteresowana muzeum wirtualnym, skoro posługuje się ono technikami bardziej – wydawało by się – atrakcyjnymi i zrozumiałymi dla młodego odbiorcy niż muzeum realne, które młodzież bardzo często postrzega jako schematyczne i nudne? Jedną z możliwych odpowiedzi na to pytanie jest prezentowana już wcześniej teza Piotra Zawojskiego o tym, że decyzja zwiedzania muzeum wirtualnego jest zwykle podejmowana dużo bardziej świadomie, natomiast zwiedzanie realnych muzeów bardziej wpisuje się w pewien rytuał, który P. Zawojski nazwał „kolekcjonerskim *zaliczaniem* kolejnych *atrakcji*”²¹. Tymczasem zwiedzanie wirtualne jest wynikiem podjęcia świadomej decyzji, wynikającej z autentycznej chęci poznania kolekcji określonego muzeum.

Przeprowadzone wywiady pokazują, że młodzież wybiera raczej „opcję tradycyjną”. Zadałam sobie jednak pytanie, w jakim stopniu młodzież licealna postrzega pobyt w muzeum jako interesującą i atrakcyjną formę spędzania czasu? Jakie warunki muzeum powinno w tym zakresie spełniać?

²¹ P. Zawojski, *Wirtualna sztuka, wirtualne muzea*, [w:] Muzeum sztuki. Od Luwru do Bilbao..., *op. cit.*, s. 70-71.

Muzeum stanowi esencję tradycyjnego totalnego modernistycznego dyskursu, którego skrajnym przeciwieństwem jest ta forma, z istoty swojego popkulturowego doświadczania, jakim jest shopping mall (galeria handlowa). W tej części badań wyszłam od skonfrontowania poglądów młodzieży na potencjalną rolę w ich doświadczaniu codzienności poprzez pobyt w tych dwóch „gmachach kulturowych”. Dodam, że roli jaką odgrywa kultura popularna w edukacji młodzieży (w tym również edukacji muzealnej) został poświęcony jeden z podrozdziałów pierwszej części tej pracy. Kultura popularna odgrywa decydującą rolę w sposobie postrzegania świata przez młodzież oraz wyznawane przez nią wartości. Stanowi „naturalny” świat młodych ludzi, w związku z czym w istotny sposób kształtuje ich tożsamość. Jednym z symboli kultury popularnej może być *shopping mall*, który zdaniem Zbyszka Melosika jest przeciwieństwem muzeum. „W muzeum oko jest dyscyplinowane przez porządek i hierarchię, percypowanej przestrzeni. Muzeum kreuje wizję świata perfekcyjnego – uczy oko, w jaki sposób powinien wyglądać świat. Z kolei *shopping mall* wprowadza nas w rzeczywistość chaotyczną i zdecentralizowaną. Oko jest nieustannie zaskakiwane przez sytuacje i wizualne krajobrazy, które w muzeum nigdy nie mogłyby się zdarzyć. Metanarracja muzeum w konfrontacji z *shopping mall* zostaje zrelatywizowana i przerwana, bowiem w *shopping mall* zdarza się wszystko – wszystko jest uprawomocnione przez sam fakt swojego zaistnienia. Brak jakiegokolwiek wewnętrznej logiki i parodiowanie każdego porządku powodują de-dyscyplinowanie oka i spojrzenia. Jednocześnie *shopping mall* zmusza jednostkę do aktywności poznawczej. Nie jest ona, jak w muzeum, zmuszona do rytualnego przemieszczania się przez kolejne sale (np. zgodnie z logiką historii sztuki). Sama musi wybrać kierunek swojej wędrówki. Wszystko to razem przyczynia się do sfragmentaryzowania tożsamości”²². W świetle tych spostrzeżeń, muzeum wydaje się instytucją nieodpowiadającą wymogom pop-kultury, „nienaturalną”, a zatem i mało kuszącą dla młodzieży. Czy tak jest w przypadku badanych przeze mnie zielonogórskich licealistów? Czy oferta kulturowa muzeum może być jakąkolwiek atrakcją w porównaniu z ofertą pop-kultury? I czego oczekuje młodzież od muzeum?

²² Z. Melosik, *Teoria i praktyka edukacji kulturowej*, Kraków 2007, s. 136.

Na pytanie, co wydaje ci się bardziej atrakcyjne – wizyta w muzeum czy wizyta w miejscach typu centrum handlowe lub centrum rozrywki, młodzież z elitarnego liceum nr 1 częściej wskazywała na muzeum, twierdząc m.in., że jest to miejsce zdobywania nowej wiedzy, rozwijania zainteresowań czy ciekawa odmiana wobec codzienności (galerie handlowe wydają się być postrzegane przez tę część młodzieży właśnie jako element codzienności). Oto jak wyglądały ich odpowiedzi:

Uważam, że jednak wyjście do muzeum, gdyż często w muzeach są przeprowadzane różnego rodzaju wystawy, które są takie niecodzienne, natomiast park rozrywki jest rzeczą, do której można iść każdego dnia i nie są tam wystawiane wystawy i tego rodzaju rzeczy. (Adam)

Myślę, że pomimo wszystkich pokus, które czekają na nas w galeriach handlowych, jednak muzeum jest ciekawsze, ponieważ w nim możemy zobaczyć kawałek historii, a galerie handlowe oferują nam jedynie blichtr, który tak naprawdę nic nam nie daje, [...] nie wpływa w żaden sposób na życie człowieka, jedynie dostarcza może jakichś dennych emocji, ale to nie jest to, czego normalny człowiek powinien oczekiwać od życia. (Adrian)

Wizyta w muzeum, ponieważ interesuję się sztuką, no i bardziej mi się podoba jak mogę coś poznać niż pójść na zakupy. (Aurelia)

Stronię od takich miejsc jak centrum handlowe, nigdy to mi nie sprawia przyjemności. Mogę pójść na zakupy jak czegoś potrzebuję, natomiast wizyta w muzeum, jeszcze takim, które ma jakąś wystawę [związaną] z moimi pasjami, to zawsze wpływa na mnie bardziej kojąco niż wizyta w centrum. [...] Jeśli chodzi o muzeum, to bardzo lubię takie rzeczy dotyczące historii, obrazy, ale takie bardziej klasyczne. (Anna)

Wizyta w muzeum, ponieważ w ten sposób mogę coś nowego poznać, dowiedzieć się czegoś, na przykład jakieś ciekawe obrazy lub poznać jakąś historię. (Agata)

Także Albert skłaniał się w stronę wskazania muzeum jako miejsca ciekawszego, uzależniał jednak swój wybór od muzealnej oferty:

To zależy od tego, jaka jest wystawa w tym muzeum, jeśli jest taka, która mnie zacieka, to wybiorę muzeum, a jeśli byłaby to oferta mało interesująca, to bym poszedł gdzieś indziej. (Albert)

Warto dodać, że choć Albert nie wskazał na muzeum bezwarunkowo, jest on jedyną osobą spośród młodzieży z obu przebadanych grup młodzieży, która regularnie odwiedza Muzeum Ziemi Lubuskiej, bywa na niemal każdym wernisażu i jest bardzo dobrze zorientowany w aktualnej propozycji wystawienniczej.

Na centrum handlowe jako miejsce ciekawsze wskazały – spośród biorących udział w badaniach przedstawicieli najlepszego zielonogórskiego liceum - trzy osoby. Andrzej utożsamia je z rozrywką, natomiast muzeum z edukacją, co nie stanowi dla niego waloru:

Zdecydowanie wizyta w innym miejscu niż w muzeum [jest dla mnie ciekawsza], ponieważ muzeum traktuję jako poszerzenie swojej wiedzy o różnych przedmiotach. To co znajduje się w muzeum, to służy poszerzeniu mojej wiedzy, a wolę spędzać wolny czas w jakichś galeriach lub z przyjaciółmi [...]. No, czasami muzea czy centra nauki są też rozrywkowe, ale głównie z poszerzeniem wiedzy mi się kojarzą. (Andrzej)

Artur woli spędzać czas w galerii handlowej, choć nie wyklucza również, że muzeum mogłoby go skusić ciekawą ofertą:

W galerii handlowej. Zależy jeszcze w jakiej galerii handlowej. Jeżeli w takiej gdzie są sklepy odzieżowe, to jednak muzeum wygrywa. To też zależy od muzeum, bo ja bardziej interesuję się drugą wojną światową niż jakąś starożytnością. Ale raczej byłaby to galeria. (Artur)

Także Adrianna uważa, że muzeum mogłoby stanowić ciekawą odmianę, choć – jak przyznaje – częściej wybiera jednak galerię:

Generalnie, wiadomo, często chodzi się do galerii, do parku rozrywki, ale od czasu do czasu warto też wybrać się do muzeum, jednak myślę, że w dzisiejszych czasach młodzież częściej się wybiera do galerii handlowej niż do muzeum [A.K: A ty gdzie się częściej wybierasz?] Bardziej właśnie po galeriach jednak. (Adrianna)

Wśród uczniów z II Ogólnokształcącego Liceum Ekologicznego, proporcje są odwrotne. W tej grupie większa część młodzieży wybrała galerię handlową jako miejsce bardziej atrakcyjne:

Bardziej atrakcyjne jest dla mnie wyjście do centrum rozrywki, ponieważ lubię zabawę, lubię też spędzać czas ze znajomymi, jest to świetne miejsce aby pobawić się i spędzić miło ten czas. (Marcin)

Bardziej interesującą wydaje mi się wizyta w centrum handlowym, dlatego, że cały tydzień jesteśmy zajęci nauką, a to jest taka odskocznia od nauki i wolę pójść do centrum niż dalej w muzeum uczyć się czegoś. (Miron)

Wiadomo, galera handlowa czy jakieś centrum rozrywki jest ciekawsze dla mnie [...], ale jeżeli są jakieś fajne [wydarzenia], czy noc w muzeum, czy jakieś zorganizowane imprezy, to moim zdaniem, jak ma się czas, to czemu nie. [A.K: Dlaczego wizyta w galerii handlowej jest dla ciebie bardziej atrakcyjna?] Tam się częściej chodzi ze znajomymi, no i inaczej jest po prostu, można iść do sklepu. Dziewczyny lubią chodzić po sklepach, lubią sobie coś kupić i jest od razu lepiej, no a muzeum... można pójść raz, drugi raz nie ma za bardzo sensu. (Maria)

Ja myślę, że wizyta w galerii handlowej, ponieważ do muzeum możemy pójść tylko raz i obejrzeć wszystko, a w galerii możemy pochodzić po sklepach i zawsze jest coś nowego. (Martyna)

Na pewno częściej spędzam czas w galeriach handlowych, ale nie jest to spowodowane tym, że to są moje zainteresowania, że lubię chodzić po sklepach itd., tylko z racji potrzeby. Muszę się tam przejść w celu kupienia czegoś, albo pójść do kina czy coś w tym stylu [...]. Ale na pewno tam chodzę częściej, szczególnie, że w Zielonej Górze jest raczej mało muzeów. (Marta)

Tylko trzy osoby z tej grupy wybrały wizytę w muzeum:

Ja wolę chodzić do muzeum, zobaczyć coś, niż chodzić po sklepach i oglądać ubrania. Zawsze w muzeum mogę się czegoś dowiedzieć, coś mnie może zaciekać, a w galerii handlowej nie ma takich rzeczy. (Marzena)

Nie, no oczywiście, że wizyta w muzeum, to jest oczywiste, bo [tam], na przykład w muzeum Auschwitz-Birkenau, możemy sobie wyobrazić, co się tam działo i tak jakby się tam przenieść w czasie. (Mariusz)

Wolałbym iść do muzeum, ale takiego muzeum, które ma jakieś podłoże historyczne, tak jak np. Auschwitz, bo opiera się na prawdziwej historii. (Michał)

Mateusz i Monika twierdzili z kolei, że mogliby wybrać wizytę w muzeum zamiast w centrum handlowym, pod warunkiem jednak, że muzealna oferta zaspokoi ich oczekiwania.

To zależy jaki jest temat, jakie byłoby to muzeum. Mnie by [interesowało] typowo sportowe, np. w Barcelonie koło stadionu Camp Nou jest muzeum z wszystkimi trofeami, z historią Barcelony i to na pewno by mnie zainteresowało. [A.K: Czy to byłoby ciekawsze niż wizyta w galerii?]. Nie mówię, że tylko to, ale to na pewno by mnie skłoniło, nawet bym wtedy nie miał dylematu [...]. Jeśli miałbym iść na coś, co mnie w ogóle nie interesuje, to nie byłoby sensu. (Mateusz)

Szczerze mówiąc, to zależy od dnia. Są takie dni, że człowiek, nie wiem... potrzebuje pokontemplować, to tak fajnie właśnie pójść do takiego muzeum i odstresować się. Tam za bardzo ludzi nie ma, a w centrum, wiadomo, że jak jest weekend, to nawet nie ma gdzie przejść i w takim muzeum można nawet odpocząć. (Monika)

Obydwoje jednocześnie przyznali, że nie korzystają z tej formy spędzania wolnego czasu.

Na pytanie „muzeum czy centrum handlowe?” odpowiedzi były **WIĘC** zróżnicowane. W I LO młodzież częściej wybierała muzeum, które jest dla nich miejscem poszerzania wiedzy, przyjemnego przemieszczania się w czasie. Z kolei uczniowie II OLE częściej wybierali galerie handlowe, traktując je jako miejsce rozrywki, przyjemnego spędzania czasu, odskoczni od nauki. Jednak już co do kwestii, czy muzeum może być atrakcyjną propozycją spędzania wolnego czasu, panowała duża zgodność. Młodzież z obydwu szkół odpowiadała podobnie – wszyscy bez wyjątku twierdzili, że tak, choć rzadko odnosili to do siebie. Część badanych uzależniało to od indywidualnych zainteresowań. Ilustruje to wypowiedź Anny, Marcina oraz Marzeny:

Ja myślę, że na pewno tak. Oczywiście to też zależy od tego, co jest interesujące dla kogo, bo jeśli ktoś nie lubi takich dziedzin nauki, to może się nudzić, chociaż mi się wydaje, że są różne sposoby, które zachęcają tych ludzi, żeby spróbowali czegoś nowego i może akurat im się to spodoba. (Anna)

Oczywiście, gdyż jeśli [są] osoby, które lubią taki typ spędzania czasu, to nie widzę w tym żadnego problemu, aby nie było to dobrym miejscem na rozrywkę i na dobre spędzenie czasu, np. w weekend. (Marcin)

To chyba zależy od człowieka i jego zainteresowań, ale wydaje mi się, że to jest ciekawa forma spędzania wolnego czasu (Marzena).

Opinię tę podzielają również m.in. Adam i Adrian. Jednak, żeby muzeum było ciekawą alternatywą spędzania wolnego czasu, nie wystarczy, że po prostu jest, musi być ciekawe, zachęcać widzów:

Tak, tylko żeby to muzeum było takie nowoczesne, a zwykłe muzeum, to [...] bardziej jako poszerzenie wiedzy. Jeżeli ktoś ma taką potrzebę, to niech spędza tak wolny czas. (Andrzej)

Jak najbardziej, może być, ale musi to być w odpowiedniej formie zrobione, żeby to miało jakiś większy cel, taki dydaktyczny. Jakiejś prezentacji, ale też te prezentacje nie mogą być za długie, bo wiadomo, ludzie mają swoją cierpliwość i jeżeli jest na przykład jakaś nudna prezentacja, no to po minucie się wyłączają. (Artur)

Muzeum może więc – w odczuciu części badanej młodzieży – być ciekawą propozycją spędzania wolnego czasu, jeśli spełni ich oczekiwania:

Według mnie tak, jeśli ma się dobrego przewodnika, który by opowiedział o tych rzeczach, to jak najbardziej. (Adrianna)

Oczywiście, tylko to zależy od tego, jak muzeum będzie mogło mnie przyjąć, jak to wszystko będzie tam wkładane. (Monika)

Ciekawe w tym kontekście jest spostrzeżenie Mateusza, dla którego ważna jest zmienność w korzystaniu z oferty muzealnej.

No może być, ale to musi być zawsze inne muzeum, a po prostu się może znudzić jeśli będzie się chodziło do tego samego muzeum ciągle. (Mateusz)

Choć każdy z badanych twierdzi, że muzeum może być ciekawą formą spędzania wolnego czasu, to tylko pięć osób z całej grupy badanych deklaruje takie postępowanie:

Tak [...], wychodzę [do muzeum] dla własnej przyjemności, zazwyczaj w piątek po szkole albo w sobotę, kiedy mam wolny czas. (Adam)

Kilka razy tu byłem z przyjaciółmi, przychodzimy na wystawy, które nas interesują. (Albert)

Tak, bo się interesuję tym. Jak patrzę na jakieś obrazy, albo jakieś przedmioty, no i mi się to podoba, to od razu czuję się lepiej. (Aurelia)

Tak. Spędzam [tak czas wolny] dosyć często. Jak jestem na przykład w innym mieście. Chcę zdawać historię rozszerzoną i lubię poznawać historię. (Michał)

Myszę, że tak. Ja z rodziną często odwiedzam w różnych miejscach na świecie i było wiele takich muzeów, które mnie bardzo zaintrygowały. (Martyna)

Maria z kolei traktuje muzeum jako „rozwiązanie ostateczne” w sytuacji, kiedy brakuje pomysłu na zagospodarowanie sobie czasu w inny sposób:

Tak, jeżeli na przykład nie mamy nic innego do roboty, a np. wczoraj byliśmy w galerii handlowej czy na mieście, to fajnie pójść sobie, [zobaczyć] coś innego. (Maria)

Interesujące były wypowiedzi odnoszące się do oczekiwań młodzieży wobec muzeum, ich wyobrażeń na temat muzeum nowoczesnego oraz tego, jak konfrontują z nimi muzea tradycyjne. Większa część badanych (jak można było przypuszczać) wskazuje, że muzea nowoczesne w ich rozumieniu to muzea interaktywne, stosujące na ekspozycjach różnego rodzaju środki audiowizualne i multimedia:

[Muzeum nowoczesne] to znaczy muzeum interaktywne, gdzie zwiedzający jak ma się nauczyć czegoś, to musi sam do tego dojść, przez różne doświadczenia, przez jakieś interaktywne gry, jak na przykład w Centrum Kopernika, żeby się dowiedzieć czegoś, to najczęściej zwiedzający musi wykonywać jakąś czynność, nie tylko słuchać i oglądać pewne rzeczy. (Andrzej)

Nowoczesne muzeum to dla mnie takie, gdzie można bardziej zrozumieć np. różne zagadnienia [związane] z biologią i z fizyką, gdzie sami możemy bardziej doświadczyć różnych rzeczy. Mimo, że nie przepadam za tymi przedmiotami, za tymi dziedzinami nauk, to jak byłam w muzeum w Warszawie, w muzeum Kopernika, to na mnie to zrobiło takie wrażenie, tak mi się to podobało, że mogłam coś w końcu zrozumieć, bo jednak jak się ma książkę i się człowiek uczy, to ja na przykład nie potrafiłabym sobie tego wyobrazić. (Anna)

Więcej techniki wchodzi w skład tego muzeum, nie jest wszystko przedstawiane tak rzeczowo, tylko poprzez technikę, jakieś prezentacje. (Mateusz)

Nowoczesne muzeum... Wyobrażam je sobie tak: pełne nowoczesnej technologii, wypełnione jakimiś sprzętami – roboty, tego typu rzeczy. (Marcin)

Nowoczesne muzeum? To znaczy my byliśmy pamiętam raz w muzeum takim, gdzie były różne prezentacje, wszystko było wyświetlane na ścianach i do tego była podgrywana muzyka, wszystko tak realistycznie się działo i tam jeszcze instruktor opowiadał. (Mariusz)

W podobnym tonie wypowiadali się również Adrian, Adrianna, Agata, Michał, Miron, Marzena i Marta. Dla Adama i Martyny nowoczesne muzeum to takie, które się zmienia:

Uważam, że nowoczesne muzeum powinno przede wszystkim przyciągać ludzi coraz kolejnymi wystawami i to nie tylko tematycznymi, na przykład jedno muzeum etnologiczne w okolicy, jednak powinno mieć bardzo rozszerzony zakres swojej działalności [...], żeby zapraszało artystów różnych, czy też wystawy z dalszych rejonów, nie tylko Polski, ale również świata. Myślę, że powoli idzie to wszystko w tym kierunku, jako, że muzea w tych czasach tracą trochę na popularności. (Adam)

Myślę, że takie, które by zaciekało mnie i w którym by były różne wystawy, żeby można było nie tylko pójść raz, bo wiadomo – mieszkamy w jakimś mieście i chcielibyśmy iść do muzeum. Pójdziemy do niego raz i znamy już wszystko, no i fajnie by było jakieś nowe, dodawane eksponaty. (Martyna)

Nowoczesne muzeum powinno być również, zdaniem części badanej młodzieży, instytucją otwartą i przyjazną:

[Nowoczesne muzeum] *to jest muzeum, które jest w stanie do siebie przyciągnąć wszystkich, i starych i młodych. Które oferuje to co ma do zaoferowania w taki sposób, że wszyscy będą chcieli tutaj przychodzić [...]. Bo w wielu przypadkach to jest rozrywka dla zamkniętego grona* [podkr. – A. K.]. (Albert)

Aurelia i Monika utożsamiają nowoczesne muzeum z przestrzenią, która nie byłaby przeładowana gablotami i eksponatami:

Jakieś takie przestrzenne, że dużo miejsca i takie nie zapchane, że tak jakby pusto, ale konkretnie. (Aurelia)

Na pewno takie przestronne, takie w którym możliwe, że po obejrzeniu tej wystawy, bądź jakiejś prezentacji, żeby była taka możliwość, że oglądający albo wziął udział w jakichś warsztatach, żeby nie było tylko wprowadzenie po muzeum i dziękujemy, do widzenia. (Monika)

Ciekawy i odmienny od pozostałych uczniów pogląd na nowoczesność w muzeum wyraził Artur:

Nowoczesne muzeum to przede wszystkim takie, które może zadbać odpowiednio o swoje zabytki [...]. Przedmioty według mnie powinny być w ustawione halach. Wszelkie ekspozycje, nawet takie większe, żeby po prostu nie niszczały. [A.K.: Czyli nowoczesność to dla ciebie po prostu odpowiedni sposób zabezpieczania obiektów?] Tak, zachowanie obiektów, żeby po prostu jeszcze bardziej nie niszczały. Na przykład w Drzonowie mamy dwa SU 152, które w ogóle na świecie pozostały trzy, a one u nas niszczejają tylko. (Artur)

Wyobrażenia o nowoczesnym muzeum są różne, choć głównie wiążą się z instytucją interaktywną, multimedialną, otwartą, spełniającą oczekiwania osób w różnym wieku. Większość przebadanej młodzieży z I LO uważa, że muzea w których byli, poza nielicznymi wyjątkami, nie spełniają ich wyobrażeń i oczekiwań. Poza przytoczonymi poniżej przykładowymi wypowiedziami Adriana i Adrianny, takiego zdania są również m.in. Adam, Andrzej, Artur, Albert.

[Muzeum Historii Naturalnej w Londynie] *to jest jedyne, które widziałem i które jest tak w miarę nowoczesne, które może zwrócić uwagę oczu dziecka czy młodszego odbiorcy, bo jakichś starszych ludzi to może tak nie interesować [...]. [Pozostałe muzea to takie], w których są stare eksponaty, w których trzeba nosić jakieś tam ubrania ochronne... To były stare muzea. (Adrian)*

Co do tych, w których byłam, wydaje mi się, że te muzea nie były jednak zbyt nowoczesne, były po prostu wystawy i na tym koniec. (Adrianna)

Warto podkreślić, że badana młodzież jest przekonana, że takie oczekiwania spełniają muzea zagraniczne, polskie muzea natomiast w większości nie są przez młodzież uznawane za nowoczesne. Tylko dwie osoby, Agata i Anna, twierdzą, że muzea, które dotąd odwiedziły wpisują się w formułę nowoczesnego muzeum. Wskazują przy tym na następujące obiekty: Muzeum Powstania Warszawskiego, Centrum Nauki Kopernik, Muzeum Tatrzańskiego Parku Narodowego oraz ekspozycje Muzeum Dawnych Tortur w Zielonej Górze.

Wśród uczniów II OLE również dominuje pogląd, że muzeów, które dotąd odwiedzili nie mogliby nazwać nowoczesnymi.

Nie, nie spełniają [moich wyobrażeń o nowoczesnym muzeum], bo są przepełnione takim rzeczami, które mają już wartość historyczną i nie spełniają tych warunków jak dla mnie jako nowoczesne muzeum. [A.K: Czyli nowoczesność utożsamiasz raczej z multimedialnymi, nowoczesnymi środkami przekazu?] Tak [A.K: I to jest dla ciebie ważniejsze niż historyczne obiekty?] Jak dla mnie tak. (Marcin)

Myślę, że było wiele muzeów, które mnie bardzo zaintrygowały, ale nie były one nowoczesne. Każdy człowiek musi trafić na muzeum, które go zainteresuje. (Martyna)

Opinię tę podzielają Miron, Marzena i Marta. W przypadku tej grupy licealistów także pojawiają się głosy, że częściej z muzeami nowoczesnymi mają do czynienia za granicą niż w Polsce:

Za granicą – tak. W Polsce nie za bardzo, ale na przykład w Warszawie Muzeum Powstania Warszawskiego, można tam wziąć telefon, posłuchać

rozmów, to jest ciekawe, fajne, no a w jakichś innych to nie za bardzo.
(Maria)

W tej grupie dwie osoby (Mariusz i Michał) stwierdziły, że muzea, które dotąd zwiedzili uznają za instytucje nowoczesne. Jako przykład wskazali na Muzeum Powstania Warszawskiego, muzeum Fabryka Schindlera, muzeum w Auschwitz-Birkenau.

Jak w kontekście wizji i oczekiwań wobec muzeum nowoczesnego młodzież postrzega z kolei muzeum tzw. klasyczne, „tradycyjne”? Przytoczone poniżej wybrane odpowiedzi wskazują na podobne zarzuty wobec tego rodzaju muzeum: przeładowanie eksponatami, mało przyjazne i otwarte, prezentujące ciągle te same zbiory, po prostu nudne. Jak twierdzi jedna z uczennic, to głównie „szybki i gabloty”. Potwierdzają to wybrane wypowiedzi uczniów I LO:

Według mnie tradycyjne muzeum wygląda tak, że dysponuje jakimś zasobem swoich eksponatów i eksponuje je w różnych konfiguracjach i raz na jakiś czas coś wypożycza. (Adam)

Tradycyjne muzeum to takie, do którego wejść, mam poustawiane rzeczy, na pewno oczywiście są podpisy [...]. Obejdę, zobaczę, przeczytam, wyjdę i nie wszystko zapamiętam i to nie jest takie żywe [podkr. A.K]. Mam po prostu eksponaty i tyle z tego mogę zapamiętać, że je zobaczę i że je przeczytam, a w porównaniu do nowoczesnego to jest naprawdę duża różnica. (Andrzej)

Tradycyjne muzeum jest to muzeum w którym panują stare zasady, że wystawia się eksponaty w taki staroświecki sposób [...] Staroświecko to tak w sumie dla wąskiego grona [podkr. A.K] tylko dla osób które się znają. (Albert)

Muzeum tradycyjne według mnie, to takie zwyczajne, że po prostu na ścianach czy na półkach są powystawiane dzieła sztuki czy eksponaty i po prostu wchodzi się i ogląda i nic nie ma więcej poza tym. (Adrianna)

Muzeum klasyczne to takie posługujące się jakimiś najprostszymi środkami, typu po prostu wystawienie eksponatów [...]. Wydaje mi się, że może ono jednak być trochę mniej wartościowe niż takie muzeum nowoczesne, które oferuje jakby więcej opcji poznania tych eksponatów.
(Agata)

Anna jednak zwraca uwagę na doznania, jakie przynosi obcowanie z autentycznym eksponatem:

Myszę, że są takie dziedziny nauki, które powinny zostać w takiej swojej surowości. Czyli na przykład jakieś obrazy w jakiejś galerii, widzę tylko obraz i nie doświadczam innych bodźców, czyli sam eksponat. (Anna)

Także Adrian, choć uważa tradycyjne muzeum za instytucję raczej skostniałą, wypowiada się na jego temat pozytywnie:

[To takie muzeum], gdzie są stare eksponaty, nie można ich dotykać... To jest całkiem w porządku. Musimy zachować jakiś dystans i mieć szacunek do tych eksponatów, czy czegokolwiek, co tam jest. No i oczywiście przewodnik powinien być w tym muzeum, [który] pomaga, jakoś tam stara się zaciekawić. No bo człowiek może tam pójść od niechcienia, a będzie przewodnik, który mówi ciekawie i jakoś tam zwróci uwagę tego człowieka [...].(Adrian)

Zarzuty wobec muzeum tradycyjnego uczniów II OLE nie różnią się zasadniczo:

Tradycyjne muzeum? To jest takie, gdzie mamy dużo jakichś odkryć, jest dużo wystaw i – tak mi się wydaje – jest dużo statystyk, jest mało zdjęć... Nie, może zdjęcia są, ale nie ma tych prezentacji, nie ma tego klimatu bardziej, to wszystko jest bardziej takie twarde, takie suche. (Mariusz)

Myszę, że to takie [muzeum], które powstało ileś tam lat temu i ciągle jest w nim to samo i tylko zmieniają się ludzie tak naprawdę, a nie muzeum [...]. Ja myślę, że takie tradycyjne muzea to są ciekawe, jak się pójdzie do nich tylko raz, będąc np. na wycieczce. Zwiedzić muzeum i coś z tego wynieść, no ale jeżeli np. mieszkamy w jakimś mieście małym i jest jedno muzeum i chcemy je odwiedzić co jakiś czas, to jednak nie sprawia jakiejś frajdy i radości. (Martyna)

Takie schematyczne muzeum to różne monety, mundury, jakieś obrazy, krótka informacja, takie nieciekawe. (Marzena)

Tak jak w przypadku wcześniejszych opinii uczniów I LO, Anny i Adriana, także Maria nie widzi nic złego w anachronicznym muzeum tradycyjnym:

Wydaje mi się, że to jest właśnie muzeum, w którym są obrazy, rzeźby, ale takie starsze, historyczne jakieś, a nie takie jak Muzeum Kopernika, gdzie są nowoczesne sprzęty pokazywane, no... coś innego. [A.K: Czy to jest dla ciebie ciekawe muzeum, takie tradycyjne?] Tak, bo też warto poznawać historię naszą i też warto pójść się przejść, zobaczyć co kiedyś było, dowiedzieć się nowych rzeczy, gdzie też może nam się w szkole to na przykład przydać później. (Maria)

Czy oferta tak postrzeganego muzeum tradycyjnego w odczuciu młodzieży jest zbieżna z ich codziennym doświadczeniem? Czy posługuje się ono językiem zrozumiałym i atrakcyjnym dla młodzieży? Większość uczniów I LO (siedem osób) twierdzi, że język ten jest zrozumiały dla nich, zaznaczając jednocześnie, że dla innych, posiadających mniejszą wiedzę, młodszych, może on być zbyt trudny. Wypowiedź Alberta odzwierciedla ten pogląd:

W moim przypadku wszystko jest zrozumiałe, aczkolwiek uważam, że jednak dla innych może być zbyt skomplikowane. (Albert)

Adrian zwraca w tym kontekście uwagę na to, że język, którym posługuje się muzeum jest zrozumiały, jeśli

ktoś jest wdrożony w jakiś sposób w historię, to dla niego to nie stanowi problemu, gdyż używa terminologii jakiejś tam, trudniejszej niż człowiek, który się tym nie interesuje. (Adrian)

Ważną uwagę poczynił Andrzej:

Ciągle rozgałęział bym na muzea nowoczesne i tradycyjne, ponieważ w tych nowoczesnych przekazywanie wiedzy jest bardziej przychylne młodzieży [...] i to lepiej na nas wpływa, a takie długie historie, jak są w tradycyjnych muzeach, opisywanie czegoś, np. jak miasto powstawało, to może mniej atrakcyjne. Ale jeżeli człowiek już chce poznać coś, no to na pewno to jest dla niego dobre. (Andrzej)

Jednocześnie Andrzej zauważa:

Tak, [muzeum posługuje się] dobrym, zrozumiałym dla mnie językiem, no ale często jest tak, że nawet jeśli się czegoś nie rozumie, to najczęściej ma się przewodnika, który i tak coś wytłumaczy, dlatego dla mnie nie ma żadnej bariery. (Andrzej)

Tymi słowami Andrzej zwrócił uwagę na ważny aspekt komunikacji, który pojawia się w wielu kolejnych wypowiedziach: narracje obecne w muzeach są zrozumiałe, ale pod warunkiem, że jest osoba lub sprzęt w postaci audioprzewodników, które pomagają w zrozumieniu treści prezentowanych na ekspozycjach:

Jeśli chodzi o same obrazy, to jest dość zrozumiałe, ale myślę, że szczególnie dla nas, dla ludzi młodszych, którzy nie odnajdują się w różnych dziedzinach, po prostu są mniejsi o jakieś doświadczenia, to czasem to jest po prostu patrzenie na obraz i nie rozumienie ich, dlatego ja sobie bardzo cenię słuchanie przewodnika albo tych guide booków [...] i to muzeum jest dla mnie bardziej interesujące, bo rozumiem obraz i mogę się skupić i to się staje bardziej interesujące i bardziej oczywiste. I na przykład też fajnie jest też jak opowiada ktoś, na przykład jakiś przewodnik, który się tym interesuje. To od razu widać i to tak bardzo zachęca i tak bardzo motywuje. Nie zapomnę, jak była m w Warszawie i nas taka pani oprowadzała nie tylko po muzeach, ale też po całym mieście i ona była zakochana w Augustie Poniatowskim i to było takie przeżycie, jak ona nam to wszystko opowiadała, że od razu poszliśmy i jakichś książek nakupowaliśmy i też się zakochaliśmy w tej historii, także myślę, że połączenie tego wszystkiego daje taki fajny obraz. (Anna)

Pojawiły się jednak również głosy, że język ten jest dość trudny i nie zawsze zrozumiały, co powoduje, że młodzież zwyczajnie nudzi się:

Język zrozumiały to jest w ogóle pojęcie względne. Dla mnie to jest raczej tak średnio dość zrozumiały. Raczej rozumiem wszystko, ale wiadomo, są niektóre pojęcia, które są obce. [A.K.: Czy uważasz, że można uprościć ten język?]. Na pewno można by było. [A.K: A czy jest ciekawy twoim zdaniem?] Raczej stara się, na przykład te prezentacje jeżeli już są, ludzie starają się robić je ciekawe, no ale różnie to wychodzi po prostu. (Artur)

Według mnie, nad tym powinno się popracować. Teraz właśnie muzea wydają się nieciekawe, język jest taki zbyt wyszukany, według mnie, powinno się w bardziej prosty sposób tłumaczyć. (Adrianna)

Także wśród młodzieży z II OLE dominuje opinia, że muzealne narracje posługują się dość zrozumiałym i ciekawym językiem. Mariusz jednak zwraca uwagę na pewną „suchość” formy charakterystyczną dla muzealnego komunikatu:

Wydaje mi się, że tak [jest zrozumiały]. To znaczy, w muzeum zazwyczaj jest tak, że mamy dużo dat, dużo jest takich pustych można powiedzieć liczb... Są różne statystyki, które są tak naprawdę puste i nie ma tam jakichś emocji, ale są też zdjęcia – i tak jak mówiłem – prezentacje, które to wszystko ukazują [...]. (Mariusz)

Również w tej grupie jednak więcej osób zwraca uwagę na potrzebę pomocy w zrozumieniu muzealnych komunikatów, np. w postaci przewodnika muzealnego:

Nie zawsze, ale raczej tak... Zrozumiały jest, tylko, że na przykład ja wolę, jak mi ktoś opowiada o tym obrazie i artyście, który np. go namalował, czy zrobił tą rzeźbę takie ciekawostki o jego życiu. Wiadomo, trzeba przedstawić obraz, ale moim zdaniem tylko przedstawić, powiedzieć, a później już jakieś ciekawostki. To jest ciekawe, człowiek bardziej zapamiętuje takie rzeczy. (Maria)

To zależy właśnie od osoby, która oprowadza po muzeum. Na przykład u mnie w Krośnie Odrzańskim jest takie muzeum, w którym jest taki pan regionalista, który naprawdę potrafi ciekawie opowiadać i takim przystępnym językiem właśnie. [A.K: A gdyby nie było przewodnika, czy uważasz, że same ekspozycje w których byłeś są zrozumiałe dla ciebie?] Nie, ja myślę właśnie, że przewodnik jest taką kluczową osobą, że nie zawsze wiemy dokładnie, co to jest, nie każdy interesuje się historią, wiadomo i nie zawsze mamy pojecie o tym. (Monika)

Tak jak w przypadku I LO, również wśród uczniów z II OLE były trzy osoby, które uznały treści prezentowane w muzeum za zbyt trudne:

Są to trudne przekazy, gdyż historia jest dla mnie dosyć ciężka i ciężko jest mi zrozumieć przekaz danego obrazu np. albo przedmiotu, ale lubię na to popatrzeć. (Marcin)

Właśnie język jest taki ciężki i niektóre zagadnienia mogą być takie bardziej niezrozumiałe, na pewno dla młodzieży w moim wieku. [A.K: A czy uważasz, że muzeum może być ciekawe?] Na początku na pewno jest ciekawie i w miarę, jak jakaś osoba oprowadzająca mówi, to tracimy uwagę. Możliwe, że to jest za długie. (Marzena)

Zależy jakie muzeum, ale mi się wydaje, że też nie do końca, szczególnie, że jak jestem z wizytą w muzeum, na przykład będąc w podstawówce, ze szkołą. Wtedy jeszcze i wtedy to dzieci nie interesują się tym co tam się dzieje, bo wielu rzeczy nie rozumieją tak naprawdę jeszcze. Dla starszych ludzi, takich w okresie liceum, czy wyżej może to tak, [język jest zrozumiały] ale dla tych w podstawówce, to raczej nie jest to za bardzo dostosowane. (Marta)

Młodzież wyraża potrzebę pomocy w zrozumieniu treści przekazywanych przez muzeum. Czy pomagają jej w tym różnego rodzaju środki stosowane przez muzeum, jak wizualizacje komputerowe, gra świateł, efekty dźwiękowe, oddanie do dyspozycji gościom audio czy video przewodników? Czy wpływają na odbiór wystaw muzealnych, czyniąc przekaz bardziej zrozumiałym i atrakcyjnym? Czy poprawiają odbiór, sprawiają, że wizyta w muzeum jest przyjemniejsza, czy też spływają przekaz, przeszkadzają w skupieniu? Nie było tu raczej niespodzianek – młodzież lubi tego rodzaju pomoce, choć niektórzy zwracają uwagę na ich jakość:

To zależy od jakości tej gry świateł czy jakości dźwięku, głównie to jest sprawa tych ludzi, którzy daną wystawę aranżują, jednak ogólnie jestem za różnymi takimi dodatkami, gdyż sprawiają, że cała ekspozycja jest o wiele ciekawsza. (Adam)

Zależy jaki to jest rodzaj [prezentacji], ale bardzo dobrze było to zrealizowane w Muzeum Powstania Warszawskiego [...]. To pozwala się dobrze wczuć w klimat. (Albert)

Według mnie to poprawia odbiór, ponieważ człowiek jest wzrokowcem, no i to, co zobaczy, albo też ruchomy element mu przekaże, to na pewno bardziej zapamięta niż długi tekst, który ma przeczytać [...] albo usłyszy i to najbardziej przykuwa czyjąś uwagę jeżeli coś się porusza, mówi i jest po prostu multimedialne. (Andrzej)

Według mnie mogłoby to wpływać pozytywnie na odbiór, bo jak byłam do tej pory w muzeach, to nie za bardzo. Bo tam było się oprowadzanym. Jeśli na przykład byłby dostępny taki audiobook, to dużo lepiej by się

oglądało te eksponaty, wiadomo byłoby o nich gdzie który eksponat się znajduje, jakiego malarza był obraz, coś w tym stylu. (Adrianna)

Myślę, że może pomóc, bo wtedy się samemu skupia na tym, a nie w grupie. No i ma się czas na przemyślenia. (Aurelia)

Mnie się wydaje, że to pomaga, bo mamy szerszy obraz intencji autora, który namalował, bądź jakąś rzeźbę stworzył i to jest takie moim zdaniem dopełnienie. Owszem, może czasem to przeszkadzać, kiedy człowiek samemu chce się nad czymś zamyślić, ale to zawsze można przecież wyłączyć to czy na przykład odejść i samemu próbować zrozumieć sens, ale nie zawsze łatwo jest zrozumieć, co autor miał na myśli, więc myślę, że fajnie jest wiedzieć, jaki to ma wszystko sens. (Anna)

Myślę, że poprawia odbiór jak dla mnie, chociażby patrząc przez pryzmat tego, że jeżeli mamy na przykład [prezentacje] słuchowe, to ktoś może być lepszym słuchowcem i może to na dłużej zapamiętać, w ten sposób staje się to moim zdaniem czytelniejsze dla szerszego grona odbiorców. (Agata)

Podobne opinie panowały wśród uczniów II OLE:

Tak, gdyż każda osoba może wówczas indywidualnie podejść do każdego dzieła bądź przedmiotu i dowiedzieć się o tym z tego właśnie multimedialnego przekazu. (Marcin)

Myślę, że pomaga, przede wszystkim młodzieży. Ja na przykład wolę, jak jest wyświetlona jakaś informacja multimedialnie. Byłem kiedyś w muzeum, w którym było [odtworzone] jakieś nagranie i dużo lepiej to dla mnie wyglądało niż normalnie. (Miron)

To chyba zależy też od człowieka, ale wydaje mi się, że to jest dobre. Czasami trudno jest się odnaleźć w muzeum i warto jest mieć przewodnika, to na pewno, a co do tych wszystkich efektów, to wszystko bardziej tak jest nakreślone, potrafimy się tam przedostać, potrafimy sobie to wszystko wyobrazić bardziej. (Mariusz)

Bardziej pomaga, dlatego, że dzięki temu można się czegoś nauczyć, można dużo się dowiedzieć na dany temat, więcej niż w takim tradycyjnym muzeum. (Michał)

To zależy troszeczkę od osób, są tacy co preferują media tradycyjne, ale ja osobiście wolałabym takie coś, bo jest nowoczesne i myślę, że mogłoby

przyciągnąć wielu ludzi. To jest zawsze coś innego, na przykład, gdyby była ekspozycja taka pokazana i jakiś krótki film do niej, żeby łatwiej było sobie wyobrazić na przykład. (Monika)

Wydaje mi się, że tak, bo światło robi na nas duże wrażenie, tak samo jak i dźwięk i łatwiej rozumiemy to, o co chodzi w tych wystawach. (Martyna)

Na pewno poprawia, raz byłam w takim muzeum i były zastosowane te elementy i było naprawdę ciekawie to wszystko zrobione, różne aranżacje świetlne [...] Takie ciekawsze się wszystko robi, chce się dalej iść i zwiedzać to muzeum. (Marzena)

Dla kilku uczniów, choć i ich zdaniem prezentacje multimedialne poprawiają odbiór, anachroniczne muzea tradycyjne także mają określony urok:

Jeżeli chodzi się samemu to może pomóc, ale jeżeli się chodzi z grupą, to jednak przewodnik jest lepszy, bo z przewodnikiem zawsze można porozmawiać i coś się dowiedzieć jeszcze ciekawego. (Artur)

Myślę, że może ułatwiać odbiór, ale czy jest to potrzebne akurat, to nie wiem. Ja mogę korzystać zarówno z tradycyjnej formy, jak i jakiejś tam gry światła. (Adrian)

To zależy też... To znaczy, niektóre rzeczy są ciężkie do zrozumienia, no i wtedy może rzeczywiście warto by było takie rzeczy wprowadzić, ale czasem po prostu też trzeba się samemu zastanowić i odebrać to tak jak być powinno, każdy inaczej odbiera przecież różne rzeczy. (Mateusz)

To zależy kiedy właśnie..., w Centrum Nauki powiedzmy, że to jest raczej takie powiązane, powiedzmy, że to fajnie działa. W normalnym muzeum, wydaje się, że to jest niepotrzebne raczej. Lepsze jest samo oglądanie tych rzeczy. (Marta)

Moim zdaniem ułatwia, ale wiadomo – tradycyjne muzeum mają też coś takiego w sobie, że to jednak jak się wchodzi, to czuć tę historię i czuć... no po prostu jest inaczej, więc wprowadzanie nowych technologii też jest dobre, ale czasami no, człowiek też chciałby wrócić. (Maria)

Młodzież została również zapytana o emocje, jakie towarzyszą im podczas wizyty w muzeum. W tym kontekście interesujące było dla mnie to, czy młodzi ludzie postrzegają muzeum jako miejsce przyjazne, w którym czują się swobodnie,

czy też przeciwnie, jako „świątynię sztuki”, w której obowiązują sztywne zasady i która „wymusza” pokorę. Spośród przebadanej młodzieży z I LO zdecydowana większość (osiem osób) wyraziła opinię, że czują się w muzeum swobodnie:

Swobodnie, bo nie czuję, że jakieś reguły, jakieś przepisy mnie ograniczają, tylko po prostu mogę coś oglądać bez problemu, tak czuję się tak naprawdę swobodni tutaj w muzeach, więc nie mam żadnych zastrzeżeń. (Andrzej)

Dla mnie jest to przyjazne [miejsce], czuję się tam swobodnie. Ludzie tam... Średnia wieku choć jest wysoka, są to głównie starsi ludzie, jednak są to ludzie dość otwarci, z którymi można spokojnie porozmawiać, nie ma żadnych problemów. (Adam)

Raczej czuję się swobodnie, bo jest cisza zawsze i mam czas na zebranie własnych myśli, nikt mi nie przeszkadza, no i taka fascynacja tymi przedmiotami, które widzę. (Aurelia)

Raczej czuję się swobodnie, nie mam jakichś odczuć, że czuję się zagubiona, chociaż jak są większe muzea, to można się pogubić, ale mnie się wydaje, że jednak większość, w związku z turystyką która się rozwija, to jednak starają się te instytucje, żeby były bardziej nam dostępne. (Anna)

Adrianna czuje się w muzeum swobodnie, pod warunkiem jednak, że jest tam sama:

W grupie ludzi, czy w klasie, to wiadomo, jestem trochę skrepowana, a jeśli mam okazję samemu, to lubię sama podejść, spojrzeć na obraz i zobaczyć, gdzie malarz pociągnął pędzlem, gdzie jest grubiej nałożona farba. Wtedy czuję się swobodnie. (Adrianna)

Tylko Artur twierdzi, że nie czuje się komfortowo w muzeum:

Z jednej strony to jest dobre, a z drugiej tak średnio, że nie można dotykać eksponatów. Jeżeli są takie eksponaty naprawdę trwałe, to według mnie powinna być wyrażona zgoda żeby obejrzeć od środka, na przykład jak są jakieś pojazdy. To byłoby na pewno miłsze. [To powoduje, że czuję się] tak trochę niepewnie w tym muzeum. (Artur)

Częściej niż licealiści I LO skrepowani i onieśmieleni w muzeum czują się uczniowie II OLE:

Troszkę skrepowany. Nie wiem dlaczego, ale jak właśnie wchodzę, to tak jakoś skrepowany się czuję. (Miron)

Właśnie jest taki stereotyp, że w muzeum musisz być cicho i nie można nic powiedzieć i troszeczkę tak można powiedzieć, że na pewno nie czuję się tak jak w tym centrum handlowym wcześniej wspomnianym, tylko już tak bardziej oficjalnie. (Monika)

No, trochę onieśmielona tym wszystkim, ale ja lubię chodzić do muzeum, różnych galerii. [...] Na pewno nie [jest to] swobodne [miejsce], właśnie onieśmielające. (Marzena)

Maria wyznaje, że czuje się skrepowana w pewnych okolicznościach:

W niektórych muzeach można właśnie pójść, coś dotknąć, zobaczyć z bliska, a w niektórych gdzie są obrazy np., no to trzeba uważać – nie można [...]. Jak są ochroniarze, bo muszą jakiś obraz kosztowny [pilnować], to właśnie skrepowana się czuję. (Maria)

Zupełnie swobodnie w muzeum czują się Marcin i Michał:

Czuję się swobodnie, też jestem podekscytowany, gdyż mogę zobaczyć nowe rzeczy, których jeszcze nie widziałem i poznać kawałek historii tej planety też. (Marcin)

Nie, no swobodnie. Lubię historię, dlatego czuję się tak swobodnie, bo wiem już co mnie czeka. (Michał)

Pojawiły się również wypowiedzi, które nie są tak jednoznaczne:

Ani to, ani to. Jak u siebie w domu to nie, bo w domu się czuję swobodnie, ale też nie skrepowana, tylko wiem, że muszę się jakoś zachować cicho, żeby nie przeszkadzać innym, którzy zwiedzają. (Marta)

Mateusz z kolei zwraca uwagę, że choć w muzeum czuje się swobodnie, jest to jednak miejsce skłaniające powagi i refleksji:

Raczej [czuję się] swobodnie, choć czasami jest tak, że jest po prostu ciężko, bo jest dużo myśli, idzie się tymi drogami, którymi chodzili więźniowie, np. w Auschwitz, bo to takie bardzo wpływające na człowieka było muzeum, no i jest tam po prostu ciężko, ale to tak daje dużo do myślenia. (Mariusz)

Jedną z ważnych kwestii w tym obszarze badawczym były dla mnie opinie młodzieży na temat ich oczekiwań wobec muzeum. Odpowiedzi na to pytanie były różne, ujmując jednak rzecz ogólnie, młodzież chce, aby było ono zróżnicowane i zmieniające się, dostępne, czytelne i zrozumiałe, nie powodujące zagubienia. Żeby było miejscem poszerzania wiedzy zdobytej w szkole. Przede wszystkim jednak powinno być atrakcyjne, nowoczesne, przyjazne i otwarte. Oto wybrane opinie uczniów I LO:

[Chciałbym] żeby było zróżnicowane, to znaczy miało w swoim asortymencie wiele wystaw organizowanych, jak i ogólnie dostępne. (Adam)

Żeby muzeum było jakby alternatywą dla nauczania, dla pewnych gałęzi w szkole. Kiedy musimy się czegoś nauczyć na historii, geografii, czy też wiedzy o kulturze, to żeby wyjście do muzeum było takim uzupełnieniem nauki i dobrym spędzeniem wolnego czasu, czy też czasu w szkole dla uczniów. Żeby to nie było tylko tak, że w szkole się uczymy, dają nam regułki, uczymy się pewnych działów, tylko żebyśmy mogli też wyjść do muzeum i tam zdobyć tą wiedzę w inny sposób, może inny sposób byłby dla nas lepszy. (Andrzej)

Przede wszystkim nowoczesne, otwarte na ludzi. Czego więcej można od muzeum chcieć? Żeby starało się rozwijać. (Artur)

Żebym mógł wejść do środka, zobaczyć wszystkie eksponaty, żebym mógł zebrać wszystkie te informacje, w spokoju, bez takiej sytuacji, że ktoś będzie stał przy mnie i będzie chciał mi wytłumaczyć, bo w moim przypadku wolę po swojemu po prostu zwiedzać. (Albert)

Przede wszystkim, żeby było urządzone tak, że jak będę szła i oglądała te różne rzeczy, to żeby nie było takich odgałęzionych pomieszczeń, że potem będę się zastanawiała, czy ja już tam byłam. (Aurelia)

Takie dostępne dla nas. Myślę, że przez to, że jesteśmy ludźmi młodszymi, którzy żyją w XXI w., to potrzebujemy takich różnych bodźców, nie tylko wzrokowych, ale też takich, gdzie możemy coś poczuć, usłyszeć i dzięki temu dostaniemy taki całkowity obraz. Myślę, że takie nowoczesne muzea to też dobry pomysł [...]. Mimo, że sama stroniłabym od nowoczesności, to jest to jednak jest to fajne muzeum. (Anna)

Chciałabym, żeby było w nim dużo eksponatów, ale żeby sala nie była nimi przeladowana, żeby każdy z nich był odpowiednio wyeksponowany, jakby wszystkie były na równi tak naprawdę, żeby każdym można było się zainteresować. Chodzi mi o to, że czasami jest tak, że na przykład jak idę, to jedne są np. bardziej upchane w kącie, jedna bardziej w środku, tak jakby wystawiający sam decydował, co jest ważniejsze, a moim zdaniem powinno zostać to do osądzenia oglądającemu. (Agata)

Tylko Adrian nie ma żadnych oczekiwań, chciałby, żeby muzeum wyglądało

...tak jak typowe muzeum. Takie mi się podobają. (Adrian)

Jakie natomiast są oczekiwania uczniów II OLE?

Żeby mnie zaskoczyło pozytywnie i żebym poznał historii trochę, bo to chyba o to chodzi, żeby poznawać, żeby się rozwijać ciągle. (Mateusz)

Chciałbym, żeby znajdowało się w nim jak najwięcej eksponatów i żeby jak najwięcej dowiedzieć się o jakiejś dziedzinie, w której jest to muzeum. (Miron)

Wydaje mi się, że muzeum powinno być takie bardziej nowoczesne, że powinno być dużo prezentacji, bo to daje dużo do myślenia i wydaje mi się też, że powinien być jakiś film, bo tak właśnie sobie myślałem, że filmy czasami dają więcej do myślenia niż bycie w muzeum czy jakieś tam statystyki. (Mariusz)

Chciałbym, żeby było dużo projektów multimedialnych, dźwiękowych [...], tak żeby to mogło dobrze dotrzeć do nas. (Michał)

Żeby właśnie skończyło z tym stereotypem, że tam się idzie, ma być cicho, niczego nie wolno dotknąć. To wiadomo, że dotknąć nie wolno, ale żeby po prostu atmosfera tam nie była taka spięta. (Monika)

Myślę, że powinno być na tyle ciekawe, żeby każdy znalazł coś dla siebie. Na przykład jak idzie rodzina, są dorośli i dzieci, to nie mogą być rzeczy, które zaciekawiają tylko dorosłych, a dzieci nie będą tego rozumiały, no bo wiadomo, że jak jest jakieś muzeum o wojnach, no to dzieci małe średnio rozumieją, o co tak naprawdę chodzi. I myślę, że też fajny przewodnik, który to wszystko przekaże w taki sposób, że nam się spodoba. (Martyna)

Na pewno właśnie żeby były jakieś elementy nowoczesności, mogą być te projektory, no i żeby ta osoba, która oprowadza po muzeum mówiła właśnie językiem takim zrozumiałym i ciekawie to opowiadała wszystko. (Marzena)

Na pewno chciałabym więcej rzeczy móc dotknąć, nie patrzeć tylko przez szybkę, tylko móc to pooglądać z każdej strony, to by było fajne...i mieć większą swobodę [...] Najczęściej w muzeach wyznaczone są jakieś ścieżki, że idziemy z przewodnikiem i jakby jesteśmy przymuszeni do tego, gdzie mamy teraz iść. Wolalabym się przejść, zobaczyć wszystko sama. (Marta)

Tylko Marcin chciałby po prostu, żeby pojawiła się wystawa, która go bardzo interesuje:

...jakiejś sztuki japońskiej, gdyż jestem zainteresowany sztuką japońską, np. twórców japońskich jakieś obrazy, wystawy, zbiory samurajskie, miecze... Takiego czegoś bym oczekiwał. (Marcin)

W kwestii tego, co dla młodych ludzi jest bardziej atrakcyjne – wizyta w muzeum czy w miejscu typu centrum handlowe panowała duża rozbieżność opinii, przy czym młodzież elitarnego liceum nr 1 częściej wybierała muzeum, natomiast młodzież II Ogólnokształcącego Liceum Ekologicznego centra handlowe. Generalnie z wypowiedzi badanych uczniów wynika, że muzeum kojarzy się z raczej z edukacją, zdobywaniem nowej wiedzy (co dla jednych stanowi walor, w oczach innych „dyskwalifikuje” muzeum), natomiast centrum handlowe z rozrywką, przyjemnym spędzaniem czasu. To nie znaczy jednak, że ci, którzy wskazali na muzeum stronią od centrów handlowych. Dla nich centrum handlowe jest codziennością, muzeum – ciekawą alternatywą wobec codzienności.

Wyjątkowa zgodność opinii wśród uczniów obu szkół panowała co do tego, że muzeum potencjalnie może być ciekawą propozycją spędzania wolnego czasu. Nietrudno jednak zauważyć, że w większość wypowiedzi młodzież raczej odnosi do „innych”. To wypowiedzi typu „jeśli kogoś to interesuje, to na pewno”. Młodzież rzadko tak spędza czas wolny – z całej grupy badanych tylko trzech uczniów w I LO oraz dwóch z II OLE, przy czym ostatnia dwójka tylko podczas różnego rodzaju wyjazdów.

Być może tak małe zainteresowanie muzeami wynika z tego, że młodzież postrzega tradycyjne muzea raczej jako instytucję mało nowoczesną, przynajmniej w Polsce. Większość badanych twierdzi, że muzea, które dotąd odwiedzili, nie spełniają kryteriów nowoczesności. Z wypowiedzi uczniów z obu badanych grup wyłania się podobna wizja muzeum nowoczesnego: dynamiczne, otwarte i przyjazne, interaktywne, multimedialne. Jak tymczasem na tym tle wyglądają muzea „tradycyjne”? Są przeładowane eksponatami i informacjami, mało przyjazne (niczego nie wolno dotykać), a także, jak kilka razy podkreślił Albert – częsty bywalec wernisaży, kierowane do wąskiego grona odbiorców. Po prostu nudne. Mimo wszystko w wypowiedziach młodzieży widać pewien sentyment wobec tych „przykurzonych” instytucji. Młodzież bowiem na ogół czuje się swobodnie w muzeum, nie odczuwa dotkliwie muzealnego rygoru. Także język, którym w swych komunikatach posługuje się muzeum ogólnie postrzegany jest jako zrozumiały i dość ciekawy. Jak wynika jednak z wypowiedzi, młodzież oczekuje pomocy w zrozumieniu muzealnego przekazu, albo w postaci przewodnika muzealnego, albo w postaci prezentacji multimedialnych czy audio- i widoprzewodników, które – zdaniem badanej młodzieży – ułatwiają odbiór. Z drugiej jednak strony wielokrotnie pojawia się pogląd, że młodzież nie chce, by wszystkie muzea były supernowoczesne, często – jak twierdzą – dużą przyjemność daje im spokojna kontemplacja z autentycznym obiektem muzealnym w ciszy i spokoju.

Podsumowanie

W kwestii tego, co dla młodych ludzi jest bardziej atrakcyjne – wizyta w muzeum czy w miejscu typu centrum handlowe panowała duża rozbieżność opinii, przy czym młodzież elitarnego liceum nr 1 częściej wybierała muzeum, natomiast

młodzież II Ogólnokształcącego Liceum Ekologicznego centra handlowe. Generalnie z wypowiedzi badanych uczniów wynika, że muzeum kojarzy się z raczej z edukacją, zdobywaniem nowej wiedzy (co dla jednych stanowi walor, w oczach innych „dyskwalifikuje” muzeum), natomiast centrum handlowe z rozrywką, przyjemnym spędzaniem czasu. To nie znaczy jednak, że ci, którzy wskazali na muzeum stronią od centrów handlowych. Dla nich centrum handlowe jest codziennością, muzeum – ciekawą alternatywą wobec codzienności.

Wyjątkowa zgodność opinii wśród uczniów obu szkół panowała co do tego, że muzeum potencjalnie może być ciekawą propozycją spędzania wolnego czasu. Nietrudno jednak zauważyć, że w większość wypowiedzi młodzież raczej odnosi do „innych”. To wypowiedzi typu „jeśli kogoś to interesuje, to na pewno”. Młodzież rzadko tak spędza czas wolny – z całej grupy badanych tylko trzech uczniów w I LO oraz dwóch z II OLE, przy czym ostatnia dwójka tylko podczas różnego rodzaju wyjazdów.

Być może tak małe zainteresowanie muzeami wynika z tego, że młodzież postrzega tradycyjne muzea raczej jako instytucję mało nowoczesną, przynajmniej w Polsce. Większość badanych twierdzi, że muzea, które dotąd odwiedzili, nie spełniają kryteriów nowoczesności. Z wypowiedzi uczniów z obu badanych grup wyłania się podobna wizja muzeum nowoczesnego: dynamiczne, otwarte i przyjazne, interaktywne, multimedialne. Jak tymczasem na tym tle wyglądają muzea „tradycyjne”? Są przeładowane eksponatami i informacjami, mało przyjazne (niczego nie wolno dotykać), a także, jak kilka razy podkreślił Albert – częsty bywalec wernisaży, kierowane do wąskiego grona odbiorców. Po prostu nudne. Mimo wszystko w wypowiedziach młodzieży widać pewien sentyment wobec tych „przykurzonych” instytucji. Młodzież bowiem na ogół czuje się swobodnie w muzeum, nie odczuwa dotkliwie muzealnego rygoru. Także język, którym w swych komunikatach posługuje się muzeum ogólnie postrzegany jest jako zrozumiały i dość ciekawy. Jak wynika jednak z wypowiedzi, młodzież oczekuje pomocy w zrozumieniu muzealnego przekazu, albo w postaci przewodnika muzealnego, albo w postaci prezentacji multimedialnych czy audio- i wiedoprzewodników, które – zdaniem badanej młodzieży – ułatwiają odbiór. Z drugiej jednak strony wielokrotnie pojawia się pogląd, że młodzież nie chce, by wszystkie muzea były supernowoczesne, często – jak twierdzą – dużą przyjemność daje im spokojna kontemplacja z autentycznym obiektem muzealnym w ciszy i spokoju.

Zawarta w powyższym rozdziale analiza oraz interpretacja badań, miała na celu pokazanie, w jaki sposób młodzi z dwóch zielonogórskich liceów postrzegają społeczno-kulturowe oraz edukacyjne funkcje współczesnego muzeum. Główną podstawę przeprowadzonych porównań stanowiło przyjęte przez mnie kryterium rozróżnienia, jakim jest udział jednostki w doświadczeniach edukacyjnych i społeczno-kulturowych, związanych z uczęszczaniem do bardzo dobrej lub słabej szkoły średniej. Wyniki badań pokazują dość jasno, że nie istnieją istotne różnice w opiniach i poglądach uczniów z I LO oraz z II OLE.

Na podstawie wypowiedzi uczniów z obu liceów można wysnuć wniosek, że doświadczenie wizyt w muzeum może odgrywać dużą rolę w kształtowaniu się tożsamości badanych przez mnie młodych osób. Wizyty w muzeum pomagają formować ich światopogląd, skłaniać do głębszych życiowych refleksji, być źródłem głębokich przeżyć czy inspiracji. Muzeum może również pobudzać lub rozwijać zainteresowania, i pośrednio mieć znaczenie w kształtowaniu planów dotyczących przyszłej kariery zawodowej. Poszerzanie wiedzy (i światopoglądu) dzięki wizytom w muzeach, może mieć z kolei – zdaniem części badanych – wpływ na jakość życia. Takie opinie wyraziła większość uczniów z obu liceów, choć nieco więcej sceptyków w tej kwestii było w I LO – ci uważali, że muzeum ma zbyt słabą moc oddziaływania, by móc wpłynąć na życie człowieka.

Zdecydowana większość uczniów z obu badanych grup uznała również, że muzeum w znaczący sposób może budować przywiązanie do „małej ojczyzny” i poczucie dumy z niej, przy czym raczej uważają oni takie przywiązanie za coś, co w dużym stopniu buduje ich tożsamość i poczucie przynależności do wspólnoty. Związek taki nie przeszkadza w czuciu się Europejczykami. Zdaniem większości badanej młodzieży, zarówno z I LO, jak i II OLE, muzeum sprzyja również utrwalaniu wartości narodowych, budowaniu narodowej wspólnoty, m.in. poprzez dumę z osiągnięć i dziedzictwa Polski. Prawie każdy z badanych zaznaczył, że dla niego ważne jest poczucie bycia Polakiem. Muszę jednak podkreślić, że patriotyzm deklarowany w wypowiedziach, z uwagi na posługiwanie się specyficznym językiem, nienaturalnym dla młodzieży, bardziej „zapożyczonym” w toku przygotowań do matury, wzbudzał we mnie najwięcej wątpliwości co do szczerości wypowiedzi.

Przeprowadzone w ramach badań analizy i interpretacje skupiały się również na próbie zrozumienia, jaką rolę odgrywają rodzina i szkoła w przygotowaniu

młodzieży do kontaktu z muzeum oraz w jakim stopniu i w jakim zakresie w opinii badanej młodzieży wizyty w muzeum posiadają walor edukacyjny, tj. odgrywają rolę w kształtowaniu postaw, zachowań (np. zwiększenia aktywności poznawczej), hierarchii wartości, wzroście aspiracji czy osiągnięciu wyższej pozycji społecznej. Analizy te prowadzą do ogólnego wniosku, że ani szkoła, ani dom rodzinny nie zaszczepiły w moich rozmówcach potrzeby kontaktu z muzeami, czy ze sztuką w ogóle. Tylko trzy osoby spośród badanej dwudziestki (wszystkie z I LO) deklarują, że decydują się na indywidualne wizyty w muzeum w swoim wolnym czasie, także z rówieśnikami. Potwierdza to w pewnym sensie przywoływaną już dwukrotnie tezę P. Bourdieu, że kapitał kulturowy nie podlega prostemu i pełnemu dziedziczeniu, lecz wymaga indywidualnego wysiłku, długotrwałej pracy agenta w kierunku „inkorporacji”, czyli internalizacji norm i umiejętności. W obu badanych grupach młodzież nie widzi większego związku pomiędzy regularnymi wizytami w muzeum a ruchliwością w górę na drabinie stratyfikacyjnej. Z drugiej strony również w obydwu grupach uczniowie wyrażają przekonanie, że wiedza zdobyta w muzeum może się przydać w życiu, choć jako główną korzyść uznają uzupełnienie wiedzy zdobytej w szkole, dobrze zdana matura lub „zabłyśnięcie” w towarzystwie. Nie wykluczają jednak również tego, że muzea mogą pomagać w wyznaczaniu sobie życiowych celów, jak np. wyboru zawodu.

Na podstawie wypowiedzi zielonogórskich licealistów można wysnuć wniosek, iż są oni częściowo świadomi fragmentaryzacji i kontekstualizacji przekazu kulturowego muzeum. Młodzież, która miała okazję obejrzenia zachodnich muzeów, pokazujących kultury obszarów skolonizowanych, uważa, że pokazują one barwność i różnorodność kultur pierwotnych oraz ich „duchowość”. Natomiast ci, którzy takich ekspozycji nie widzieli (w tej grupie znaleźli się głównie licealiści z II OLE) z reguły uważają, że muzea Zachodu pokazują tę kulturę jako gorszą, mniej rozwiniętą. Poza jedną wypowiedzią ucznia z I LO, nie pojawiła się informacja, że są to kultury skolonizowane – młodzież raczej nie ma takiej świadomości. Z kolei wypowiedzi odnoszące się do kultury ludowej potwierdzają marginalizację tej kultury przez młodzież, jej banalizację i redukcję do strojów, tańców itp. Młodzież wykazuje się brakiem znajomości tego dziedzictwa, nawet w przypadku tych osób, które deklarują utożsamianie się z nim (mieszkające obecnie na wsi). Opinie młodzieży potwierdzają też w pewnym sensie poglądy, że muzea sankcjonują

podziały „miasto-wieś”, „centrum-peryferie” „wyżyny społeczne-dół społeczne”, „Europa – świat pozaeuropejski”.

Jeśli chodzi o kwestie marginalizacji kobiet w muzealnych narracjach, badani licealiści z reguły uważają, że muzea przedstawiają historię w sposób „uniwersalny”. Choć mają świadomość dyskryminacji kobiet i wykluczania ich z życia publicznego, jednak odnoszą to wyłącznie do przeszłości.

Warto również zwrócić uwagę, że młodzież raczej ma świadomość tego, że ekspozycje stanowią subiektywną wypowiedź kuratora i pokazują jedynie fragment historii. Często pojawia się opinia, że same obiekty muzealne mało mówią o atmosferze minionych czasów, lepiej jest, gdy – zdaniem młodzieży – towarzyszy im „spektakl” w postaci prezentacji multimedialnych, czy rekonstrukcji, choć część młodzieży rozumie, że to interpretacje. W odniesieniu do często formułowanych zarzutów wobec muzeów, że przekazuje ono wiedzę w sposób maksymalnie skompresowany, badana młodzież woli problemowy sposób prezentacji określonych zagadnień, łatwiej im wtedy zrozumieć ciąg przyczynowo-skutkowy, wczuć się klimat epoki, sytuacje historyczną itp. Wiedza przekazywana za pośrednictwem „encyklopedycznych” wystaw w opinii badanych licealistów jest trudniejsza do zapamiętania i mniej interesująca. Warte podkreślenia jest to, że młodzież nie odbiera narzucanej w muzeum dyscypliny (m.in. określony kierunek zwiedzania) jako coś opresyjnego, przeciwnie – to dla nich duże ułatwienie, coś, co pomaga im odnaleźć się w muzeum.

Jeśli chodzi o to, jak badana młodzież konfrontuje muzeum tradycyjne z wirtualnym, z przeprowadzonych rozmów wynika, że uczniowie obu zielonogórskich liceów dysponują znikomą wiedzą na temat muzeum wirtualnego. Młodzież nie jest zainteresowana muzeum wirtualnym, mimo, iż pozornie posługuje się ono technikami bardziej atrakcyjnymi i zrozumiałymi dla młodego odbiorcy niż muzeum realne, które młodzież bardzo często postrzega jako schematyczne i nudne. Zarówno licealiści z I LO, jak i II OLE wyraźnie preferują jednak wizytę w tradycyjnym muzeum. W kwestii tego, że muzeum potencjalnie może być ciekawą propozycją spędzania wolnego czasu panowała wyjątkowa zgodność opinii. Ujawniła się tu jednak duża niekonsekwencja w wypowiedziach uczniów, rzadko bowiem spędzają oni czas wolny właśnie w taki sposób (z całej grupy badanych tylko trzech uczniów w I LO oraz dwóch z II OLE, przy czym ostatnia dwójka tylko podczas różnego rodzaju wyjazdów). Wiąże się to z faktem, że mimo, iż młodzi

ludzie z dużym sentymentem wypowiadają się na temat tradycyjnego muzeum, postrzegają je jako instytucję mało nowoczesną. Ich zdaniem są one przeładowane eksponatami i informacjami, mało przyjazne (niczego nie wolno dotykać), a także, jak kilka razy podkreślił jeden z uczniów I LO, który bardzo często bywa na wernisażach, kierowane do wąskiego grona odbiorców. Po prostu nudne.

Zakończenie

Celem niniejszej pracy była analiza potencjalnych i rzeczywistych funkcji muzeum w kontekście edukacji muzealnej na tle szeroko rozumianych przemian społeczno-kulturowych. Analiza ta przeprowadzona została zarówno na płaszczyźnie teoretycznej, jak i na podstawie badań empirycznych. W części teoretycznej celem pracy stała się rekonstrukcja dyskursu muzeum w aspekcie jego edukacyjnej funkcji. Wyszłam więc od zaprezentowania historii Zachodu jako typ praktyki kulturowej, w której zarysowałam, jak kształtowała się instytucja muzeum i jakie przeobrażenia przechodziła na przestrzeni wieków. Muzea od początku swego istnienia stanowiły bowiem „lustro” odbijające ducha danej epoki, dominujące dyskursy naukowe i filozoficzne oraz zachodzące w społeczeństwie przemiany.

Zwracając uwagę na starożytne „formy protomuzealne, opisałam formowanie się nowożytnego muzealnictwa od epoki renesansu. Wówczas bowiem zaczęła się kształtować świadomość o powszechnej przynależności sztuki i innych wyrobów kultury określonego społeczeństwa, co wyrażało się w upublicznianiu rodowych i królewskich kolekcji, początkowo jednak wyłącznie grupom uprzywilejowanym, posiadającym środki finansowe oraz odpowiednie kompetencje do ich odbioru. Zwiastunem zmian w zachodnim muzealnictwie było wprowadzenie pojęcia „własność publiczna” w odniesieniu do dóbr kultury w efekcie rewolucji francuskiej. Wówczas pojawiła się świadomość konieczności otwarcia kolekcji dla wszystkich klas i warstw społecznych, choć na rzeczywiste otwarcie trzeba było czekać jeszcze niemal dwa stulecia. Oświeceniowe idee znalazły natomiast swoje odbicie w pracy nad systematyzacją i klasyfikacją kolekcji. Pojawiła się wówczas idea „muzeum uniwersalnego”, potem „muzeum dla ludu” zrodzona z rewolucyjnych postulatów i realizowana poprzez przekształcanie kolekcji królewskich i magnackich w muzea publiczne. W wieku XIX muzea realizowały romantyczną koncepcję muzeum narodowego, pielęgnującego tożsamość narodową i poczucie identyfikacji z narodem oraz jego dziedzictwem kulturowym. To również moment, kiedy zaczęto tworzyć architekturę muzealną, budując obiekty przeznaczone wyłącznie do celów ekspozycyjnych. Z kolei rewolucja przemysłowa oraz przekształcenia w strukturze społecznej zaskutkowały pojawieniem się w muzeum nowego odbiorcy – widza masowego, o różnym stopniu przygotowania, potrzebach i zainteresowaniach. Muzea stanęły więc wobec konieczności podejmowania działań mających na celu

upowszechnianie swoich kolekcji oraz dostosowanie ekspozycji do potrzeb widza tak, aby stała się bardziej zrozumiała oraz atrakcyjna do tego stopnia, by była w stanie konkurować z ofertą kultury masowej. W konsekwencji muzea współczesne stanowią przykład rozbudowanych, multiinstrumentalnych instytucji kultury, nauki, edukacji, rozrywki i ekonomii¹, w których zanika powoli podział pomiędzy kulturą elitarną a popularną, i w których dzieła przestało być głównym miernikiem wartości dzieła sztuki.

Muzea kojarzone są z kulturą elitarną, tymczasem kultura popularna utożsamiana jest głównie z rozrywką i zabawą. Kierowana do dużego grona odbiorców, stanowi rezultat zastosowania technicznych środków masowego komunikowania, wśród których prym zdecydowanie wiezie dziś internet. Cechą kultury popularnej jest przede wszystkim łatwość dostępu. Ponieważ muzea nie funkcjonują w „społecznej próżni”, podejmują różnego rodzaju działania, aby dostęp do zasobów muzealnych był łatwy, czy wręcz „natychmiastowy”. W tym kontekście w pracy opisałam pop-muzea, do których zakwalifikowałam muzea wirtualne, wystawy objazdowe, filie muzealne i ekomuzea, jak również centra nauki i parki tematyczne, które, choć w sensie formalnym nie są muzeami, bardzo często uznawane są za takie w odbiorze społecznym.

W przeciwieństwie do muzeów amerykańskich, które właściwie od momentu tworzenia były instytucjami demokratycznymi, służącymi edukowaniu społeczeństwa, muzea europejskie do takiego przekonania dochodziły całe stulecia. U źródeł tych instytucji tkwią bowiem kolekcjonerskie pasje oraz manifestacja, poprzez zgromadzone zbiory, bogactwa i wpływów niż udostępnianie zbiorów i edukacja społeczna. Dlatego też jednym z zagadnień poruszanych w pracy jest również kwestia kolekcjonerstwa (ujęta historycznie i współcześnie), zarówno w kontekście psychologicznym i społecznym.

Mimo wielkiej metamorfozy jaką na przestrzeni wielu wieków przeszły muzea, wciąż aktualny wydaje się jednak podział na *templum* (muzeum „klasyczne”, tradycyjne, w którym kultywuje się tradycyjne sposoby kontaktu z eksponatem, opierające się na nabożnym skupieniu i aurze intelektualnego poznania) i muzeum *forum*² (muzeum nowoczesne, w którym równie ważne co działalność edukacyjna są działania ułatwiające indywidualny kontakt z obiektem, w których prowadzony jest dialog inspirujący do podejmowania własnej aktywności artystycznej)³. Choć dziś już

¹ D. Folga-Januszewska, Pytanie o współczesne muzeum..., s 415.

² T. Gołaszewski, Muzeum razy trzy. Esej o edukacji muzealnej młodzieży, „Po lekcjach. Kwartalnik Nieregularny”, 1994.

³ J. Skutnik, Muzeum sztuki współczesnej jako przestrzeń edukacji, Katowice 2008, s. 15

właściwie żaden muzealnik nie ma wątpliwości, że podstawową misją muzeów jest edukacja, wciąż jednak w życiu codziennym spotykamy muzea otwarte, dynamiczne i przyjazne oraz „muzea-świątynie” czy „muzea-sanktuaria”. W pracy starałam się pokazać tę „ambiwalentność” muzeum jako instytucji.

Powszechnie stało się obecnie oczekiwanie, że muzea powinny realizować swój najważniejszy pedagogiczny cel, którym powinno być samodoskonalenie i rozwijanie publiczności oraz „wbudowywanie jej w całość progresywnego rozwoju świata i człowieczeństwa”⁴. Dlatego też w pracy szczególnie skupiałam się na zagadnieniach związanych z edukacją muzealną. Dokonałam więc charakterystyki muzeum jako miejsca edukacji. Charakterystyka ta objęła zarówno proces kształtowania się, jak i etapy rozwoju edukacji muzealnej. Wyszczególniłam również typy edukacji muzealnej. Specyficzny charakter edukacji muzealnej polega na wykorzystywaniu w tym procesie zbiorów muzealnych, w związku z czym typy edukacji muzealnej ściśle wiążą się z ogólną typologią muzeów. Edukacja artystyczna prowadzona jest w muzeach sztuki o różnych profilach, np. muzeum sztuk plastycznych, sztuki użytkowej, teatralnych, muzycznych, literatury itp. Z kolei edukacja historyczna prowadzona jest w muzeach historycznych, do których zaliczają się nie tylko muzea ogólnohistoryczne, ale także archeologiczne czy etnograficzne. Ten typ edukacji praktykowany jest również w specjalistycznych muzeach prezentujących np. historię wojen czy rewolucji. W muzeach techniki o różnych profilach (politechnicznym, czy też specjalistycznym, np. dotyczącym różnych gałęzi przemysłu) prowadzona jest edukacja techniczna. Inny charakter edukacji ma miejsce w muzeach przyrodniczych, prezentujących dziedzictwo poszczególnych dziedzin nauk przyrodniczych, tj. fizyka, chemia, biologia, nauka o Ziemi, astronomia, geografia, medycyna teoretyczna itp. (edukacja przyrodnicza). Zwróciłam tu jednak uwagę na fakt, że w wielu muzeach, szczególnie w muzeach wielodziałowych prowadzone są wszystkie typy edukacji, choć w różnym zakresie. Inaczej wygląda oferta muzeów encyklopedycznych czy narodowych, gdzie edukacja polega na przyswojeniu dziedzictwa światowego czy krajowego, inaczej w muzeach nazywanych dawniej okręgowymi, prezentujących dziedzictwo regionu, inaczej natomiast przebiega ona w małych muzeach regionalnych, skupiających obiekty związane z lokalną historią, techniką czy przyrodą.

W odpowiedzi na brak w literaturze przedmiotu wyraźnie skryształizowanych koncepcji teoretycznych i spójnej, wypracowanej teorii edukacji muzealnej, w pracy

⁴ P. Piotrowski, *Muzeum krytyczne*, Poznań 2011, s. 18.

zebrałam i omówiłam rozproszone teorie i koncepcje edukacji muzealnej. Wybrałam te, które wydały mi się najważniejsze, i które w sposób najbardziej wyraźny zaznaczyły swój ślad w poszukiwaniach teoretycznych edukacji muzealnej. Dlatego też w niniejszej pracy została opisana teoria konstruktywistycznej edukacji muzealnej Georga E. Heina, kognitywistyczna koncepcja edukacji muzealnej Nelsona Goodmana, koncepcja czterech dyskursów edukacji kulturalnej w muzeum Carmen Mörsch, francuskie koncepcje mediacji kulturalnej i artystycznej, którymi zajmowali się m.in. J. Caune, E. Callet, F. Fradin i E. Roch oraz koncepcja dydaktyki interaktywnej zaproponowana przez Grzegorza Karwasza i Jolantę Kruk.

W pracy zostały omówione również praktyki edukacyjnych stosowane zarówno w muzeach polskich, jak i zagranicznych. Wychodząc z założenia, że celem nowoczesnej edukacji muzealnej jest przekształcenie relacji między muzeum a publicznością, jej upodmiotowienie i zaktywizowanie biernego dotąd odbiorcy w aktywnego uczestnika działań muzealnych, muzea opracowują zintegrowane programy edukacyjne. Należą do nich lekcje muzealne, warsztaty, zajęcia interaktywne, które adresowane są do wszystkich grup wiekowych, a także do grup często wykluczonych z kultury (niepełnosprawnych w różnych zakresach, osób objętych opieką resocjalizacyjną, społecznie marginalizowanych itp.). Wiele muzeów wprowadza do swojej oferty programy rodzinne, weekendowe, wakacyjne, czy też zajęcia dla cudzoziemców. Tworzy się nawet specjalne galerie dla niewidomych, programy dla niedowidzących, niedosłyszących i osób niepełnosprawnych intelektualnie. Działania edukacyjne obejmują także koncerty, spektakle, pokazy filmowe i multimedialne, konkursy, wykłady, różnorodne działania artystyczne, spotkania i warsztaty z artystami. Zauważalnym trendem staje się wykraczanie działań edukacyjnych poza mury placówki muzealnej⁵.

Sporo uwagi zwróciłam na działalność wystawienniczą różnych muzeów, w tym bowiem zakresie wiele postulatów zgłaszają zwolennicy nowej muzeologii, przede wszystkim domagając się, aby kuratorzy podczas organizacji wystaw nie skupiali się na indywidualnych zainteresowaniach, lecz brali pod uwagę oczekiwania widzów. Pracownicy działów edukacyjnych z kolei powinni zaprzestać rozpowszechniania wyłącznie standardowych informacji o zbiorach muzeum w guście tradycyjnej historii i sztuki oraz informować widzów w sposób bardziej liberalny i krytyczny o swoich

⁵ M. Poprzęcka, *Od oświatówki do centrum edukacji*, <http://www.edukacjamuzealna.pl/artykuly.aspx?o=4497>, dostęp: 25.07.2012 r.

kolekcjach. Opisałam więc prowadzone w muzeach próby wdrożenia tych postulatów w muzealną codzienność, polegające np. na zastąpieniu zamkniętej narracji muzealnej wystawy przez działania służące pokazywaniu problemów i prowokowaniu widza do aktywności lub do głębszej refleksji.

W pracy dokonałam również charakterystyki pedagogicznych perspektyw rozwoju i roli edukacji muzealnej, skupiając się na wytyczeniu i scharakteryzowaniu trendów w zakresie rozwoju edukacji muzealnej. Za najważniejszą tendencję zauważalną w sporej części muzeów uznałam odejście od modelu „muzeum statycznego” (*templum*), utożsamianego ze świątynią, w której zgromadzone są najcenniejsze obiekty przeznaczone wyłącznie do oglądania. Muzea bardzo wyraźnie ewoluują w stronę „muzeum aktywnego” (*forum*), uwzględniającego głos zwiedzającego już na etapie projektowania ekspozycji (prowadzone są m.in. badania terenowe mające na celu zdiagnozowanie preferencji przyszłego widza). Tego rodzaju muzea, przygotowując swoją ofertę ekspozycyjną, opracowują często jednocześnie skorelowany z nią program edukacyjny, dostosowany do indywidualnych potrzeb zwiedzającego oraz do różnych grup wiekowych (niepełnosprawnych, turystów krajowych i zagranicznych, grup zorganizowanych, widza indywidualnego, rodzin, stałego uczestnika działań z danej miejscowości). „Muzeum aktywne” ewoluje od instytucji w której najważniejsze jest muzealium w kierunku miejsca, gdzie najważniejszym ogniwem jest widz, któremu należy przygotować odpowiednie warunki do poznania zasobów kolekcji. Wszystkie pozostałe funkcje są w takim muzeum dostosowywane do realizacji idei muzeum otwartego, dynamicznego, przyjaznego widzowi, któremu ciągle proponuje się coś nowego, interesującego, niekonwencjonalnego. Taka instytucja wymaga nie tylko wykwalifikowanej kadry czy odpowiedniej infrastruktury (sale do prowadzenia zajęć z dziećmi, sale wykładowe), ale także zaplecza technicznego w postaci zdigitalizowanych zbiorów, komputerowych programów edukacyjnych, całych sekcji interaktywnego uczestniczenia widza w wydzielonych częściach wystawy, w których uczestnik może dowolnie poszukiwać i rozszerzać konteksty proponowanych zagadnień. Już teraz wiele muzeów realizuje projekty polegające na nieograniczonym multimedialnym i wirtualnym dostępie do całych zasobów muzealiów wraz z archiwami wystaw i programami edukacyjnymi, projektowanymi na niespotykaną do niedawna skalę⁶.

⁶ Tamże, s. 132-133.

Istotnym fragmentem pracy jest omówienie roli edukacji muzealnej w konfrontacji z kulturą popularną. Zastosowanie środków, którymi posługuje się kultura popularna jest szczególnie istotne w tworzeniu ofert muzealnych dla młodzieży, ponieważ w konstruowaniu jej tożsamości decydującą rolę (znacznie większą niż wartości narodowe) odgrywa owa kultura popularna. Zbyszko Melosik zauważa: „to nie nauczyciel od matematyki i Pani od polskiego, lecz super-gwiazdy filmu i estrady kształtują wzorce osobowe”⁷. To właśnie kultura popularna wpływa na sposób postrzegania świata przez młodzież, na wyznawane wartości i kształtuje jej tożsamość, tworzy niejako „naturalny” świat młodzieży. Współcześnie ulega bowiem zmianom zawartość kapitału kulturowego jednostki, którego głównym komponentem nie jest, jak do niedawna, dostęp do kultury wysokiej, lecz popularnej⁸. Muzeum funkcjonuje w określonym kontekście społeczno-kulturowym, musi więc stosować się do wymogów współczesnego świata. Podstawowym błędem większości muzeów jest oderwanie od codzienności. Wyjściem z tej sytuacji może być właściwe traktowanie funkcji edukacyjnej muzeum. Muzealna oferta edukacyjna musi brać pod uwagę powszednie doświadczenia kulturowe współczesnego człowieka. Ważne jest, aby nie zachodził dysonans pomiędzy propozycją muzealną a potrzebami życiowymi zwiedzającego oraz realiami współczesnego świata (w przeciwnym razie powstaje „luka edukacyjna”)⁹. Zgadzam się w pełni ze słowami Z. Melosika, który zauważa: „Istotą pedagogiki szacunku dla kultury wysokiej i popularnej byłoby [...] uprawomocnienie obu tych form w tożsamości młodzieży – jako ważnych i komplementarnych, akceptowanych części rzeczywistości (i związanych z nimi praktyk kulturowych), bez wstępnego wartościowania wyższości którejs z nich. Można by tutaj stworzyć, w nawiązaniu do sugestii Bogusława Śliwerskiego, warunki do przesunięcia w czasie czy odraczenia tegoż wartościowania. Młody człowiek, mając do dyspozycji całą paletę barw w tym zakresie, mógłby sam stworzyć sobie projekt uczestnictwa w kulturze wysokiej i popularnej i określić swoje związane z nim priorytety”¹⁰. Wiąże się to z teorią wszystkożerności, zgodnie z którą fragmenty kultury wysokiej i popularnej (niskiej) mieszają się ze sobą, tworząc pewne całościowe doświadczenie kulturowe. Z. Melosik zauważa przy tym, że bardzo często to nastrój i indywidualne potrzeby w danym

⁷ Z. Melosik, *Młodzież i styl życia...* s. 20.

⁸ Z. Melosik, *Kultura instant...*, s. 30.

⁹ A. Kamińska, *Muzeum wobec wyzwań kultury ponowoczesnej*, Zielonogórskie Zeszyty Muzealne 2008, t. VII, s. 50-51.

¹⁰ Z. Melosik, *Kultura popularna i tożsamość młodzieży...*, s. 457.

momencie decydują o tym, która praktyka kulturowa i daje przyjemność lub nadaje sens chwili¹¹.

Wychodząc z założenia, że muzea nie funkcjonują w oderwaniu od rzeczywistości i realnych problemów społecznych, dokonałam w pracy analizy funkcjonowania tych instytucji w kontekście wybranych teorii społecznych, m.in. koncepcji władzy M. Foucaulta, kapitału kulturowego P. Bourdieu, studiów postkolonialnych i feministycznych. Uznałam, że szeroko pojęta humanistyka może być jedną z perspektyw współczesnej edukacji, także edukacji muzealnej. Różnorodne aktualne koncepcje filozoficzne, socjologiczne czy antropologiczne wprowadziły bowiem do edukacji refleksje dotyczące konieczności odejścia od dominujących w edukacji ostrogranicznych podziałów, kanonu, partykularyzmu, roszczeniowości, homogeniczności i wykluczenia oraz funkcjonowania „jedynie obowiązującej prawdy”, dowodząc, że granice poznania nie są jasno określone¹².

Według studiów krytycznych muzeum odzwierciedla wartości dominującej ideologii, a muzealizacja jest uważana za element sprawowania władzy¹³. Usytuowane pomiędzy przeszłością a przyszłością, stanowi swoiste laboratorium, w którym „fabrykuje się prawomocny obraz świata”¹⁴, gdzie decyduje się, jakie obiekty definiują określoną kulturę i dlatego warto przechowywać je dla potomności. To muzeum określa kryteria piękna i historycznego znaczenia, przedstawiając tym samym określoną wizję historii. Nabywanie muzealiów, ich eksponowanie czy nawet opisywanie, stanowi sumę wyborów kuratora lub dyrektora muzeum, wynikających z jego edukacji, sympatii politycznych, osobistych kontaktów itp.¹⁵. Dlatego też, opierając się na poststrukturalnej teorii Michela Foucaulta, opisałam w pracy jeden z najbardziej kontrowersyjnych aspektów funkcjonowania muzeum, jakim jest przyjęty i stosowany w tych instytucjach system klasyfikacji. Inspirowana teorią Michela Foucaulta, wizja muzeum jako nowoczesnej instytucji społecznej, którą cechuje arbitralność, i która postrzegana jest jako forma potwierdzania dominujących form wiedzy i prawdy, wiąże się również z teorią kapitału kulturowego Pierre’a Bourdieu, problematyką postkolonialną w

¹¹ Tamże, s. 43.

¹² Takie ujmowanie edukacji w szerokim horyzoncie kulturowym proponuje m.in. Kazimierz Przyszczypkowski w: K. Przyszczypkowski, *Polityczność (w) edukacji*, Poznań 2012.

¹³ A. Szczerski, *Kontekst, edukacja, publiczność – muzeum z perspektywy „nowej muzeologii”*, [w:] *Muzeum sztuki. Antologia...*, s. 341.

¹⁴ A. Wieczorkiewicz, *O funkcji i retoryce ...*, s. 37.

¹⁵ A. Szczerski, *Kontekst, edukacja, publiczność – muzeum z perspektywy „nowej muzeologii”*, [w:] *Muzeum sztuki. Antologia...*, s. 337.

muzeach, jak również z androcentrycznym stosunkiem do dziedzictwa, prezentowanym w większości muzeów, co szczegółowo opisuję w niniejszej pracy.

Koncepcja homologii klasowej P. Bourdieu, opisująca zjawiska reprodukcji i dominacji kulturowej oraz relacje pomiędzy położeniem klasowym jednostki a jej stylem życia, zwłaszcza w aspekcie uczestnictwa w kulturze jest istotnym kontekstem teoretycznym niniejszej pracy. Posłużyłam się w tym miejscu teorią kapitału kulturowego, którego wszystkie trzy postaci („kapitał inkorporowany, wcielony, zinternalizowany”, „uprzedmiotowiony” oraz „zobiektywizowany”) odnoszę do muzeum, analizując jednocześnie uczestnictwo w muzeum, które stanowi praktykę kulturową z obszaru kultury wysokiej. Muzeum ciągle bowiem postrzegane jest jako instytucja sankcjonująca podział populacji na ekspertów i laików, wykształconą elitę i masę¹⁶.

W pracy analizuję również funkcjonowanie muzeów w kontekście studiów postkolonialnych. Kolonialne początki wielu muzeów pozostawiły trwałe wpływy na tę instytucję oraz na jej publiczny odbiór¹⁷ do tego stopnia, że mówi się dziś o „postkolonialnym zwrocie” w odniesieniu do postulatów zredefiniowania celów i roli muzeów etnograficznych¹⁸. W pracy skupiam się na kwestii odpowiedzialności publicznych muzeów Zachodu za imperialistyczną politykę państw kolonialnych i związany z nim rabunek kulturowy, jak również sposób prezentowania kultur pozaeuropejskich, które stanowią istotne problemy, którymi zajmuje się nowa muzeologia¹⁹. Innym ważnym zagadnieniem w ramach krytycznych studiów muzealnych, a które zaprezentowałam w swojej pracy jest brak perspektywy kobiecej w muzeach. Klasyczne muzeum w takim ujęciu utożsamiane jest z patriarchalnym sposobem prezentacji, a muzealne „ekspozycje i zbiory nie prezentują kobiecych historii i doświadczeń w tak pełny i zgodny z prawdą sposób, jak tych, które są udziałem mężczyzn”²⁰. Feministyczny dyskurs naukowy widzi w muzeach

¹⁶ E. Hooper-Greenhill, *Museum and the Shape...* s. 190.

¹⁷ G. Simpson, *Making Representations: Museums in the Post-Colonial Era*, New York, 2006, s. 1., Por. także: I. Jurica, *Blurring History: The Central European Museum and the Schizophrenia of Capitalism* [w:] *The Postcolonial Museum: The Arts of Memory and the Pressures of History*, Ian Chambers i in. (red.), Farnham-Burlington 2014, s. 137.

¹⁸ F. Bodenstern, C. Pagani, *Decolonising National Museums of Ethnography in Europe: Exposing and Reshaping Colonial Heritage*, [w:] *The Postcolonial Museum: The Arts of Memory and the Pressures of History*, Ian Chambers i in. (red.), Farnham-Burlington 2014, s. 39.

¹⁹ S. Featherstone, *Postcolonial Cultures*, Edinburgh 2005, s. 172-176.

²⁰ G. Porter, *Przejrzeć przez konkret: feministyczne spojrzenie na muzea*, s. 412.

reprezentanta wykluczenia i opresji kobiet²¹. Analizy tej dokonuję na przykładzie muzeów lubuskich, wydało mi się bowiem interesujące pokazanie, jak tendencje zachodzące w światowym muzealnictwie w ostatnim dziesięcioleciu przenoszą się na działalność wystawienniczą konkretnych placówek. Dokonałam więc próby oceny, w jaki sposób (czy w ogóle?) lubuskie muzea odnoszą się do problematyki kobiecej, czy uwzględniają rolę kobiet w historii regionu, udział jego rozwoju, życiu naukowym, kulturalnym, społecznym. Ogólnie wnioski z tej analizy można ująć następująco: z wizyty w lubuskich muzeach zwiedzający niewiele mogą się dowiedzieć o życiu i twórczości kobiet w przeszłości lub obecnie. Kobiety na muzealnych ekspozycjach pojawiają się głównie tam, gdzie prezentowane są pamiątki rodzinne i przedstawiane są niemal wyłącznie jako osoby towarzyszące mężczyznom. Ich rola ogranicza się niemal wyłącznie do funkcjonowania w rodzinie, czy prowadzenia domu (dominujące przejawy obecności kobiet w historii to przedmioty gospodarstwa domowego). Można z nich wręcz odczytać, że kobiety nie miały żadnego wpływu na dzieje „małych ojczyzn” i lokalnych społeczności.

Analiza muzealnych ekspozycji województwa lubuskiego w kontekście studiów feministycznych ma na celu także na przełamanie pojawiającego się bardzo często w literaturze przedmiotu zabiegu homogenizacji, czy uniwersalizacji muzeum. W jednej „szufladzie” z napisem „muzeum” umieszcza się Luwr, Muzea Narodowe, muzea regionalne i lokalne. Tymczasem są to zupełnie różne instytucje. Z tego także powodu część pracy stanowi studium przypadku Muzeum Ziemi Lubuskiej w Zielonej Górze, które powstało w dawnym Grünbergu w 1922 roku dzięki inicjatywie Towarzystwa Pielęgnacji Tradycji Regionalnej Miasta Zielona Góra (*Vereinigung für Heimatschutz und Heimatpflege in Stadt und Kreis Grünberg*). Profil zbiorów (obiekty związane z rzemiosłem i tradycjami mieszczańskimi Zielonej Góry) zdecydował, że nowo powstała placówka klasyfikowana była jako *Haimatmuseum*, którego celem było ukazanie przeszłości i specyfiki małej ojczyzny. Po 1945 roku bazie niemieckich zbiorów utworzone zostało Muzeum Miejskie w Zielonej Górze, którego zbiory ponownie udostępniono publiczności w czerwcu 1946 roku. Od tego czasu kilkakrotnie zmieniała się jego siedziba oraz struktura organizacyjna, powiększały się również zbiory. Obecnie w zbiorach Muzeum Ziemi Lubuskiej znajduje się ich prawie 18 tysięcy. Na muzealną kolekcję składają się obiekty zgromadzone w Dziale Sztuki

²¹ J. Bailkin, *Picturing Feminism, Selling Liberalism: The case of the Disappering Holbein*, [w:] *Museum Studies: An Anthology of Contexts*, B. M. Carbonell, Wiley-Blackwell 2012, s. 442.

Współczesnej, Dziale Sztuki Dawnej, Dziale Historycznym, Winiarskim oraz w Gabinecie Numizmatycznym. W studium przypadku Muzeum Ziemi Lubuskiej opisuję takie aspekty działalności zielonogórskiej placówki, jak: historia muzeum, struktura organizacyjna, kwalifikacje kadry merytorycznej, profil kolekcji, działalność wystawiennicza (zarówno wystawy stałe, jak i wybrane wystawy czasowe z ostatnich kilkunastu lat), działalność naukowa, wydawnicza oraz współpraca międzynarodowa i promocja. Istotną częścią studium jest działalność edukacyjna muzeum. Muzeum Ziemi Lubuskiej w Zielonej Górze właściwie od początku swego istnienia prowadziło działalność edukacyjną. Możliwości te zwiększyły się po oddaniu do użytku rozbudowanego i zmodernizowanego gmachu w roku 1973. Wówczas muzeum zyskało dodatkową powierzchnię ekspozycyjną i magazynową, miejsce na pracownię, gabinety naukowe i salę spotkań. Obecnie edukacja jest jednym z priorytetów zielonogórskiego muzeum. W pracy opisuję szczegółowo praktykę edukacyjną kierowaną do wszystkich grup wiekowych.

W części empirycznej celem pracy stała się próba odpowiedzi na pytanie, jak młodzież postrzega społeczne i kulturowe funkcje muzeum. Teoretyczne debaty oraz analizę literatury przedmiotu skonfrontowałam więc z opiniami młodzieży z zielonogórskich liceów. W badaniach posłużyłam się metodą wywiadu pogłębionego, częściowo ustrukturyzowanego²². Zastosowane pytania miały charakter otwarty, w części narracyjny i odnosiły się do analizy funkcji muzeum na tle szeroko pojętych przemian społeczno-kulturowych. Prowadzone były w dwóch grupach uczniów trzeciej klasy liceum ogólnokształcącego. W każdej grupie zostało przeprowadzonych dziesięć wywiadów z uczniami, pięcioma chłopcami i pięcioma dziewczętami. Warunkiem wstępnym wyboru osób badanych była przynajmniej trzykrotna wizyta w muzeum w ciągu trzech lat poprzedzających badanie. W jednej z grup znalazła się młodzież z I Liceum Ogólnokształcącego im. Edwarda Dembowskiego, najlepszego według rankingu „Perspektyw”²³ zielonogórskiego liceum, drugą tworzyli uczniowie z II Ogólnokształcącego Liceum Ekologicznego z Oddziałem Integracyjnym, najśłabszego liceum w mieście według tego samego rankingu. Taki dobór próby miał za zadanie

²² U. Flik, Projektowanie badania jakościowego, Warszawa 2009, s. 137-138, A. Fontana, J. F. Frey, Wywiad. Od neutralności do politycznego zaangażowania, [w:] Metody badań jakościowych, t. 2, N. K. Denzin, Y. S. Lincoln, Warszawa 2009, s. 81-127, M. Łobocki, Wprowadzenie do metodologii badań pedagogicznych, Kraków 2010, D. Silverman, Interpretacje badań jakościowych, Warszawa 2007 s. 111-141.

²³ http://www.perspektywy.pl/portal/index.php?option=com_content&view=article&id=1270:ranking-liceow-2014-woj-lubuskie&catid=133&Itemid=266, dostęp: 20.11.2014 r.

m.in. wykazać, czy są różnice w postrzeganiu muzeum wśród młodych osób uczących się w szkołach o różnym poziomie kształcenia oraz zróżnicowanym dostępie do oferty kulturalnej (organizowanie wycieczek m.in. do muzeów) czy też możliwości realizacji własnych zainteresowań (m.in. funkcjonujące przy szkołach koła zainteresowań). Badania nie wykazały jednak istotnych różnic w opiniach młodzieży z obu szkół.

W czasie prowadzonych badań towarzyszyła mi świadomość, że wywiady przeprowadzone na próbie 20 osób na wąskim obszarze geograficznym nie mogą mieć charakteru reprezentatywnego, a ich analiza nie może prowadzić do wysnuwania ogólnych wniosków lub stawiania jakichkolwiek tez co do istnienia ogólnej tendencji społecznej. Uzyskany w badaniach obraz jest fragmentaryczny i można go odnieść wyłącznie do przebadanych uczniów, a wyeksponowane porównania dotyczyć będą wyłącznie przypadków w ramach badanych grup lub podobieństw i różnic pomiędzy nimi²⁴. Przyjęłam jednak za Agnieszką Gromkowską-Melosik, która w swych badaniach skupiła się poszukiwaniach danych znaczących, a nie reprezentatywnych, że „każdą możliwą do uchwycenia tendencję społeczną wyrażoną w postaci ogólnych danych czy wniosków (odnoszących się do pewnej populacji) można ostatecznie sprowadzić do poziomu mikro, którego przecież jest wyrazem”²⁵.

²⁴ A. Gromkowska-Melosik, *Edukacja i (nie)równość społeczna kobiet. Studium dynamiki dostępu*, Kraków 2011, s. 269.

²⁵ Tamże, s. 264.

Bibliografia:

1. Adamczewski J., Antropologiczne spojrzenie na kulturę materialną, [w:] Etnologia polska między ludoznawstwem a antropologią, „Prace Komitetu Nauk Etnologicznych”, nr 6, Poznań 1995.
2. Adorno Th. W., Muzeum Valéry Proust, [w:] Muzeum Sztuki: Antologia, M. Popczyk (red.), Kraków 2005.
3. Adorno Th. W., Teoria estetyczna, Warszawa 1994.
4. Adotevi S., Muzeum we współczesnych systemach oświatowych i kulturalnych, [w:] Muzeum w służbie człowieka. Materiały IX Konferencji Generalnej ICOM, Paryż-Grenoble 1971, J. Durko, S. Lorentz, K. Malinowski (red.), Poznań-Warszawa 1972.
5. Ashcroft B., Griffiths G., Tiffin H. (red.), *The Post-colonial Studies Reader*, New York – London 1995.
6. Alexander E.P., Alexander M., *Museums in Motion: An Introduction to the History and Function of Museums*, Nashville 1979.
7. Alexander E.P., *Museum Masters. Their Museums and Their Influence*, Nashville 1983.
8. Alexander M., Weinland T. P., *Museums and Schools: The Learning Imperative*, „Social Education” 1985, vol. 9, nr. 7.
9. Allen-Greil D. i in., *Conversations with Visitors: Social Media in Museums*, Edinburgh-Boston 2012.
10. *American Association of Museums. Standards: A Hallmark in the Evolution of Museum Education*, „Museum News” 1990, nr 1 (69).
11. Ames M., *Museum, the Public and Anthropology. A Study In the Anthropology of Anthropology*, Vancouver-New Dehli 1986.
12. Anderson D., *A Commonwealth: Museums and Learning in the United Kingdom*, London 1997.
13. Appadurai A., Nowoczesność bez granic, Kulturowe wymiary globalizacji, Kraków 2005.
14. Appiach K. A., Postmodernizm, postkolonializm. O różnicy w przedrostku, „Literatura na Świecie” 2008, nr 1-2.
15. Ascott R., Muzeum cyfrowe. Kultura telepatyczna i sztuczne życie, „Magazyn Sztuki” 1995, nr 2/3.
16. Ashcroft B., *Introduction* [w:] *The Empire Writes Back*, London 1989.
17. Bailkin J., *Picturing Feminism, Selling Liberalism: The case of the Disappearing Holbein*, [w:] *Museum Studies: An Anthology of Contexts*, B.M. Carbonell, Wiley-Blackwell 2012.
18. Baker H. A., *Modernism and the Harlem Renaissance*, Chicago 1987.
19. Bal M., Dyskurs muzeum, [w:] Muzeum Sztuki: Antologia, M. Popczyk (red.), Kraków 2005.
20. Bal M., *The Discourse of the Museum* [w:] *Talking about Exhibitions*, Greenberg R., Ferguson B. W., Narine S. (red.), London 1996.
21. Bal M., *Double Exposures. The Subject of Critical Analysis*, London 1996.
22. Ball S. J., Foucault i edukacja, Kraków 1992.
23. Barański J., Muzeum etnograficzne XX wieku, [w:] Muzeum XXI wieku: Teoria i Praxis, Kowalska E., Urbaniak E. (red.), Gniezno 2009.
24. Barker Ch., Studia kulturowe. Teoria i praktyka, Kraków 2005.
25. Barker E., Thomas A., *The Sainsbury Wing and beyond: The National Gallery Today*, [w:] *Contemporary Cultures of Display*, E. Barker (red.), Yale 1999.

26. Bartnicka K., Szybik I., Zarys historii wychowania, Warszawa 2001.
27. Baudrillard J., Pakt jasności. O inteligencji zła. Warszawa 2004.
28. Baudrillard J., *Simulacra and Simulation*, Michigan 1994.
29. Baudrillard J., *The System of Collecting*, [w:] *The Cultures of Collecting*, J. Elsner, R. Cardinal (red.), Cambridge MA. 1994.
30. Bauman Z., Dwa szkice o moralności ponowoczesnej, Warszawa 1994.
31. Bauman Z., Ponowoczesność jako źródło cierpień, Warszawa 2000.
32. Bauman Z., O znaczeniu sztuki i sztuce myśli parę, Akcent 1995, nr 3-4.
33. Belting H., *Contemporary Art and the Museum in the Global Age* [w:] *Contemporary Art and the Museum. A Global Perspective*, P. Weibel, A. Buddensieg (red.), Ostfildern 2007.
34. Belting H., *Contemporary Art as Global Art: A Critical Estimate*, [w:] *The Global Art World. Audiences, Market, and Museums*, H. Belting, A. Buddensieg (red.), Ostfildern 2009.
35. Benjamin W., Dzieło sztuki w dobie reprodukcji technicznej, Poznań 1996, [w:] W. Benjamin, Anioł historii. Eseje, szkice, fragmenty, H. Orłowski (wybór i oprac.), Poznań 1996.
36. Benjamin W., Paryż – stolica dziewiętnastego wieku, [w:] W. Benjamin, Anioł historii. Eseje, szkice, fragmenty, H. Orłowski (wybór i oprac.), Poznań 1996.
37. Benjamin W., *Unpacking My Library. A Talk about Book Collecting*, [w:] W. Benjamin, *Illuminations*, H. Arendt (red.), New York 1968.
38. Bennett T., *The Birth of the Museum. History, theory, politics*, London–New York 1995.
39. Béteille A., Rasa, klasa, płeć kulturowa, [w:] *Badanie kultury. Elementy teorii antropologicznej*, M. Kempny, E. Nowicka (red.), Warszawa 2004.
40. Białostocki J., Galeria arcydzieł czy dom kultury, [w:] J. Białostocki, *Refleksje i syntezy ze świata sztuki. Cykl drugi*, Warszawa 1987.
41. Białostocki J., Mecenasy, kolekcjoner, odbiorca. Materiały Sesji Stowarzyszenia Historyków Sztuki, Katowice, listopad 1981, Warszawa 1984.
42. Bieszczad L., Instytucjonalność sztuki, [w:] *Muzeum Sztuki: Antologia*, M. Popczyk (red.), Kraków 2005.
43. Blanning T.C.W. (red.), *Zarys historii Europy: XVIII wiek*, Warszawa 2003.
44. Blume N., Henning J., Herman A., Richner N., Uczyć się, oglądając. Muzealni edukatorzy a edukacja estetyczna, [w:] *Edukacja muzealna: Antologia tłumaczeń*, M. Szląg, J. Skutnik (red.), Poznań 2010.
45. Błażyńska A., Międzynarodowy Dzień Muzeów z kulturą francuską, „Museion” 2014, nr 35.
46. Bodenstein F., Pagani C., *Decolonising National Museums of Ethnography in Europe: Exposing and Reshaping Colonial Heritage*, [w:] *The Postcolonial Museum: The Arts of Memory and the Pressures of History*, Ian Chambers i in. (red.), Farnham-Burlington 2014.
47. Bogucka M., Gorsza płeć: Kobieta w dziejach Europy od antyku po wiek XXI, Warszawa 2006.
48. Bogucka M., Magnatki, szlachcianki, chłopki w Rzeczypospolitej szlacheckiej, „Mówią wieki” 2011, nr 3.
49. Bogucka M., Problematyka genderowa w perspektywie europejskiej, [w:] *Per mulierem...: Kobieta w dawnej Polsce – w średniowieczu i w dobie staropolskiej*, K. Justyniarska-Chojak, S. Konarska-Zimnicka (red.), Warszawa 2012.
50. Bok A., Anna Luiza Karsch: poniżenie i wywyższenie, „Wersja” 1999, nr 4.

51. Bokiniec M., Kultura wysoka – kultura niska – Richard Shusterman i Noël Carroll, „Sztuka i filozofia” 2007
52. Bonowicz W., Muzeum nas wszystkich. Znak 1997, nr 3.
53. Boorstin D.J., *The Discoverers*, New York, 1983
54. Borusiewicz M., Nauka czy rozrywka? Nowa muzeologia w europejskich definicjach muzeum, Kraków 2012.
55. Borsiquot F., *Ethnographic Museum: From Colonial Exposition to Intercultural Dialogue*, [w:] *The Postcolonial Museum: The Arts of Memory and the Pressures of History*, Ian Chambers i in. (red.), Farnham-Burlington 2014
56. Bourdieu P., *Distinction and the Aristocracy of Culture*, [w:] *Cultural Theory and Popular Culture. A Reader*, J. Storey (red.), Hertfordshire 1994.
57. Bourdieu P., Dystynkcja. Społeczna krytyka władzy sądenia, Warszawa 2005.
58. Bourdieu P., Męska dominacja. Warszawa 2004.
59. Bourdieu P., Zmysł praktyczny, Kraków 2008.
60. Bourdieu P. i in., *Photography. A Middle-brow Art*, Stanford University Press 1996
61. Bourdieu P., Darbel A., *The Love of Art. European Art Museum and Their Public*, Oxford 1991.
62. Bourdieu P., Darbel A., Schnapper D., Zakończenie [Umiłowania sztuki], [w:] Edukacja muzealna: Antologia tłumaczeń, M. Szelał, J. Skutnik (red.), Poznań 2010.
63. Bourdieu P., Dystynkcja. Społeczna krytyka władzy i sądenia, Warszawa 2005.
64. Bourdieu P., Passeron J.-C., Reprodukcyjna. Elementy teorii system nauczania, Warszawa 1990.
65. Bourdieu P., Wacquant L.J., Zaproszenie do socjologii refleksyjnej, Warszawa 2001.
66. Boylan P.J. (red.), *Running a Museum: A Practical Handbook* ICOM 2004.
67. Brzozowska B., Świat jako kolekcja, „Kultura Współczesna” 2003, nr 1-2 (35-36).
68. Brzozowska B., Z punktu widzenia zbieracza, „Kultura Współczesna” 2007, nr 4 (54).
69. Bryl M., Sedlmayr H., Muzeum jako „symptom epoki bez Boga”, [w:] Muzeum Sztuki: Antologia, M. Popczyk (red.), Kraków 2005.
70. Buchloh B., Fikcyjny muzeum Marcela Broodthaersa, [w:] Muzeum Sztuki: Antologia, M. Popczyk (red.), Kraków 2005.
71. Buddensieg A. (red.) *The Global Art World. Audiences, Markets, and Museums*, Ostfildern 2009.
72. Buren D., *Function of the Museum*, [w:] *Theories of Contemporary Art*, R. Hertz (red.), New Jersey 1993.
73. Burke P., Naoczność: Materiały wizualne jako świadectwa historyczne, Kraków 2010.
74. Burke P., *Popular Culture in Early Modern Europe*, London 1978.
75. Burnham R., Kai-Kee E., Sztuka uczenia w muzeum, [w:] Edukacja muzealna: Antologia tłumaczeń, M. Szelał, J. Skutnik (red.), Poznań 2010.
76. Burszta W., Postkolonializm i dekolonizacja umysłu, [w:] Różnica, tożsamość, edukacja. Szkice z pogranicza..., Kraków 1995.
77. Burzyńska A., Markowski M., (red.), *Teorie literatury XX wieku*, Kraków 2009.
78. Bystron J. S., *Etnografia Polski*, Poznań 1947.
79. Cabanne P., *Wielcy kolekcjonerzy*, Kraków 1978.
80. Caillet É., Polityka zorientowana na publiczność muzealną, [w:] Edukacja muzealna: Antologia tłumaczeń, M. Szelał, J. Skutnik (red.), Poznań 2010.
81. Cameron D.F., *The Museum. A Temple or the Forum*, „Curator” nr 14.
82. Cameron E. (red.), *Szesnasty wiek*, Warszawa 2011.

83. Camintzer Louis, *Conceptualism in Latin American Art: Didactics of Liberation*, Austin TX 2007.
84. Cannon-Brookes P., *The Nature of Museum Collections*, [w:] *Manual of Curatorship*, J. Thompson (red.), London 1992.
85. Carbonell B.M. (red.), *Museum Studies: An Anthology of Contexts*, Blackwell, 2012.
86. Caune J., Nowa czasoprzestrzeń w dziedzinie praktyk kulturowych, [w:] *Edukacja muzealna: Antologia tłumaczeń*, M. Szelaż, J. Skutnik (red.), Poznań 2010.
87. Chadwick A., Stannett A. (red.), *Museums and the Education of Adults*, Leicester 1995.
88. Cichocki S., Wystawa sztuki współczesnej jako strategia reinterpretacji historii sztuki, [w:] *Muzeum Sztuki: Antologia*, M. Popczyk (red.), Kraków 2005.
89. Cincio A., *Historia Muzeum Ziemi Lubuskiej w Zielonej Górze 1922-2010*, Zielona Góra 2010.
90. Cincio A., *Heimatmuseum 1922-1945: Martin Klose – założyciel i pierwszy kierownik Muzeum w Grynbergu*, [w:] Cincio A., Maksymowicz A. (red), *Muzeum w Zielonej Górze 1922-2012*, Zielona Góra 2012.
91. Cincio A., Międzynarodowa konferencja naukowa „Rola muzeów w turystyce i krajoznawstwie”, „Museion” 2006, nr 17.
92. Cincio A., Muzeobus – wystawa objazdowa zielonogórskiego muzeum, „Museion” 2009, nr 25.
93. Cincio A., Wystawy w Muzeum Ziemi Lubuskiej w latach 1998-2011, [w:] *Historia–Kultura–Muzeum*, red. A. Maksymowicz, Zielona Góra 2012.
94. Cincio A., Maksymowicz A. (red), *Muzeum w Zielonej Górze 1922-2012*, Zielona Góra 2012.
95. Ciosk A., Zielonogórskie Heimatmuseum jako wyraz niemieckiej kultury regionalnej, „Studia Zielonogórskie”, t. VI.
96. Clair J., *Kryzys muzeów*, Gdańsk 2009.
97. Clifford J., *O kolekcjonowaniu sztuki i kultury*, [w:] *Kłopoty z kulturą*, Warszawa 2000.
98. Clifford J., *The Predicament of Culture. Twentieth-Century Ethnography, Literature and Art*, Cambridge MA. and London 1988.
99. Clark J., *Modern Asian Art*, Honolulu 1998.
100. Code L., *What Can She Know? Feminist Theory and the Construction of Knowledge*, London 1991.
101. Coleman L. V., *Manual for Small Museums*, New York 1927.
102. Coleman L. V., *The Museum in America: A Critical Study*, 3 tomy, Washington 1939.
103. Cox P., *Muzeum i młodzież*, [w:] *Muzeum w służbie człowieka. Materiały IX Konferencji Generalnej ICOM, Paryż-Grenoble 1971*, J. Durko, S. Lorentz, K. Malinowski (red.), Poznań-Warszawa 1972.
104. Corrin L. G., *Mining the Museum*, [w:] *Museum Studies, An Anthology of Contexts*, B.M. Carbonell (red.), Malden MA. 2004.
105. Crimp D., *Koniec sztuki i narodziny muzeum*, [w:] *Muzeum Sztuki: Antologia*, M. Popczyk (red.), Kraków 2005.
106. Crimp Douglas, *On the Museum's Ruins*, Cambridge MA. 1993.
107. Cuno J., *Whose Muse? Art Museum and the Public Trust*, Princeton University Press, 2004.
108. Czarnek B., Mielnik M., *Edukacja artystyczna w Muzeum Sztuki Dawnej*, „Muzealnictwo” nr 51.

109. Cybal-Michalska A., Dylematy tożsamościowe młodzieży w sytuacji zmiany kulturowej [w:] Młodzież wobec niegościnniej przyszłości, R. Leppert, Z. Melosik, B. Wojtasik (red.), Wrocław 2005.
110. Cybal-Michalska A., Jednostka, społeczeństwo i edukacja w globalnym świecie, Poznań-Leszno 2006.
111. Cybal-Michalska A., Młodzież akademicka a kariera zawodowa, Kraków 2013.
112. Cybal-Michalska A., Orientacje proeuropejskie młodzieży. Stan i potrzeby edukacyjne, Poznań 2001.
113. Cybal-Michalska A., Tożsamość młodzieży w perspektywie globalnego świata. Studium socjopedagogiczne, Poznań 2006.
114. Cybal-Michalska A., Zjawisko globalizacji współczesnego świata z perspektywy młodzieży szkół średnich, „Studia Edukacyjne” 2008, nr 7.
115. Cymorek M., Tożsamość metamorficzna a sztuka afrykańska w muzeum, [w:] Muzeum sztuki. Od Luwru do Bilbao, M. Popczyk (red.), Katowice 2006.
116. Danto A., *After the End of Art. Contemporary Art and the Pale of History*, Princeton 1997.
117. D’Alleva A., Metody i teorie historii sztuki, Kraków 2005.
118. Dabrowska-Burkhardt J., Zielonogórskie procesy czarownic jako symbol złej magii i przesądów, „Studia Zielonogórskie”, t. XVI.
119. Debenedetti S., Okazjonalne zwiedzanie muzeum sztuki i komfort zwiedzania: rola osób towarzyszących, [w:] Edukacja muzealna: Antologia tłumaczeń, M. Szelağ, J. Skutnik (red.), Poznań 2010.
120. Delaney J., *Ritual Space In the Canadian Museum of Civilization. Consuming Canadian Identity*, [w:] *Lifestyle Shopping. The subject of Consumption*, R. Shields, London 1992.
121. Deliss C., Swobodne spadanie – stopklatka. Afryka, wystawy, artyści, [w:] Muzeum Sztuki: Antologia, M. Popczyk (red.), Kraków 2005.
122. Denek K., Przychylicki K., Urbański-Korż R., Aksjologiczne podstawy edukacji, Poznań-Toruń 2011.
123. Denzin N. K., Lincoln Y. S. (red.), Metody badań jakościowych, t. 1 i 2, Warszawa 2009.
124. Dewey J., Sztuka jako doświadczenie, Wrocław–Warszawa–Kraków–Gdańsk 1975.
125. Dietz S., Kuratorstwo (w) sieci, [w:] Muzeum Sztuki: Antologia, M. Popczyk (red.), Kraków 2005.
126. Dittwald A.M., Brooklyńskie muzeum dziecięce w Nowym Jorku, „Muzealnictwo” nr 51.
127. Dixon B., Courney E. A., Bailey R. H., *The Museum and the Canadian Public*, Toronto 1974.
128. Dohnanyi K. V., Trzeci wymiar oświaty – możliwości i zadania muzeum, [w:] Muzeum w służbie człowieka. Materiały IX Konferencji Generalnej ICOM, Paryż-Grenoble 1971, J. Durko, S. Lorentz, K. Malinowski (red.), Poznań-Warszawa 1972.
129. Domańska E., Badania postkolonialne [w:] L. Ghandi, Teoria postkolonialna, Poznań 2008.
130. Dufresne-Tassé C., Thérèse L., Morelli C., Chamberland E., Edukacja osoby dorosłej w muzeum i narzędzie do jej badania, [w:] Edukacja muzealna: Antologia tłumaczeń, M. Szelağ, J. Skutnik (red.), Poznań 2010.
131. Duncan C., *Civilizing Rituals. Inside Public Art Museums*, London 1995.
132. Duncan C., Muzeum sztuki jako rytuał, [w:] Muzeum Sztuki: Antologia, M. Popczyk (red.), Kraków 2005.

133. Duncan C., A. Wallach, *The Universal Survey Museum*, [w:] *Museum Studies* B. M. Carbonell (red.), Wiley-Blackwell 2012
134. Dziadek A., *Muzeum nowoczesności André Marlaux*, [w:] *Muzeum Sztuki: Antologia*, M. Popczyk (red.), Kraków 2005.
135. Dziamski G., *Muzeum a dyskurs nowoczesności*, [w:] *Muzeum sztuki. Od Luwru do Bilbao*, M. Popczyk (red.), Katowice 2006.
136. Dziamski G., *Sztuka i jej instytucje – muzea sztuki*, „Kultura Współczesna” 2006, nr 3.
137. Dziechcińska H., *Kobieta w życiu i literaturze XVI i XVII wieku*, Warszawa 2001.
138. Dzieżyc L., „Fortuna” w Winnym Grodzie, „Museion” 2002, nr 12.
139. Dzieżyc L., Kolejna kopia obrazu Tadeusza Kuntzego, „Museion” 2011, nr 30.
140. Dzieżyc L., *Zegary ze zbiorów Muzeum Ziemi Lubuskiej w Zielonej Górze*, Zielona Góra 2005.
141. Dzieżyc L., Nieznany widok Zielonej Góry z 1919 roku, „Museion” 2012, nr 33.
142. Dzieżyc L., *Obraz Jana Czesława Moniuszki*, „Museion” 2007, nr 19.
143. Dzieżyc L., *Rozwój muzealnictwa na Środkowym Nadodrzu w latach 1945-2000*, [w:] *Kultura i społeczeństwo na Środkowym Nadodrzu w XIX i XX wieku*, P. Bartkowiak, D. Kotlarek (red.), Zielona Góra 2009, A. Cincio, *Historia muzeum w Zielonej Górze 1922-2010*, Zielona Góra 2010.
144. Dzieżyc L., *Tadeusz Kuntze (1727-1793) – malarz z Zielonej Góry*, Zielona Góra 2010.
145. Eco U., *Semiologia życia codziennego*, Warszawa 1996.
146. Eisner E., Dobbs S., *The Uncertain Profession: Observations on the State of Museum Education in Twenty American Art Museums*, Los Angeles 1986.
147. Elsner J., *A Collector's Model of Desire: The House and Museum of Sir John Soane*, [w:] *The Cultures of Collecting*, J. Elsner, R. Cardinal (red.), Cambridge MA. 1994.
148. Fagg W. B., *Divine Kingship in Africa*, London 1978.
149. Fagg W. B., Bassani E., *Africa and the Renaissance: Art in Ivory*, New York 1980.
150. Falk J. H., Dierking L. D., *Learning from the Museum*, Walnut Creek 2000.
151. Falk J. H., Dierking L. D., *The Museum Experience*, Howells House 1992.
152. Favière J., *Muzeum ośrodkiem „animacji” kulturalnej*, [w:] *Muzeum w służbie człowieka. Materiały IX Konferencji Generalnej ICOM, Paryż-Grenoble 1971*, J. Durko, S. Lorentz, K. Malinowski (red.), Poznań-Warszawa 1972.
153. Featherstone S., *Postcolonial Cultures*, Edinburgh 2005.
154. Feldman N. G., Mason C. W., *Experimental Studies of the Education of Children in a Museum of Science*, Washington DC 1936 (reprint w 1988).
155. Flick U., *Jakość w badaniach jakościowych*, Warszawa 2011.
156. Flick U., *Projektowanie badania jakościowego*, Warszawa 2011.
157. Folga-Januszewska D., *Ekonomia muzeów – pojęcie szerokie* [w:] *Ekonomia muzeum*, D. Folga-Januszewska, B. Gutowski (red.), Kraków 2011.
158. Folga-Januszewska D., *Muzeologia, muzeografia, muzealnictwo*, „Muzealnictwo” nr 47, Warszawa 2006.
159. Folga-Januszewska D., *Muzeologia neuronalna*, [w:] *Muzeum XXI wieku: Teoria i Praxis*, Kowalska E., Urbaniak E. (red.), Gniezno 2009.
160. Folga-Januszewska D., *Pytanie o współczesne muzeum*, [w:] *Historia, Kultura, Muzeum*, A. Maksymowicz (red.), Zielona Góra 2012.
161. Folga-Januszewska D., *Seria „Muzeologia”*, „Muzealnictwo” nr 53.
162. Folga-Januszewska D., Gutowski B. (red.), *Ekonomia muzeum*, Kraków 2011
163. Foucault M., *Archeologia wiedzy*, Warszawa 1977.
164. Foucault M., *Filozofia, historia, polityka*, Warszawa–Wrocław 2000.

165. Foucault M., *Historia seksualności*, Warszawa 1995.
166. Foucault M., *Inne przestrzenie*, „Teksty Drugie” 2005, nr 6.
167. Foucault M., *Słowa i rzeczy: Archeologia nauk humanistycznych*, Gdańsk 2007.
168. Foucault M., *Trzeba bronić społeczeństwa. Wykłady w Collège de France*, 1976, Warszawa 1998.
169. Fower R., *Why Did Suffragettes Attack Works of Art?*, „Journal of Women’s History” 1991 nr 2.
170. Fraser D., *Primitive Art*, London 1962.
171. Freeland C., *Czy to jest sztuka. Wprowadzenie do teorii sztuki*, Poznań 2004.
172. Frydryczak B., *Kolekcja – o poszukiwaniu zbioru w grzech muzeum*, [w:] *Muzeum sztuki. Od Luwru do Bilbao*, M. Popczyk (red.), Katowice 2006.
173. Frydryczak B., *Świat jako kolekcja. Próba analizy estetycznej natury nowoczesności*, Poznań 2002.
174. Gadamer H. G., *Prawda i Metoda. Zarys hermeneutyki filozoficznej*, Kraków 1993.
175. Gaj B., *Ślączka: Pomiędzy rustica grossa i Pallas Silesiae – portret kobiety w literaturze łacińskiego Śląska*, Opole 2010.
176. Gawęda M., *Cenny dar Adama Bojary*, „Museion” 2006, nr 18.
177. Gawęda M., *Cenny dar prof. Andrzeja Strumiły*, „Museion” 2007, nr 21.
178. Gawęda M., *Christian Mischke – Eichendorffowi*, „Museion” 2012, nr 33.
179. Gawęda M., *Jacek Sroka – malarstwo i grafika*, „Museion” 2012, nr 31.
180. Gawęda M., *Jubileuszowy dar dla muzeum*, „Museion” 2012, nr 32.
181. Gawęda M., *Malarstwo Stefana Chabrowskiego*, „Museion” 2009, nr 25.
182. Gawęda M., *Nowe darowizny dla Muzeum*, „Museion” 2011, nr 30.
183. Gawęda M., *Nowe nabytki muzeum*, „Museion” 2002, nr 12.
184. Gawęda M., *Pejzaż lubuski znad Odry i Bobru*, „Museion” 2012, nr 33.
185. Gawęda M., Kania L., *Muzeum artystów 1976-1988. Jan Muszyński, dyrektor Muzeum Ziemi Lubuskiej w Zielonej Górze*, [w:] *Muzeum w Zielonej Górze 1922-2012*, A. Cincio, A. Maksymowicz (red.), Zielona Góra 2012.
186. Ghandi L., *Teoria postkolonialna*, Poznań 2008.
187. Gibbs K., Sani M., Thompson J. (red.), *Lifelong Learning in Museums*, Bolonia 2006.
188. Glaser J. R., Zenetou A.A., *Gender Perspectives: Essays on Women in Museums*, Washington 1994.
189. Gluziński W., *U podstaw muzeologii*, Warszawa 1980.
190. Głazek D., *Muzeum – rytuały i preparaty z organizmu sztuki*, [w:] *Muzeum Sztuki: Antologia*, M. Popczyk (red.), Kraków 2005.
191. Głowacz A., *Między oświeceniową misją muzeum a innowacyjną ofertą edukacyjną*, „Muzealnictwo” nr 52.
192. Gmurek J., Zdonkiewicz E. (red.), *Muzealnictwo w Polsce i w Holandii. Warsztaty polsko-holenderskie w Nieborowie*, Warszawa 2000.
193. Godzic W. (red), *Bauman o popkulturze: wypisy*, Warszawa 2008.
194. Gontarz B., *Od praktycznych strategii do strategicznych praktyk. Sztuka kobieca i feministyczna krytyka artystyczna*, [w:] *Muzeum Sztuki: Antologia*, M. Popczyk (red.), Kraków 2005.
195. Golka M., *Socjologia kultury*, Warszawa 2007.
196. Gołaszewski T., *Muzeum razy trzy. Esej o edukacji muzealnej młodzieży*, „Po lekcjach. Kwartalnik Nieregularny”, 1994.
197. Goode G. B., *Museum-history and museums of history*, [w:] *The Origins of Natural Science in America*, Washington 1991.

198. Goodman N., *Koniec muzeum?*, [w:] *Muzeum Sztuki: Antologia*, M. Popczyk (red.), Kraków 2005.
199. Goodman N., *Languages of Art*, Cambridge 1976.
200. Goodman, *Of mind and Others Matters*, Cambridge 1984
201. Graburn N. (red.), *Ethnic and Tourist Arts: Cultural Expression from the Fourth World*, Berkeley 1976.
202. Gromkowska A., *Kobiecość w kulturze globalnej. Rekonstrukcje i reprezentacje*, Poznań 2002.
203. Gromkowska-Melosik A., *Badania kulturowe w perspektywie społecznego konstruktywizmu (na przykładzie tożsamości kobiet)*, [w:] *Kultura popularna: konteksty teoretyczne i społeczno-kulturowe*, A. Gromkowska-Melosik i Z. Melosik (red.), Kraków 2010.
204. Gromkowska-Melosik A., *Edukacja i (nie)równość społeczna kobiet: studium dynamiki dostępu*, Kraków 2001.
205. Gromkowska-Melosik A., *kobieta epoki wiktoriańskiej*, Kraków 2013.
206. Gromkowska-Melosik A. (red.), *Kultura popularne i (Re)konstrukcje tożsamości*, Poznań-Leszno 2007.
207. Gromkowska-Melosik A., *Pat socjalizacyjny? Kontrowersje wokół społecznych konstrukcji męskości i kobiecości*, [w:] *Wychowanie. Pojęcia. Procesy. Konteksty*, t. 5, M. Dudzikowa, M. Czerepaniak-Walczak, Gdańsk 2010.
208. Gromkowska-Melosik A., *Społeczno-ekonomiczne konteksty sukcesu zawodowego kobiet*, Poznań 2006.
209. Gromkowska-Melosik A., Gmerek T., *Problemy nierówności społecznej w teorii i praktyce edukacyjnej*, Kraków 2008.
210. Grassmuck V., *Living Museum*, „Przegląd Kulturoznawczy” 2007, nr 2.
211. Guzek Ł., *Od „white cube” do „alternative space”*, [w:] *Muzeum Sztuki: Antologia*, M. Popczyk (red.), Kraków 2005.
212. Habermas J., *Filozoficzny dyskurs nowoczesności*, Kraków 2000.
213. Hajduk J. i In., *Lokalne muzeum w globalnym świecie: poradnik praktyczny*, Kraków 2013.
214. Hall S. (red.), *Culture, Media, Language: Working Papers In Cultural Studies, 1971-1979*, London 1980.
215. Hall S., Evans J. (red.), *Visual Culture: The Reader*, London 1999.
216. Harris J., *The New Art History. A Critical Introduction*, London 2001.
217. Haxthausen Ch., *Two Arts Histories. The Museum and the University*, Williamstown MA 2002.
218. Härting J., *Wypchane, ale jak ożywione! Praca muzealno-pedagogiczna niemieckich muzeów przyrodniczych*, „Muzealnictwo” nr 51
219. Hein G. E., *Edukacja muzealna*, [w:] *Edukacja muzealna: Antologia tłumaczeń*, M. Szląg, J. Skutnik (red.), Poznań 2010.
220. Hein G. E., *Learning In the Museum*, London 1998.
221. Hein G.E., *Museum Education*, [w:] Sharon Macdonald (red.) *A Companion to Museum Studies*, Blackwell Publishing 2006.
222. Hobsbawm E., *On History*, London 1997.
223. Hof im U., *Europa Oświecenia*, Warszawa 1995.
224. Hopper-Greenhill E. (red.), *Initiatives in Museum Education*, Leicester 1989.
225. Hopper-Greenhill E. (red.), *Museum and Gallery Education*, Leicester 1991.
226. Hopper-Greenhill E., *Museum and the Shaping of Knowledge*, London 1992.

227. Hopper-Greenhill E., *Museum and the Interpretation of Visual Culture*, New York–London 2001.
228. Hopper-Greenhill E., *Museum Education: Past, Present and Future*, [w:] *Towards the Museum of the Future. New European Perspectives*, R. Miles, L. Zavala (red.), London-New York 1994.
229. Hopper-Greenhill E., *Studying Visitors*, [w:] *A Companion to Museum Studies*, S. Macdonald (red.) Malden MA. 2006.
230. Hopper-Greenhill E. (red.), *The Educational Role of the Museum*, London 1999.
231. Hopper-Greenhill E. (red.), *Writing a Museum Education Policy*, Leicester 1991.
232. Horkheimer M., Adorno Th., *Dialektyka oświecenia*, Warszawa 1994.
233. Hudson K., *A Social History of Museums: What the Visitors Thought*, London–Basingstoke 1975.
234. Hudson K., *Museums of Influence: Pioneers of the last 200 years*, Cambridge 1987.
235. Hudson K., *The Museum Refuses to Stand Still*, [w:] *Museum Studies, An Anthology of Contexts*, B. Carbonell (red.), Malden MA. 2004.
236. Illeris H., Doświadczenie estetyczne i współczesne formy sztuki, [w:] *Edukacja muzealna: Antologia tłumaczeń*, M. Szelaż, J. Skutnik (red.), Poznań 2010.
237. Illeris H., Zdarzenia wizualne i przyjacielskie oko: metody kształcenia zdolności widzenia w nowych sytuacjach edukacyjnych duńskich muzeów sztuki, [w:] *Edukacja muzealna: Antologia tłumaczeń*, M. Szelaż, J. Skutnik (red.), Poznań 2010.
238. Inglis F., *Kultura*, Warszawa 2007.
239. Jacobi D., Meunier A., Interpretacja jako narzędzie w realizacji edukacyjnego projektu ekspozycji, [w:] *Edukacja muzealna: Antologia tłumaczeń*, M. Szelaż, J. Skutnik (red.), Poznań 2010.
240. Jamrozik A., Koniec całości – bliska całość. Między rzeczywistością a niezwykłością indywidualności w przestrzeni kolekcji, „Sztuka i Filozofia” T. 12., 1996.
241. Janik M., *Muzeum w szkole i szkoła w muzeum. Analiza sytuacji edukacyjnych, Częstochowskie teki historyczne*, Tom I, Częstochowa 2010.
242. Jawłowska A., Tu i teraz w perspektywie postmodernistycznej, [w:] *Przełom i wyzwanie. Pamiętnik VIII Ogólnopolskiego Zjazdu Socjologicznego*, A. Sułek, W. Winclawski (red.), Warszawa–Toruń 1991.
243. Jedlewska B., *Animatorzy kultury wobec wyzwań edukacyjnych*. Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin 1999.
244. Jenks Ch., *Kultura*, Poznań 1999.
245. Jones A., *The Feminism and Visual Culture Leader*, New York 2003.
246. Jurica I., *Blurring History: The Central European Museum and the Schizophrenia of Capitalism* [w:] *The Postcolonial Museum: The Arts of Memory and the Pressures of History*, Ian Chambers i in. (red.), Farnham-Burlington 2014
247. Kamińska A., *Muzealne widziMisie*, „Museion” 2013, nr 34.
248. Kamińska A., *Muzeum wobec wyzwań kultury ponowoczesnej*, „Zielonogórskie Zeszyty Muzealne” 2008, t. 7.
249. Kamińska A., *Muzeum Ziemi Lubuskiej 1970-1975: Eugeniusz Jakubaszek – dyrektor Muzeum Ziemi Lubuskiej w Zielonej Górze*, [w:] *Muzeum w Zielonej Górze 1922-2012*, A. Cincio, A. Maksymowicz (red.), Zielona Góra 2012.
250. Kamińska A., *Sprawozdanie z działalności Muzeum Ziemi Lubuskiej w Zielonej Górze za rok 2012*, „Museion” 2013, nr 34.

251. Kamińska A., Sprawozdanie z działalności Muzeum Ziemi Lubuskiej za rok 2013, „Museion” 2014, nr 35.
252. Kania L., Grafika z ratuszem, „Museion” 2006, nr 18.
253. Kania L., Powiększyły się zbiory, „Museion” 2002, nr 12.
254. Kargul J., Od upowszechniania kultury do animacji kulturalnej, Toruń 1998.
255. Karp I., Kratz C. A., Szwaja L., Ybarra-Frausto Th. (red.), *Museum Frictions. Public Cultures/Global Transformations*, Durham NC 2006.
256. Karp I., Lavine S. D. (red.), *Exhibiting Cultures. The Poetics and Politics of Museum Display*, Washington DC. 1991.
257. Karp I., Mullen K. i Lavine S. D. (red.), *Museums and the Communities. The Politics and Public Culture*, Washington DC 1992.
258. Karwasz G., Kruk J., Idee i realizacje dydaktyki interaktywnej – wystawy, muzea i centra nauki, Toruń 2012.
259. Kawiorski W., Edukacja w muzeum: materiały z seminarium “Polacy i Słowacy – przygraniczni przyjaciele. Wspólne karpackie dziedzictwo kulturowe”, Nowy Sącz 9-10 grudnia 2002, Nowy Sącz 2002.
260. Kellner D., *Media Culture. Cultural Studies, Identity and Politics Between the Modern and the Postmodern*, London-New York 1995.
261. Kiciński A., Muzea: strategie i dylematy rozwoju, Warszawa 2004.
262. Kielczewska K., Dar dla muzeum, „Museion” 2006, nr 17.
263. Kirshenblatt-Gimblett B., *Destination Culture: Tourism, Museums and Heritage*, Berkeley 1998.
264. Kisiel J., Smutek muzeum, [w:] Muzeum Sztuki: Antologia, M. Popczyk (red.), Kraków 2005.
265. Klekot E., Zwiedzający w muzeum: strategie, taktyki i kategoria autentyczności, „Etnografia Nowa” 2009, nr 1.
266. Kluszczyński Ryszard W., Nowe media w przestrzeniach muzeum, [w:] Muzeum sztuki. Od Luwru do Bilbao, M. Popczyk (red.), Katowice 2006.
267. Kłoskowska A., Kultura, [w:] Encyklopedia Kultury Polskiej XX wieku: Pojęcia i problemy wiedzy o kulturze, Wrocław 1991.
268. Kłoskowska A., Socjologia kultury, Warszawa 1981.
269. Knell S., *National Museum and the National Imagination* [w:] *National Museum: New Studies from around the World*, Abington, S. Knell, P. Aronsson, A. Amundson (red.), Oxon 2011
270. Korniluk I., I Dni Kultury Żydowskiej w Muzeum Ziemi Lubuskiej, „Museion” 2006, nr 18.
271. Korniluk I., Dni Kultury Żydowskiej, „Museion” 2009, nr 26.
272. Korniluk I., Europejskie Dni Dziedzictwa 2011 w Muzeum Ziemi Lubuskiej, „Museion” 2012, nr 31.
273. Korniluk I., Konferencja „Lubuskie miejsca pamięci w procesie edukacji szkolnej”, „Museion” 2012, nr 31.
274. Korniluk I., Cincio A., Muzeum miejskie 1946-1948: Eugenia Łychowska – kierownik Muzeum Miejskiego w Zielonej Górze, [w:] Muzeum w Zielonej Górze 1922-2012, A. Cincio, A. Maksymowicz (red.), Zielona Góra 2012.
275. Korniluk I., A. Cincio, Muzeum Miejskie 1965-1969. Bogdan Kres, dyrektor Muzeum Ziemi Lubuskiej w Zielonej Górze [w:] Muzeum w Zielonej Górze 1922-2012, A. Cincio, A. Maksymowicz (red.), Zielona Góra 2012.

276. Korusiewicz M., Muzeum świadomości. O sztuce afroamerykańskiej, [w:] Muzeum sztuki. Od Luwru do Bilbao, M. Popczyk (red.), Katowice 2006.
277. Korusiewicz M., Jak funkcjonuje dzieło sztuki, czyli muzeum według Nelsona Goodmana, [w:] Muzeum Sztuki: Antologia, M. Popczyk (red.), Kraków 2005.
278. Kostyrko T., Dzieło sztuki w muzeum i jego aura, [w:] Muzeum sztuki. Od Luwru do Bilbao, M. Popczyk (red.), Katowice 2006.
279. Kosuth J., Uwagi na temat kateksji, [w:] Muzeum Sztuki: Antologia, M. Popczyk (red.), Kraków 2005.
280. Kowalska E., Urbaniak E. (red.), Muzeum XXI wieku: Teoria i *Praxis*: materiały z sesji naukowej organizowanej przez Muzeum Początków Państwa Polskiego i Polski Komitet Naukowy ICOM, Gniezno, 25-27 listopada 2009 roku. Księga pamiątkowa poświęcona profesorowi Krzysztofowi Pomianowi, Gniezno 2010.
281. Kowalski S., Zabytki architektury województwa lubuskiego, Zielona Góra, 2010.
282. Kozina I., Dialog tradycji i awangardy: ontogeneza współczesnego muzeum, [w:] Muzeum Sztuki: Antologia, M. Popczyk (red.), Kraków 2005.
283. Krajewski M., W stronę socjologii przedmiotów, [w:] W stronę cywilizacji konsumpcyjnej, M. Golka (red.), Poznań 2004.
284. Kraśko Z., Jak powstawało zielonogórskie wino, „Museion” 2004, nr 15.
285. Krauss Rosalind, The Cultural Logic of the Late Capitalist Museum, “October”, No 54, Fall 1990.
286. Kruczek Z., Parki tematyczne jako flagowe atrakcje turystyczne. Rozwój i globalizacja, Turystyka Kulturowa nr 3/2012.
287. Krzemińska M., Muzeum sztuki w kulturze polskiej, Warszawa 1987.
288. Kwieciński Z. (red.), Alternatywy myślenia o/dla edukacji, Warszawa 2000.
289. Kwieciński Z., Edukacja jako wartość odzyskiwana wspólnie (Głos w dyskusji o uspołecznieniu szkoły), „Edukacja” 1991, nr 1.
290. Kwieciński Z., Socjopatologia edukacji, Warszawa 1992.
291. Kwieciński Z., Tropy – ślady – próby. Szkice i studia z pedagogiki pogranicza, Poznań-Olsztyn 2000.
292. Kvale S., InterViews. Wprowadzenie do jakościowego wywiadu badawczego, Białystok 2004.
293. Lane J.F., *Pierre Bourdieu. A Critical Introduction*, London 2000
294. Lee S. E., Muzeum sztuki a edukacja, [w:] Edukacja muzealna: Antologia tłumaczeń, M. Szląg, J. Skutnik (red.), Poznań 2010.
295. Leach E., Kultura i komunikowanie [w:] E. Leach, A. J. Greimas, Rytuał i narracja, Warszawa 1989.
296. Le Goff J., Historia i pamięć, Warszawa 2007.
297. Leinhardt G., Crowley K., Knutson K. (red.), *Learning Conversations in Museums*, Mahwah, NJ. 2002.
298. Lemert Ch. C., Gillan G., Michael Foucault: teoria społeczna i transgresja, Warszawa–Wrocław 1999.
299. Lewandowski R., Strategie kuratorskie – od antropologii do polityki dyskursu, [w:] Muzeum sztuki. Od Luwru do Bilbao, M. Popczyk (red.), Katowice 2006.
300. Lewis G.D., *Museums and Their Precursors: a Brief World Survey* [w:] *Manual a Curatorship. A Guide to Museum Practice*, Oxford 1994.
301. Lohman J., Wyzwania dla współczesnych muzeów, „Spotkania z zabytkami” 2008, nr 6.
302. Loomba A., Kolonializm/Postkolonializm, Poznań 2011.

303. Luke T., *Screens of Power. Ideology, Domination and Resistance in Informational Society*, University of Illinois Press, Urbana 1989.
304. Lübke H., Muzealizacja. O powiązaniu naszej teraźniejszości z przeszłością, [w:] *Estetyka w świecie. Wybór tekstów*, M. Gołaszewska (red.), T. 3, Kraków 1991.
305. Lyotard J.-F., *Les Immatériaux*, [w:] *Muzeum Sztuki: Antologia*, M. Popczyk (red.), Kraków 2005.
306. Lyotard J.-F., *Kondycja ponowoczesna. Raport o stanie wiedzy*, Warszawa 1997.
307. Lyotard J.-F., *Wzniosłość i awangarda*, „Teksty Drugie” 1996, nr 2-3.
308. Łobocki M., *Wprowadzenie do metodologii badań pedagogicznych*, Kraków 2010.
309. Łobodzińska A., *Arcydzieła polskiego malarstwa. Odłona druga*, „Museion” 2012, nr 33.
310. Łobodzińska A., *Autoportret... Jacka Malczewskiego*, „Museion” 2012, nr 32.
311. Łobodzińska A., *Kolekcja brukselska*, „Museion” 2012, nr 32.
312. Łobodzińska A., *Niemiecka Noc w Muzeum*, „Museion” 2012, nr 33.
313. Maciejewska E., *Muzeum Regionalne 1949-1951: Krystyna Klęsk – kierownik Muzeum Regionalnego w Zielonej Górze*, [w:] *Muzeum w Zielonej Górze 1922-2012*, A. Cincio, A. Maksymowicz (red.), Zielona Góra 2012.
314. Maciejewska E., *Zielonogórskie Zaduszki – obrazy pamięci o znanych zielonogórczanach*, „Museion” 2010, nr 26.
315. Maciejewska E., *Zielonogórskie Zaduszki – wieczór o ludziach, którzy przywołują wspomnienia*, „Museion” 2009, nr 24.
316. Maciejewska-Suchanek L., *Creatio – przestrzeń subiektywna*, [w:] *Pedagogika kreatywna wyzwaniem edukacji XXI wieku*, E. Smak, S. Włoch, Opole 2010.
317. Maher M., *Collective Vision: Starting and Sustaining a Children’s Museum*, Washington DC. 1997.
318. Majchrzak J.P., *Dorota de Talleyrand-Perigord*, [w:] *Ludzie Środkowego Nadodrza. Wybrane szkice biograficzne (XII-XX wiek)*, K. Bartkiewicz (red.), Zielona Góra 1998.
319. Majchrzak J.P., *Wędrowanie w przeszłość: Zapiski encyklopedyczne o Zielonej Górze i okolicy*, Zielona Góra 2005.
320. Maksymowicz A., *Dar Profesora Andrzeja Ciechanowieckiego dla zielonogórskiego muzeum*, „Museion” 2006, nr 17.
321. Maksymowicz A., *Konferencja popularnonaukowa Emigracja z Kłępska i okolic do Australii w 1838 roku*, „Museion” 2009, nr 26.
322. Maksymowicz A., *Muzeum tożsamości od 1998 roku: Andrzej Toczewski – dyrektor Muzeum Ziemi Lubuskiej w Zielonej Górze*, [w:] *Muzeum w Zielonej Górze 1922-2012*, A. Cincio, A. Maksymowicz (red.), Zielona Góra 2012.
323. Maksymowicz A., *Muzeum Ziemi Lubuskiej na Światowej Wystawie EXPO 2000 w Hanowerze*, „Museion” 2000, nr 7.
324. Maksymowicz A., *Nowa strona internetowa Muzeum Ziemi Lubuskiej: www.mzl.zgora.pl*, „Museion” 2011, nr 30.
325. Maksymowicz A., *17 lat „Studiów Zielonogórskich”*, „Studia Zielonogórskie” 2012, t. 18.
326. Malinowski K., *Prekursorzy muzeologii polskiej*, Poznań 1970.
327. Małowist M., *Europa i jej ekspansja (XIV-XVIII w.): wybór artykułów*, Warszawa 1993.
328. Mansfeld B., *Muzea na drodze do samoorganizacji: Związek Muzeów w Polsce 1914-1951*, Warszawa 2000.

329. Margolis J., Koncepcja muzeum sztuki, [w:] Muzeum Sztuki: Antologia, M. Popczyk (red.), Kraków 2005.
330. Markowski M. P., O ciekawości, [w:] M. P. Markowski, Anatomia ciekawości, Kraków 1999.
331. Marlaux A., Muzeum wyobraźni, [w:] Antologia współczesnej estetyki francuskiej, I. Wojnar (red.), Warszawa 1980.
332. Marstine Janet (red.), *New Museum. Theory and Practice*, Malden MA. 2006.
333. Maślowska M., Jedna taka noc w muzeum, „Museion” 2008, nr 23.
334. Maślowska M., Opowieść o kolekcji brukselskiej, „Museion” 2006, nr 18.
335. Maślowska M., Rola muzeów w turystyce i krajoznawstwie, „Museion” 2006, nr 18.
336. Mastai J., „Nie ma czegoś takiego jak zwiedzający”, [w:] Edukacja muzealna: Antologia tłumaczeń, M. Szelaąg, J. Skutnik (red.), Poznań 2010.
337. Matt G., Muzeum jako przedsiębiorstwo, Warszawa 2006.
338. Matuchniak-Krasuska A., Zarys socjologii sztuki Pierre’a Bourdieu, Warszawa 2010.
339. McGregor N., *Global Collections for Global Cities* [w:] *Crossing Cultures: Conflict, Migration and Convergence. The Proceedings of the 32nd International Congress in the History of Art*, Anderson Jaynie (red.), Melbourne 2009.
340. McLeod C., *Negotiating a national memory: the British Empire and Commonwealth Museum*, [w:] *Museum in Postcolonial Europe*, D. Thomas (red.), New York 2010.
341. Melchior M., Poczucie inności: konstruowanie tożsamości jednostkowej [w:] Wokół problemów tożsamości, A. Jawłowska (red.), Warszawa 2001.
342. Melosik Z., Edukacja globalna: nadzieje i kontrowersje, [w:] Ewolucja tożsamości pedagogiki, H. Kwiatkowska (red.), Warszawa 1994.
343. Melosik Z., Kultura instant: paradoksy pop-tożsamości, [w:] Edukacja w czasach popkultury, W. Burszta, A. de Tchorzewski (red.), Bydgoszcz 2002.
344. Melosik Z., Kultura popularna i tożsamość młodzieży. W niewoli władzy i wolności, Kraków 2013.
345. Melosik Z., Młodzież i styl życia: paradoksy pop-tożsamości, [w:] Młodzież: styl życia i zdrowie. Konteksty i kontrowersje, Z. Melosik (red.), Poznań 2001.
346. Melosik Z., Obywatelstwo, czas (historia) i przestrzeń (geografia), [w:] Wychowanie obywatelskie. Studium porównawcze i empiryczne, Z. Melosik, K. Przyszczypkowski (red.), Poznań–Toruń 1998.
347. Melosik Z., Ponowoczesność: między globalizmem, amerykańizacją a fundamentalizmem, [w:] Forum Oświatowe 1997, nr 1-2.
348. Melosik Z., Poststrukturalizm i społeczeństwo (refleksje nad teoria M. Foucalta), [w:] Edukacja wobec zmiany społecznej, Brzeziński J., Witkowski L. (red.), Poznań–Toruń 1994.
349. Melosik Z., Teoria i praktyka edukacji wielokulturowej, Kraków 2007.
350. Melosik Z., Przyszczypkowski K. (red.), Wychowanie obywatelskie: studium teoretyczne, porównawcze i empiryczne, Poznań–Toruń 1998.
351. Mercer K. (red.) *Cosmopolitan Modernism*, Cambridge MA 2005.
352. Merriman N., *Museum Visiting as a Cultural Phenomenon*, [w:] *The New Museology*, P. Vergo (red.), London 1989.
353. Messalam M., Praca oświatowa dziełem zbiorowym całego personelu muzeum, [w:] Muzeum w służbie człowieka. Materiały IX Konferencji Generalnej ICOM, Paryż–Grenoble 1971, J. Durko, S. Lorentz, K. Malinowski (red.), Poznań–Warszawa 1972.

354. Michałowski K., Białostocki J., Kozakiewicz S., Rottermund A. (red.), *Muzeum i twórca: studia z historii sztuki i kultury ku czci prof. dr Stanisława Lorentza*, Warszawa 1969.
355. Michera W., Tajemnica butów, czyli pochwała muzeum, "Polska Sztuka Ludowa" 1993, nr. 1.
356. Mignot C., *The Pocket Louvre: A Visitor's Guide to 500 Works*. New York 1999.
357. Mitek A., Jean-François Lyotarda manifest(acja) immaterialności. W stronę nowej antropologii, [w:] *Muzeum Sztuki: Antologia*, M. Popczyk (red.), Kraków 2005.
358. Mitter P., *Art and Nationalism in Colonial India, 1850-1992. Occidental Orientations*, Cambridge MA.1994.
359. Mitter P., *The Triumph of Modernism. India's Artists and the Avant-Garde, 1922-1947*, London 2007.
360. Molajoli B., *Architektura muzeum*, [w:] *Organizacja muzeów. Rady praktyczne*, Warszawa 1967.
361. Moore K., *Museums and Popular Culture*, London–Washington 1997
362. Moore K., *Museum don't matter?* [w:] *Museums and Popular Culture*, London 1997.
363. Morawski S., *Absolut i forma. Studium o egzystencjalistycznej estetyce André Marlaux*, Kraków 1966.
364. Mosquera G. (red.) *Beyond the Fantastic. Contemporary Art Criticism from Latin America*, Cambridge MA 1996.
365. Moxey K., *Aesthetics, Contemporaneity, and the Museum* [w:] Bernhardt K., Piotrowski P. (red.), *Grenzen überwindend. Festschrift für Adam S. Labuda zum 60. Geburtstag*, Berlin 2006.
366. *Museums of the World*, ICOM News no. 3/2005.
367. Muszyński J., Warsztaty artystyczne w muzeum zielonogórskim: „Dopóty dzban wodę nosi, dopóki mu się ucho nie urwie”, „Museion” 1999, nr 3.
368. Nadolska-Styczyńska A., *Pośród zabytków z odległych stron. Muzealnicy i polskie etnograficzne kolekcje pozaeuropejskie*, Toruń 2011.
369. Nead L., *The Female Nude: Art, Obscenity and Sexuality* Routledgr, London 1992
370. Newhouse V., *W stronę nowego muzeum*, [w:] *Muzeum Sztuki: Antologia*, M. Popczyk (red.), Kraków 2005.
371. Nikitorowicz J., *Pogranicze, tożsamość, edukacja międzykulturowa*. Białystok 2001.
372. Nochlin L., *Women, Art, and Power and Other Essays*, New York 1988.
373. Nora P., *Czas pamięci*, Res Publica Nowa 2001, nr 7.
374. Nora P., Lawrence D. Ktitzman, *Realms of Memory*, New York 1996.
375. Nowak B., *Początki obecności europejskiej w Czarnej Afryce*, [w:] B. Nowak, *Historia Afryki do początku XIX wieku*, Wrocław 1996.
376. O'Dothery B., *Uwagi o przestrzeni galerii*, [w:] *Muzeum Sztuki: Antologia*, M. Popczyk (red.), Kraków 2005.
377. Olea H., Ramirez M. C. (red.), *Versions and Inversions. Perspectives on Avant-Garde Art in Latin America*, Houston TX 2006.
378. Onians J., *Neuroarthistory. From Aristotle and Pliny to Baxandall and Zeki*, New Heaven – London 2007.
379. Pabich M., *O kształtowaniu muzeum sztuki: Przestrzeń piękniejsza od przedmiotu*, Katowice 2007.
380. Pańkow J., *Powstanie w wersji pop, „Wysokie Obcasy”* [dodatek do „Gazety Wyborczej”] 11 sierpnia 2007 (nr 32).

381. Pasikowski T., W zielonogórskim muzeum straszą Habsburgowie, „Głos Wielkopolski” 16 maja 1948r.
382. Pater R., Uczyć się przez całe życie w muzeum, z muzeum i poprzez muzeum, [w:] Muzea i uczenie się przez całe życie, P. Majewski (red.), Warszawa 2013
383. Pawłowska A., O potrzebie tworzenia kolekcji sztuki afrykańskiej, [w:] Muzeum sztuki. Od Luwru do Bilbao, M. Popczyk (red.), Katowice 2006.
384. Pearce S.M., *Collecting Reconsidered*, [w:] *Interpreting Objects and Collections*, S. M. Pearce (red.), London and New York 1994.
385. Pearce S.M., *Museums, Objects and Collections: A Cultural Study*, Waszyngton 1992.
386. Pearce S.M., *Object of Knowledge: New Research in Museum Studies*, Londyn 1990.
387. Pedrazzi T., British Museum: tradycja i nieustanne przeobrażenia, [w:] Wielkie muzea: British Museum Londyn [dodatek do „Rzeczpospolitej”], Warszawa 2007.
388. Philips M., Michel Foucault, [w:] Powrót wielkiej teorii w naukach humanistycznych, Q. Skinder (red.), Lublin 1989.
389. Pietrzak W., Kolekcjoner kontekstów, czyli o ponowoczesnej egzystencji estetycznej, „Fragile” 2011, nr 1.
390. Piekarska D., [Wyjście z zamknięcia]: WY-kraczanie sztuki poza przestrzeń muzealną, W-chodzenie w przestrzeń publiczną, Kultura Miasta 2009, nr 1.
391. Piotrowski P., Muzeum krytyczne, Poznań 2011.
392. Pitman-Gelles B, *Museums, Magic & Children: Youth Education in Museums*, Washington: Association of Science-Technology Centers, 1981.
393. Poinot J.-M., Wielkie wystawy. Zarys typologii, [w:] Muzeum Sztuki: Antologia, M. Popczyk (red.), Kraków 2005.
394. Pollock G., *Differencing the Canon: Feminist Desire and the Writings of Art's Histories*, New York–London 1999.
395. Pollock G., *Encounters In the Virtual Feminist Museum. Time, Space, and the Archive*, London 2007.
396. Pomian K., Drogi kultury europejskiej, Warszawa 1996.
397. Pomian K., Muzeum: kryteria sukcesu, „Muzealnictwo” nr 50, Warszawa 2009.
398. Pomian K., Zbieracze i osobliwości. Paryż – Wenecja XVI-XVIII wiek, Warszawa 1996.
399. Popczyk M., Dialektyka początku i końca, [w:] Muzeum Sztuki: Antologia, M. Popczyk (red.), Kraków 2005.
400. Popczyk M., Muzeum sztuki jako heterotropia, [w:] Muzeum sztuki. Od Luwru do Bilbao, M. Popczyk (red.), Katowice 2006.
401. Popczyk M., Przestrzenne praktykowanie muzeum, „Anthropos?” 2010, nr 14-15.
402. Porczak A., W lodówce artefaktów, [w:] Muzeum sztuki. Od Luwru do Bilbao, M. Popczyk (red.), Katowice 2006.
403. Porter G., Przejrzeć przez konkret: feministyczne spojrzenie na muzea, [w:] Muzeum Sztuki: Antologia, M. Popczyk (red.), Kraków 2005.
404. Preziosi D., *Brain of the Earth Body. Art, Museum, and the Phantasmas of Modernity*, Minneapolis – London 2003
405. Preziosi D., *Collecting/Museums*, [w:] *Critical Terms for Art History*, R. Nelson, R. Shiff (red.), Chicago-London 2003.
406. Preziosi D., *In the Aftermath of Art. Ethics, Aesthetics, Politics*, New York 2006.
407. Przewoźny W., Edukacyjna rola muzeów [w:] Edukacja regionalna, A. W. Brzezińska, A. Hulewska, J. Słomska (red.), Warszawa 2006.
408. Przyszczykowski K., Edukacja dla demokracji: strategie zmian a kompetencje obywatelskie, Poznań-Toruń 1999.

409. Przyszczypkowski K., Polityczność (w) edukacji, Poznań 2012.
410. Przyszczypkowski K., Zandecki A. (red), Edukacja i młodzież wobec społeczeństwa obywatelskiego, Poznań-Toruń 1996.
411. Pušnik M., Kształtowanie narodowych wspomnień: pamięć a muzealne opowieści, *Er(r)go* 2006, nr 2.
412. Putnam J., *Art and Artifacts. The Museum as Medium*, New York 2001.
413. Radecka M., Hojny dar dla Muzeum, „*Museion*” 2009, nr 25.
414. Radecka M., Orientalna noc w Muzeum, „*Museion*” 2009, nr 26.
415. Radecka M., Włoska Noc w Muzeum, „*Museion*” 2010, nr 28.
416. Rader K.A., Cain V.E.M, *From Natural History to Science: Display and the Transformation of American Museums of Science and Nature*, [w:] B. M. Carbonel (red.), *Museum Studies: An Antology of Contexts*, Willey-Blackwell 2012, s. 150.
417. Rees A.L., Botzello F. (red.), *The New Art History*, London 1986.
418. Reinhard W., Życie po europejsku, Warszawa 2009.
419. Renzetti C.M., Curran D.J., Kobiety, mężczyźni i społeczeństwo, Z. Melosik (red.), Warszawa 2005.
420. Ricoeur P., Pamięć, historia, zapomnienie, Kraków 2000.
421. Rivière G.H., *The Ecomuseum – An Evolutive Definition*, „*Museum*” 1985, nr 148.
422. Roberts L., *From Knowledge to Narrative: Educators and the Changing Museum*, Washington 1997.
423. Rogowska U., Działalność oświatowa Muzeum Ziemi Lubuskiej w Zielonej Górze, „*Zielonogórskie Zeszyty Muzealne*” 2008, t. 7.
424. Rogowska U., *Museion – Informator Muzeum Ziemi Lubuskiej*, „*Zielonogórskie Zeszyty Muzealne*” 2008, t. 7.
425. Rogowska U., Warsztaty edukacyjno-plastyczne o tematyce antyalkoholowej, „*Museion*” 2014, nr 35.
426. Rogowska U., Zalewska Z., *Muzealna Akademia Przedszkolaka*, Zielona Góra 2013.
427. Rottermund A., Muzeum przyszłości, [w:] „*Spotkania z muzeami. Dwieście lat muzeów w Polsce*” [dodatek do „*Spotkań z zabytkami*”], grudzień 2001.
428. Rottermund A., Problemy muzealnictwa w świecie współczesnym, *Zeszyty Naukowe Uniwersytetu Jagiellońskiego, Opuscula Musealia* 1991, z. 5.
429. Rottermund A., *Zarys Historii Muzeów w Polsce*, la Lettre de l'OCIM, no 76, 2001.
430. Rubin W. (red.), „*Primitivism*” in 20th Century Art. *Affinity of the Tribal and the Modern Art*, New York 1984.
431. Rybotycki Cz., Muzeum etnograficzne – miejsce dla rzeczy i idei, [w:] Cz. Rybotycki, *Nie wszystko jest oczywiste*, Kraków 1998.
432. Rybotycki Cz., Teorie kultury a muzea etnograficzne, „*Śląskie prace etnograficzne*, T. 3, M Lipok-Bierwiazzonek (red.), Katowice 1993.
433. Sachatello-Sawyer (red.), *Adult Museum Programs: Designing Meaningful Experiences*, AltaMira Press 2002.
434. Sagan I., Ludzie i ich miejsca w geografii postmodernistycznej, [w:] Różnica, tożsamość, edukacja. *Szkice z pogranicza...*, Kraków 1995.
435. Said E. W., *Orientalizm*, Warszawa 1991.
436. Sajkiewicz V., (Kon)tekst wystawy jako forma reinterpretacji sztuki, [w:] *Muzeum Sztuki: Antologia*, M. Popczyk (red.), Kraków 2005.
437. Samsel M. (red.), *Muzealnictwo regionalne u progu XXI wieku. Materiały VI Ogólnopolskiego Sympozjum Muzealnictwa Regionalnego zorganizowanego z*

- okazji jubileuszu trzydziestolecia Muzeum Kultury Kurpiowskiej w Ostrołęce. Ostrołęka–Myszyniec 27-28 sierpnia 2005 roku, Ostrołęka 2005.
438. Sandell R. (red.), *Museum, Society, Inequality*, London 2002.
 439. Schofeld R., Vermeulen H. F. (red.), *Treasure Hunting? Collection and Collections of Indonesian Artefacts*, Leiden 2002.
 440. Schulze H., 25-lecie powstania domu macierzystego diakonisek Bethesda w Zielonej Górze na Śląsku, cz. I Studia Zielonogórskie t. XIII, cz. II Studia Zielonogórskie t. XIV
 441. Shelton A.A., *Cabinets of Transgression: Renaissance Collections and a New World*, [w:] *The Cultures of Collecting*, J. Elsner, R. Cardinal (red.), London 1994
 442. Silverman D., Interpretacja danych jakościowych, Warszawa 2007.
 443. Silverstone R., *Museums and the Media: The Medium is the Museum* [w:] *Towards the Museum of the Future*, R. Miles, L. Zavala (red.), London-New York 1944.
 444. Sedlmayr H., Muzeum, [w:] *Muzeum Sztuki: Antologia*, M. Popczyk (red.), Kraków 2005.
 445. Sedlmayr H., Wystawa, [w:] *Muzeum Sztuki: Antologia*, M. Popczyk (red.), Kraków 2005.
 446. Simpson G., *Making Representations: Museums in the Post-Colonial Era*, New York, 2006.
 447. Skutnik J., Muzeum sztuki jako miejsce mediacji kulturalnej i artystycznej, „Kultura Współczesna” 2005, nr 2.
 448. Skutnik J., Muzeum sztuki – przestrzeń edukacji, [w:] *Muzeum sztuki. Od Luwru do Bilbao*, M. Popczyk (red.), Katowice 2006.
 449. Skutnik J., Muzeum sztuki współczesnej jako przestrzeń edukacji, Katowice 2008.
 450. Skutnik J., Szelaąg M., Wstęp [w:] *Edukacja muzealna: Antologia tłumaczeń*, M. Szelaąg, J. Skutnik (red.), Poznań 2010.
 451. Solarska A., Czy historia kobiet jest możliwa? Wstępne rozpoznanie problematyki, [w:] *Czy przeszłość powinna być inna? Studia z teorii i historii historiografii*, M. Bugajewski (red.), Poznań 2008.
 452. Sommer M., Zbieranie. Próba filozoficznego ujęcia, Warszawa 2003.
 453. Spalding J., *The Poetic Museum. Reviving Historic Collections*, Munich–London–New York 2002.
 454. Spivak G.C., *A Critique of Postcolonial Reason: Toward a History of the Vanishing Present*, Cambridge 1999
 455. Staniszewski M. A., *The Power of Display*, Cambridge-London 1988.
 456. Stasiak A., Muzea wobec wyzwań współczesnej turystyki, [w:] *Rola muzeów w turystyce i krajoznawstwie*, A. Toczewski (red.) Zielona Góra 2006.
 457. Stuchlik-Surowiak B., Barokowe epitalamium śląskie: Kobieta, małżeństwo, rodzina, Katowice 2007.
 458. Sułkowska M., Lyotardowska ekspozycja immateriałów, [w:] *Muzeum sztuki. Od Luwru do Bilbao*, M. Popczyk (red.), Katowice 2006.
 459. Swann M., *Curiosities and Texts: The Culture of Collecting in Early Modern*, Philadelphia 2001.
 460. Szacki J., Komentarz [w:] *Cz. Miłosz, Kultura masowa. Wybór, przekład, przedmowa* Kraków 2002.
 461. Szacki P., Refleksja o pruderii. Uwagi o funkcjonowaniu niektórych pojęć w muzealnictwie etnograficznym, „Rocznik Muzealny”, T. 4, Włocławek 1991.

462. Szabelska H., *Ontologia dzieła w świetle dylematu przedmiot/podmiot*, [w:] *Muzeum Sztuki: Antologia*, M. Popczyk (red.), Kraków 2005.
463. Szacki J., *Historia myśli socjologicznej*, Warszawa 2002.
464. Szczerski A., *Kontekst, edukacja, publiczność – muzeum z perspektywy „nowej muzeologii”*, [w:] M. Popczyk (red.), *Muzeum sztuki. Antologia*, Kraków 2005.
465. Szelaąg M., *Sztuka współczesna i muzeum*, [w:] *Muzeum sztuki. Od Luwru do Bilbao*, M. Popczyk (red.), Katowice 2006.
466. Śliwerski B., *Ped@gog w blogsferze*, Kraków 2008.
467. Śliwerski B., *Pedagogika alternatywna – dylematy teorii i praktyki*, Kraków 1998.
468. Śliwerski B., *Samowychowanie jako odrodzenie moralne*, „Przegląd pedagogiczny” 2007, nr 1.
469. Śliwerski B., *Teoretyczne i empiryczne postawy samowychowania*, Kraków 2010.
470. Śliwerski B., *Współczesna myśl pedagogiczna. Znaczenia, klasyfikacje, badania*, Kraków 2009.
471. Śliwerski B., *Współczesne teorie i nurty wychowania*, Kraków 1998.
472. Świecimski J., *Ekspozycja muzealna jako utwór architektoniczno-plastyczny (Podstawy teoretyczne ekspozycji naukowych w muzeach)*, Kraków 1976.
473. Świecimski J., *Propozycja nowej typologii muzeów i wystaw muzealnych – jej przydatność praktyczna*, „Opuscula Musealia”, Z. 10 ZNUJ 1243, Kraków 2000.
474. Świecimski J., *Spojrzenie na rozwój muzeologii w Polsce*, la Lettre de l’OCOM, no 76, 2001.
475. Świeczyński J., *Grabieżcy kultury i fałszerze sztuki*, Warszawa 1986.
476. Święch J., *Muzealne „kłopoty” z etnologią*, „Rocznik Muzealny”, T. 4, Włocławek 1991.
477. Tańczuk R., *Kolekcja jako przedmiot biograficzny*, [w:] *Narracje – (auto)biografia – etyka*, L. Koczanowicz, R. Nachirny, R. Włodarczyk (red.), Wrocław 2005.
478. Tańczuk R., *Kolekcja sztuki w przestrzeni prywatnej i publicznej*, [w:] *Muzeum sztuki. Od Luwru do Bilbao*, M. Popczyk (red.), Katowice 2006.
479. Tańczuk R., *Tożsamość w kolekcji – casus bibliofila*, [w:] *Bibliotekarz w świecie wartości. Materiały konferencji*, Wrocław, 15-16 maja 2003 r., S. Kubow (red.), Wrocław 2003.
480. Thomas N., *Entangled Object. Exchange, Material Culture and Colonialism In the Pacific*, London 1991.
481. Toczewski A., *Koncepcja działalności Muzeum Ziemi Lubuskiej w Zielonej Górze w latach 2007-2012*, „Zielonogórskie Zeszyty Muzealne” 2008, t. 7.
482. Toczewski A., *Muzea lubuskie w perspektywie historycznej*, „Rocznik Lubuski” 2005, t. 31, cz. 1.
483. Toczewski A., *Zbrodnie Holocaustu na Środkowym Nadodrzu*, „Puls” 2010, nr 3.
484. Todorov T., *Podbój Ameryki: Problem Innego*, Warszawa 1996
485. Topol O., *Deliss. Płaszczyzny percepcji*, [w:] *Muzeum Sztuki: Antologia*, M. Popczyk (red.), Kraków 2005.
486. Triquet É., *Relacja szkoła-muzeum*, [w:] *Edukacja muzealna: Antologia tłumaczeń*, M. Szelaąg, J. Skutnik (red.), Poznań 2010.
487. Unger P., *Muzea w nauczaniu historii*, Warszawa 1988.
488. Wallach A., *Exhibiting Contradiction. Essays on the Art. Museum In United States*, Amherst MA. 1998.
489. Wallace, *History Museums In the United States [w:] Presenting the Past. Essays on History and the Public*, Filadelfia 1986.

490. Wasilewska-Dobkowska J., Muzeum Azji i Pacyfiku w Warszawie – jak pokazywać w Polsce sztukę azjatycką?, [w:] Muzeum sztuki. Od Luwru do Bilbao, M. Popczyk (red.), Katowice 2006.
491. Whitehead Ch., *Interpreting Art. In Museums and Galleries*, London-New York, 2012.
492. Wieczorek D., Poczet piastowskich książąt Śląska Lubuskiego w zbiorach Muzeum Ziemi Lubuskiej w Zielonej Górze, Zielona Góra 2004.
493. Wieczorkiewicz A., Czyja jest kultura, czyje jest muzeum? Muzealne interpretacje kultury, „Kultura i Społeczeństwo” 2000, nr 3.
494. Wieczorkiewicz A., Epoki osobliwości. „Osobliwość” jako kategoria organizująca i mediująca w dyskursie muzealnym, [w:] Muzeum sztuki. Od Luwru do Bilbao, M. Popczyk (red.), Katowice 2006.
495. Wieczorkiewicz A., O funkcji i retoryce wypowiedzi muzealnej, „Polska Sztuka Ludowa. Konteksty. Antropologia kultury – etnografia – sztuka” 1996, nr 1/2.
496. Wilkinson S., Clive S., *Developing Cross Curricular Learning in Museums and Galleries*, Trentham Books, 2001.
497. Wilkoszewska K., Muzeum – idea ambiwalentna, [w:] Muzeum sztuki. Od Luwru do Bilbao, M. Popczyk (red.), Katowice 2006.
498. Willet F., Eyo E., *Treasures of Ancient Nigeria*, London 1980.
499. Williams R., *Culture and Society, 1780-1950*, Harmondsworth 1963.
500. Winnicka-Gburek J., Muzeum jako rezultat i jako przedmiot krytyki, [w:] Muzeum sztuki. Od Luwru do Bilbao, M. Popczyk (red.), Katowice 2006.
501. Winskowski P., Luwr – Zamek, pałac, muzeum, piramida, [w:] Muzeum sztuki. Od Luwru do Bilbao, M. Popczyk (red.), Katowice 2006.
502. Witcomb A., *Interactivity in Museums: The Politics of Narrative Style*, [w:] *Museum Studies: An Anthology of Contexts*, Carbonell B.M. (red.), Blackwell, 2012.
503. Wittlin A. S., *The Museum, its History and its Tasks in Education*, London 1949.
504. Wanatko G., Medale Józefa Prusia, „Museion” 2007, nr 21.
505. Wanatko G., Muzeum Dawnych Tortur w Zielonej Górze, Zielona Góra, 2011.
506. Wojciechowska K., „Fortuna” Tadeusza Kuntze, „Museion” 2001, nr 8.
507. Wojnar I., Muzeum czyli trwanie obecności. Warszawa 1991.
508. Wolska D., Sztuka w świetle cienia muzeum antropologicznego, [w:] Muzeum sztuki. Od Luwru do Bilbao, M. Popczyk (red.), Katowice 2006.
509. Valéry P., Problem muzeów, [w:] Muzeum Sztuki: Antologia, M. Popczyk (red.), Kraków 2005.
510. Vallance E., Problematyka badań nad edukacją w muzeum sztuki, [w:] Edukacja muzealna: Antologia tłumaczeń, M. Szelaż, J. Skutnik (red.), Poznań 2010.
511. Vergo Peter (red.) *The New Museology*, London 1989.
512. Vergo P., Milczący obiekt, [w:] Muzeum Sztuki: Antologia, M. Popczyk (red.), Kraków 2005.
513. Young R., Białe mitologie, [w:] Różnica, tożsamość, edukacja. Szkice z pogranicza..., Kraków 1995.
514. Zajac M., Nowa muzeologia, lub jak spojrzeć w oczy meduzie, [w:] Muzeum Sztuki: Antologia, M. Popczyk (red.), Kraków 2005.
515. Zalewska Z., Europejskie Dni Dziedzictwa w Muzeum Ziemi Lubuskiej, „Museion” 2009, nr 24.
516. Zalewska Z., Festyn plastyczny – fabryka lalek, „Museion” 2008, nr 22.
517. Zalewska Z., Festyn plastyczny z cyklu Podróże – Japonia, „Museion” 2009, nr 26.
518. Zalewska Z., Festyn zooplastyczny dla dzieci, „Museion” 2007, nr 21.

519. Zalewska Z., Kalendarium wystaw Muzeum Ziemi Lubuskiej w latach 2000-2006, „Zielonogórskie Zeszyty Muzealne” 2008, t. 7.
520. Zalewska Z., Koralikowe cacka – warsztaty z Grażyną Suszczewicz, „Museion” 2014, nr 35.
521. Zalewska Z., Lekcje muzealne, „Museion” 2007, nr 20.
522. Zalewska Z., Muzealne konkursy, „Museion” 2002, nr 12.
523. Zalewska Z., Muzeoferie 2009, „Museion” 2009, nr 25.
524. Zalewska Z., Muzeoferie 2010, „Museion” 2010, nr 27.
525. Zalewska Z., Warsztaty edukacyjno-plastyczne związane z profilaktyką antyalkoholową, „Museion” 2004, nr 15.
526. Zalewska Z., Warsztaty z Józefem Wilkoniem, „Museion” 2000, nr 7.
527. Zalewska Z., Wielkie malowanie z prof. Andrzejem Strumiłło, „Museion” 1999, nr 3.
528. Zalewska Z., U. Rogowska, Lekcje muzealne: Informator o działalności edukacyjnej Muzeum Ziemi Lubuskiej, Zielona Góra 2011.
529. Zawojski P., Wirtualna sztuka, wirtualne muzea – realne problemy, [w:] Muzeum sztuki. Od Luwru do Bilbao, M. Popczyk (red.), Katowice 2006.
530. Zeidler-Janiszewska A., Sztuka wobec estetyzacji codzienności, [w:] Kultura i sztuka u progu XXI wieku, S. Krzemień-Ojak (red.), Białystok 1997.
531. Zeller T., *The Historical and Philosophical Foundations of Art Museum Education in America* [w:] N. Berry, S. Mayer (red.), *Museum Education: History, Theory, and Practice*, Reston 1989.
532. Zielińska M., Rosyjska Noc w Muzeum, „Museion” 2011, nr 30,
533. Ziębińska-Witek A., Między tekstem a spektaklem, czyli historia w muzeach [w:] *Historyk wobec źródeł: Historiografia klasyczna I nowe propozycje metodologiczne*, J. Kolbuszewska, R. Stobiecki (red.), Łódź 2010
534. Zolberg V. L., „*An Experience for Everyone*”: *Art Museums, the Public, and Cultural Literacy*, [w:] *Museum Culture. Histories, Discourses, Spectacles*, D. J. Sherman, I. Rogoff, Minneapolis 1994.
535. Żygulski K., *Publiczność muzeów historycznych w Polsce. Studium socjologiczne*. Poznań-Warszawa 1977.
536. Żygulski jun., Z., *Muzea na świecie. Wstęp do muzealnictwa*, Warszawa 1982.

Źródła internetowe

1. P. Bourdieu, *The Forms of Capital*, <https://www.marxists.org/reference/subject/philosophy/works/fr/bourdieu-forms-capital.htm>
2. Davis P., *New Museology, communities, ecomuseums*: <http://www.sac.or.th/databases/ichlearningresources/images/new-museology-communities-ecomuseums.pdf>
3. Dylak S., *Konstruktywizm jako obiecująca perspektywa kształcenia nauczycieli*, <http://www.cen.uni.wroc.pl/teksty/konstrukcja.pdf>;
4. Firmhofer R., *Program działalności merytorycznej Centrum Nauki Kopernik w latach 2007-2012*,

- http://www.kopernik.org.pl/fileadmin/user_upload/O_CENTRUM/Dokumenty/Program_dzialalnosci_CNK_na_lata_2007-2012.pdf
5. Foucault M., *Of Other Spaces, Heterotopias*,
<http://foucault.info/documents/heterotopia/foucault.heterotopia.en.html>
 6. Gardner H., Perkins D., Quense C., Seidel S., Tischman S., *Ten Years at Project Zero: A Report on 1993-2002*, http://www.pz.gse.harvard.edu/ten_years_at_project_zero.php
 7. Grasskamp W., The Museum and other Success Stories in Cultural Globalization, CINAM 2005 Annual Conference, Museums: Intersections in a Global Scene, <http://forumpermanente.icubadora.fapesp.br>
 8. Grøn K.: When the visitor becomes "Curator for a day", "Nordisk Museologi" 2006, nr 1.
http://www.google.pl/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0CCMQFjAA&url=http%3A%2F%2Ftime.sternberk.cz%2Fdocs%2Fforsch_conference%2FKaren%2520Gron%2FKaren%2520Gron%2520Curator%2520for%2520a%2520day%2520%2520nordisk%2520museologi.doc&ei=QC5LUMq6AsrMgga-1YGIBg&usg=AFQjCNGVuSXfAtV2qY6glHt8YNU2qJ3EQg
 9. Hein G.E., *Constructivist Learning Theory*,
<http://www.exploratorium.edu/ifi/resources/research/constructivistlearning.html>
 10. Hein G. E., *The maze and the web: implications of constructivist theory for visitors studies*, http://www.george-hein.com/downloads/Hein_Maze_and_Web.pdf
 11. Hein G.E., *The Museum as Classroom*, <http://blogs.getty.edu/iris/the-museum-as-classroom-qa-with-guest-scholar-george-hein/>
 12. Illeris H., *Visual events and the friendly eye: modes of educating vision in new educational settings in Danish art galleries*, "Museum and Society" 2009, nr 7(1).
<http://www2.le.ac.uk/departments/museumstudies/museumsociety/documents/volumes/illeris.pdf>
 13. Karwasz G., Kruk J., Chojnacka J., Edukacja multimedialna w centrach nauki i eksploratoriach,
http://dydaktyka.fizyka.umk.pl/Publikacje_2011/Edukacja_Multimedialna.pdf
 14. Kreis M., Edukator muzealny a figura trickstera,
<http://www.edukacjamuzealna.pl/artykuly.aspx?o=4339>
 15. Lewis G.D., *History of Museums*,
<http://www.britannica.com/EBchecked/topic/398827/history-of-museums>
 16. Lewis G.D., *Types of Museums*
<http://www.britannica.com/EBchecked/topic/398830/types-of-museum>,
 17. Matter G., *Art Makes You Smart*, "The New York Times, Sunday Review",
<http://www.nytimes.com/2013/11/24/opinion/sunday/art-makes-you-smart.html?emc=eta1&r=0>
 18. Mörsch C., *At a Crossroads of Four Discourses. Documenta 12 Gallery Education in between Affirmation, Reproduction, Deconstruction, and Transformation*,
http://www.google.pl/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0CCwQFjAA&url=http%3A%2F%2Ftext.diaphanes.net%2Fdoi%2F10.4472%2F9783037342909.0001&ei=7MSAUofgHIH-A7Ab19YDQCQ&usg=AFQjCNGDKKCKCs-Ix4QjjC06nnK5_J9dzKA&bvm=bv.56146854,d.ZGU
 19. Mörsch C., Na rozdrożu między czterema dyskursami. Edukacja kulturalna a afirmacja, reprodukcja, dekonstrukcja i transformacja (skrót), 2010,
http://www.zacheta.art.pl/files/edukacja/warsztaty%20dla%20edukator%C3%B3w_skr

- [%C3%B3t%20tekstu_Carmen%20Morsch.pdf](#) Museum Education in Practice. Report on trends in museum education 2007 – exposition and conclusions. Cultuurnetwerk Nederland, Utrecht 2009, http://www.cultuurnetwerk.nl/english/documents/Museum_Education_in_Practice.pdf
20. Poprzęcka M., Od oświatówki do centrum edukacji, <http://www.edukacjamuzealna.pl/artykuly.aspx?o=4497>,
 21. Poprzęcka M., Zbiegowisko arcydzieł: <http://www.dwutygodnik.com/artykul/118/>
 22. Sala E., Nic dla mnie nie ma. Dlaczego powstają muzea kobiet?, <http://www.mocak.pl/elzbieta-sala-nic-dla-mnie-nie-ma-dlaczego-powstaja-muzea-kobiet>
 23. Śliwa R., Szląg U., Michalik M., Program wycieczek pieszych oraz zajęć warsztatowych z wykorzystaniem techniki multimedialnej dla uczniów kształcenia zintegrowanego mające na celu poznanie wartości przyrodniczo - kulturowych i historii regionu, http://www.google.pl/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0CDUQFjAA&url=http%3A%2F%2Fwww.eduforum.pl%2Fmodules.php%3Fname%3DPublikacje%26d_op%3Dgetit%26lid%3D5135&ei=lp7SUv21OfPb7AaouDABQ&usg=AFQjCNHPLERjpkWtpCCc70nlEvfDd5eIUA&bvm=bv.59026428,d.ZGU
 24. Tańczuk R., Kolekcja jako przedmiot biograficzny, http://kultart.lnu.edu.ua/Visnyk_Cult-Arts/2007_07/Tanchuk.pdf
 25. Wieczorek J., Eksportowane filie muzeów sztuki, <http://artykuly.doop.pl/181.doop-eksportowane-filie-muzeow-sztuki.html>
 26. Wilkowski M., O nowy model opowiadania – koncepcje muzeum XXI wieku, Res Publica, <http://publica.pl/teksty/o-nowy-model-opowiadania>

Strony internetowe

1. <http://detroit.cbslocal.com/2012/01/06/detroit-childrens-museum-closed>
2. http://deser.pl/deser/56,84842,11195587,TOP_8_najdziwniejszych_parkow_rozrywki_na_swiecie_.html
3. <http://icom.museum/the-vision/museum-definition/>
4. <http://m.szczecin.gazeta.pl/szczecin/1,106520,10606605.html>
5. <http://turystyka.powiat-gniezno.pl/institutions.php?show=262>
6. http://zielonagora.gazeta.pl/zielonagora/1,35182,8324215,Pamietaj_tu_byl_hitlerowski_oboz_pracy.html#ixzz2v5MZDxRR
7. <https://repozytorium.amu.edu.pl/jspui/handle/10593/2930>
8. http://www.arteducators.org/news/convention/NAEA_Conference_12.pdf
9. <http://www.audiodeskrypcja.5zmyslow.pl/sub.pl,niewidomi-w-kulturze.html>
10. <http://www.documenta12.de/geschichte010.html?&L=1>
11. <http://www.ekologiasztuka.pl/pdf/fe0021gouges.pdf>
12. <http://www.ekomuzea.pl/>
13. <http://www.feminoteka.pl/muzeum/>
14. <http://www.gross-rosen.eu/historia-kl-gross-rosen/filie-obozu-gross-rosen/>
15. http://www.perspektywy.pl/portal/index.php?option=com_content&view=article&id=1270:ranking-liceow-2014-woj-lubuskie&catid=133&Itemid=266

16. <http://www.polskieradio.pl/5/3/Artykul/738035.Powstal-drugi-Luwr-Dziela-Rembrandta-Goyi>
17. <http://www.slownik-online.pl/kopalinski/512E1412E40EB0E2C12565DA0054C2BD.php>
18. <http://www.sztetl.org.pl/pl/article/zielona-gora/13.miejsca-martyrologii/1068.oboz-pracy-w-zielonej-gorze/>
19. http://www.turystykakulturowa.org/pdf/2013_08_01.pdf
20. <http://www.womeninmuseum.net>
21. <http://www.xberg-tag.de>

Muzea, ekomuzea, muzea wirtualne, centra nauki

1. <http://dialogmuseum.de>
2. <http://eko.uhercemineralne.pl/>
3. <http://lmm.ezg.pl/>
4. <http://muzeum.stalowawola.pl>
5. <http://web-japan.org/museum/menu.html>
6. <http://www.bostonchildrensmuseum.org>
7. <http://www.britishmuseum.org>
8. <http://www.capc-bordeaux.fr/en/actuellement-en>
9. <http://www.childrensmuseum.org>
10. <http://www.cite-sciences.fr>
11. <http://www.cmm.pl/>
12. <http://www.deutsches-museum.de>
13. <http://www.duluthchildrensmuseum.org>
14. <http://www.ecomusee-alsace.fr/>
15. <http://www.ecomuseo.casentino.toscana.it/>
16. <https://www.eureka.org.uk>
17. <http://www.flodden1513.com>
18. <http://www.kindermuseum.at>
19. <http://www.kindermuseum.be>
20. <http://www.kopernik.org.pl/nc/o-centrum/informacje-o-centrum>
21. <http://www.kreuzbergmuseum.de>
22. <http://www.lanckorona.pl/>
23. <http://www.mac-lyon.com/mac/sections/en/>
24. <http://www.metmuseum.org>
25. <http://www.mnhn.fr/>
26. <http://www.muse.it>
27. <http://www.musee-orsay.fr/en/>
28. <http://www.museevirtuel-virtualmuseum.ca>
29. <http://www.museoscienza.org/leonardo/>
30. <http://www.muzeumlubuskie.pl>
31. <http://www.muzeum-miedzyrzecz.pl/>
32. <http://www.muzeumochla.pl/>

33. <http://www.muzeumslaskie.pl>
34. <http://www.muzeum-swidnica.org/>
35. <http://www.muzeumswiebodzin.pl/>
36. <http://muzeumwschowa.pl/wystawy-stale/>
37. www.muzeum.zagan.pl
38. <http://www.mzl.zgora.pl>
39. <http://www.sciencemuseum.org.uk>
40. <http://www.sciencesnaturelles.be>
41. <http://www.si.edu/Museums>
42. <http://www.statemuseum.arizona.edu/public/>
43. <http://www.sussexfolktalecentre.org/>
44. <http://www.thechildrensmuseumct.org>
45. <http://www.wilanow-palac.art.pl>
46. <http://www.wrzosowakraina.pl/>
47. www.brooklynkids.org
48. www.centrepompidou.fr
49. www.louvre.fr