



You have downloaded a document from
RE-BUŚ
repository of the University of Silesia in Katowice

Title: Muzeum sztuki współczesnej jako przestrzeń edukacji

Author: Jolanta Skutnik

Citation style: Skutnik Jolanta. (2008). Muzeum sztuki współczesnej jako przestrzeń edukacji. Katowice : Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego



Uznanie autorstwa - Użycie niekomercyjne - Bez utworów zależnych Polska - Licencja ta zezwala na rozpowszechnianie, przedstawianie i wykonywanie utworu jedynie w celach niekomercyjnych oraz pod warunkiem zachowania go w oryginalnej postaci (nie tworzenia utworów zależnych).



UNIwersYTET ŚLĄSKI
W KATOWICACH



Biblioteka
Uniwersytetu Śląskiego



Ministerstwo Nauki
i Szkolnictwa Wyższego

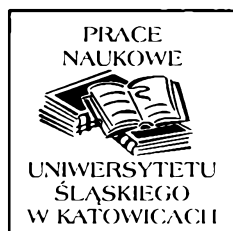
Jolanta Skutnik



MUZEUM SZTUKI WSPÓŁCZESNEJ JAKO PRZESTRZEŃ EDUKACJI

Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego • Katowice 2008

Muzeum sztuki współczesnej jako przestrzeń edukacji



NR 2616



40 LAT
UNIwersytetu
Śląskiego

Jolanta Skutnik

Muzeum sztuki współczesnej
jako przestrzeń edukacji



Redaktor serii: Publikacje Wydziału Etnologii i Nauk o Edukacji
Robert Mrózek

Recenzent
Andrzej Tyszka

Redaktor
Barbara Konopka

Zdjęcie na okładce i aranżacja
Jolanta Skutnik

Redaktor techniczny
Barbara Arenhövel

Korektor
Mirosława Żłobińska

Copyright © 2008 by
Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego
Wszelkie prawa zastrzeżone

ISSN 0208-6336
ISBN 978-83-226-1708-3

Wydawca
Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego
ul. Bankowa 12B, 40-007 Katowice
www.wydawnictwo.us.edu.pl
e-mail: wydawus@us.edu.pl

Wydanie I. Nakład: 150 + 50 egz. Ark. druk. 12,0. Ark. wyd. 15,0.
Przekazano do lamania w listopadzie 2007 r. Podpisano do druku
w maju 2008 r. Papier offset. kl. III, 80 g

Cena 23 zł

Łamanie: Pracownia Składu Komputerowego
Wydawnictwa Uniwersytetu Śląskiego
Druk i oprawa: Czerny Marian. Firma Prywatna GREG
Zakład Poligraficzny
ul. Wrocławska 10, 44-100 Gliwice

Spis treści

Wstęp	7
ROZDZIAŁ I	
Zadania muzeum sztuki na początku XXI wieku	13
ROZDZIAŁ II	
Historyczne uwarunkowania pedagogiki muzealnej we Francji	33
ROZDZIAŁ III	
Interpretacja jako koncepcja organizująca muzealną działalność animacyjną i mediacyjną	59
ROZDZIAŁ IV	
Doświadczenia edukacyjne i upowszechnieniowe francuskich muzeów sztuki	87
ROZDZIAŁ V	
Muzeum sztuki współczesnej we Francji jako przestrzeń edukacji	107
ROZDZIAŁ VI	
Muzealny kontekst spotkania ze sztuką	145
Muzeum <i>en acte</i> . Zakończenie	177
Bibliografia	183
Indeks nazwisk	188
Résumé	191
Summary	192

Wstęp

Muzea zawsze odgrywały istotną rolę w kulturze i życiu społecznym każdej cywilizacji. Zmieniały się jedynie ich funkcje i znaczenie. Przez ostatnie stulecia były placówkami gromadzącymi i przechowującymi eksponaty z różnych dziedzin sztuki, nauki, techniki. Drugim, równie ważnym elementem ich pracy było naukowe opracowywanie zbiorów. Upowszechnianie zaś, trzeci filar, na którym opierała się działalność muzeum, polegało na tworzeniu kolekcji opatrzonej naukowym komentarzem. W ten sposób, muzeum zachowując bierny charakter działalności opierającej się na suchej informacji, stopniowo traciło odbiorców. Kryzys działalności muzealnej przypadający na początek XX wieku pogłębił się jeszcze na skutek gwałtownego rozwoju mediów i systemów informacyjnych, które szybko ukierunkowano na potrzeby masowego odbiorcy. Jeszcze do niedawna zatem modelowa instytucja upowszechniania sztuki — muzeum — była miejscem kolekcjonowania przedmiotów sztuki i ich kontemplowania. Dopiero na przełomie lat osiemdziesiątych i dziewięćdziesiątych XX wieku funkcje prywatne, religijne, a potem komercyjne muzeum zaczęła zastępować funkcja publiczna, której podporządkowano politykę wystawienniczą, zakupy i działalność edukacyjną. Dzięki temu muzeum znowu znalazło swoje miejsce w centrum życia społecznego, stając się aktywnym ośrodkiem kultury, kultywującym czynne poznawanie sztuki i wielorakie z nią kontakty, propagującym i pogłębiającym intelektualną aurę towarzyszącą sztuce. Stało się miejscem dokumentacji, lektury, kształcenia kadr, a także spotkań i dyskusji wspierających działalność ekspozycyjną, miejscem zabawy i odpoczynku. Najważniejszym elementem polityki zmierzającej do unowocześnienia placówek muzealnych w tym czasie stało się zintegrowanie muzeum z życiem i realną aktywnością społeczną. Dzięki zastosowaniu metod animacji

społeczno-kulturalnej muzeum stało się bliższe idei klubu czy warsztatu twórczego z powszechnie panującą atmosferą swobody i pełnego dostępu do ekspozycji, a jego istotnym zadaniem, oprócz działalności wystawienniczej, było mobilizowanie publiczności, by podejmowała własną aktywność artystyczną, techniczną, naukową itp. Dzięki działaniom animacyjnym muzeum stało się miejscem kontaktów o charakterze ludycznym, towarzyskim czy nawet wypoczynkowym, a dzięki działaniom oświatowo-edukacyjnym — miejscem zdobywania wiedzy.

Polityka społeczna wkraczając w sferę działalności muzeów, zaburzyła jednak jedną z podstawowych funkcji muzeum, jaką jest nadal organizowanie warunków do autentycznego kontaktu artysty, jego dzieła i odbiorcy. Nic więc dziwnego, że rośnie niezadowolenie środowiska artystycznego, które odrzucało działalność muzeów i galerii sztuki, polegającą głównie na doborze, klasyfikacji i prezentacji prac według ustalonych, społecznie poprawnych, kryteriów, którym prace te często się nie poddawały, ale także ze względu na fakt, iż większość z nich stała się popularną przestrzenią rozrywki. W wielu dyskusjach zaczęto podkreślać konieczność utworzenia placówki wolnej od klasycznych schematów muzealnych, przestrzeni otwartej na działania artystów i odbiorców, stworzenia miejsca autentycznego spotkania, działań żywych, niekiedy krótkotrwałych, ale zawsze związanych z aktualnym czasem, miejscem i ludźmi. Muzeum miało stać się nie tyle urzędem, instytucją, parkiem weekendowego wypoczynku i rozrywki, ile miejscem umożliwiającym życie sztuki i życie sztuką, miejscem, w którym sztuka nie będzie stanowić ornamentu, lecz stanie się partnerem w komunikacji artystycznej, odzyskując zagubiony przez lata programowej muzealizacji kontekst dialogiczny.

Nieco na peryferiach ważnego dyskursu prowadzącego do ustalenia formy nowoczesnego muzeum jako miejsca wpisanego w życie współczesnych społeczności, narodów i świata, miejsca, w którym rozwijać się będzie życie artystyczne epoki, przestrzeni nie tyle obiektywnej i emocjonalnie obojętnej, ile stanowiącej wielowymiarową instalację artystyczną, zaczęła się rysować obawa o rolę przyszłych odbiorców sztuki jako uczestników tak zorganizowanego życia artystycznego. Nowa sztuka, nowe muzeum potrzebowały odbiorców. Zaczęły więc powstawać pytania, np.: Czy w obliczu nowej sztuki, nowych miejsc jej ekspozycji istnieje jakaś forma działania, która potencjalnemu odbiorcy umożliwi autentyczne spotkanie ze sztuką? Poszukiwanie odpowiedzi na tak postawioną kwestię nie jest łatwe, zważywszy na fakt, że współczesny odbiorca sztuki to raczej konsument dóbr kulturalnych, najchętniej klasycznych, myślący o sztuce w kategoriach historycznych, unikający prezentacji nowej sztuki w obawie, że zostanie przez nią oszukany (trudno bowiem zaufać przekazowi, którego znaczenia się nie rozumie), jednakże niepotrafiący pytać (wszak każdy „zna się” na sztuce, każdy jest „jakoś” do jej odbioru przygotowany), a więc coraz mocniej odczuwający dysonans pomiędzy tym, co wie,

a tym, co widzi, odczuwający co najmniej niepokój przy okazji każdego kontaktu ze sztuką nową, którego efektem bywa negacja, odrzucenie, a nawet destrukcja (niekoniecznie w sensie fizycznym) dzieła.

Myśląc o nowym muzeum sztuki jako przestrzeni wspólnej dla sztuki i życia, przestrzeni, w której możliwe stanie się nawiązanie głębokiego kontaktu odbiorcy z dziełem, w której znowu możliwy będzie intymny, samodzielny akt komunikacji artystycznej, należy stawiać pytania o sposób sprowadzenia do muzeum odbiorcy, abstrahując przy tym od totalitarnych zapędów czy pokus elitaryzmu. Stąd też wynikają próby poszukiwania nowego modelu edukacji realizowanego w muzeach. Jest to tym bardziej ważne, że zmianie podlega także pojęcie edukacji. Dotychczas traktowane w aspekcie intelektualnym, kojarzone z nauczaniem i kształceniem dziś łączone jest coraz powszechniej z wychowaniem. Znaczenie to pozwala zatem traktować edukację jako jedną z instancji mających (obok przekazywania wiedzy) możliwość modelowania systemu normatywnego, postaw i wzorów oraz kompetencji, a także współkreowania struktur osobowych osób podlegających tym działaniom. Szczególnym rysem zmian, jakie ujawniają się we współczesnym rozumieniu pojęcia edukacji, jest jednak jej stosunek do sfery zagadnień o charakterze społecznym. W tym miejscu pojęcie edukacji łączy się z zagadnieniami upowszechniania, które Stefan Szuman charakteryzuje jako proces udostępniania i uprzystępniania sztuki. Jeśli bowiem traktować upowszechnianie jako sferę społecznej aktywności, która zmierza do kształtowania szerokiej i dogłębnej kultury estetycznej społeczeństwa, to w pewnych aspektach wiąże się z dziedziną działań edukacyjnych określaną jako wychowanie do sztuki i wychowanie przez sztukę. Szuman wskazuje przy tym, że proces taki nie może zachodzić, jeśli wychowawca nie wejdzie w bezpośredni kontakt z wytworem artystycznym; i nie może też zachodzić bez obecności osób pośredniczących w tym procesie, co z kolei łączy dwa procesy z instytucjami upowszechniania dóbr kultury, również z muzeum. Zbieżność koncepcyjna obu definicji pozwala zatem na związanie wzajemnie stymulujących się obszarów zarówno w sferze aktywności, jak i teorii jednym terminem — edukacja muzealna, wyznaczając tym samym obszar dalszych poszukiwań¹.

Dotychczasowe formy aktywności edukacyjnej i oświatowej realizowane w muzeach sztuki nie przystają do nowych propozycji artystycznych ani potrzeb współczesnych odbiorców sztuki. Edukacja muzealna, realizowana głównie na sposób klasyczny, wprowadza raczej w zagadnienia historii i teorii sztuki, przydając muzeum charakteru salonu artystycznego lub sanktuarium

¹ Podobne konstatacje zawarte są w polskim, klasycznym już piśmiennictwie naukowym z zakresu edukacji kulturalnej i wychowania estetycznego autorstwa m.in.: Bogdana Suchodolskiego czy Ireny Wojnar. Jako że tematyka niniejszego opracowania skupiona jest głównie na modelu francuskim, w dalszych rozdziałach zrezygnowano z odwoływania się do tych teorii.

z dominującym w nim nastrojem powagi. Wymaga zatem skupienia bardziej aniżeli autentycznego spotkania, dialogu odbywającego się w atmosferze zaufania, otwartości i pragnienia kontaktu.

Szczególnym miejscem w perspektywie muzeologicznej są instytucje upowszechniające sztukę współczesną. To głównie te muzea potrzebują odbiorcy nowego typu, takiego, dla którego kontakt ze sztuką nie sprowadza się jedynie do estetycznej przyjemności obcowania, który oczekuje nie tyle informacji o sztuce, ile raczej przestrzeni aktywnego odbioru, doświadczenia współuczestniczenia w akcie twórczym, interaktywnego komunikowania się. Wymagają zatem również nowych sposobów organizowania działalności muzealnej, które mieszczą się w przestrzeni „pomiędzy sanktuarium a miejscem rozrywki”. W takim muzeum potrzebne są nowe działania i metody, które wzbogacając dotychczasowe doświadczenia, pozwolą odbiorcy realnie zbliżyć się do sztuki, odbudować umiejętność komunikowania się z nią, przeżywania i interpretowania jej na swój sposób i czerpania przyjemności z obcowania ze sztuką dla niej samej. Muzeum powinno stawać się przestrzenią spotkania, odkrywania, tworzenia, poszukiwania we wspólnocie z Drugim.

*

Od początku lat osiemdziesiątych XX wieku w Europie dokonują się istotne zmiany w praktyce muzealnej. Muzea europejskie, a szczególnie francuskie muzea sztuki współczesnej, wypracowały interesujące modele pracy, których znaną cechą jest dążenie do aranżowania bezpośrednich spotkań odbiorców z różnych grup wiekowych ze sztuką nową. Nowe propozycje muzealne we Francji stanowią efekt wprowadzania w życie postulatów nowego humanizmu, idei tzw. trzeciej kultury „odwołującej się do wrażliwości, aktywności, wyobraźni, a bazującej na inspiracji, animacji, pobudzaniu — zamiast na przekazie intelektualnym. W świetle tak sformułowanego programu nabierają szczególnego znaczenia swobodne formy artystyczne, przełamujące sztywne bariery dzieła i tradycyjne schematy instytucji takich, jak muzea czy teatry. Muzeum jako ognisko kultury, teatr jako wspólne przeżycie typu happeningowo-improvizacyjnego, swobodne muzykowanie — urosły do wymiaru modelowej sztuki o działaniu pobudzająco-wychowawczym. Rodziła się nowa koncepcja sztuki jako instrumentu nie tylko wychowującego, bo ten termin wydawał się zbyt tradycyjny, ale pobudzającego, sztuki jako stymulatora osobowości w warunkach swobodnego krążenia wielorakich wartości kultury”².

Główną część opracowania stanowi zatem analiza form muzealnej aktywności edukacyjnej realizowanej we francuskich muzeach sztuki, głównie współczesnej, które w ostatnich dziesięcioleciach XX wieku wypracowały

² I. Wojnar: *Teoria wychowania estetycznego*. Warszawa 1995, s. 197.

modelowe rozwiązania w zakresie organizowania spotkań publiczności (głównie dzieci i młodzieży) ze sztuką nową³. W związku z tym, że aktywność ta nie rozgrywa się w pustce społecznej, a wyrosła na doświadczeniach historycznych, opierając się na utrwalonym od lat modelu polityki kulturalnej i edukacyjnej państwa, pracę wzbogacono analizą wybranych założeń polityki kulturalnej i edukacyjnej realizowanej we Francji na przełomie XX i XXI wieku oraz wybranymi przykładami wprowadzającymi w historyczne zagadnienia pedagogiki muzealnej w tym kraju.

³ Informacje zawarte w tej części opracowania pochodzą z badań przeprowadzonych przez autorkę we francuskich muzeach w latach 1995–2002. Badaniami objęto:

- Muzeum Louvre w Paryżu,
- Muzeum Sztuki Współczesnej w Centrum Kultury Georges'a Pompidou w Paryżu,
- Atelier des Enfants w Centrum Kultury im. Georges'a Pompidou w Paryżu,
- Muzeum Sztuki Nowoczesnej Miasta Paryża,
- Muzeum dla Dzieci w Paryżu,
- Muzeum Sztuki Współczesnej CAPC w Bordeaux,
- Muzeum Sztuki Współczesnej w Lyonie,
- Muzeum Sztuki Współczesnej w Saint-Etienne,
- Muzeum Sztuki Współczesnej w Nicei,
- Muzeum Sztuki Współczesnej w Villeneuve d'Asq,
- Galerię Sztuki Współczesnej Espace Art Concret w Mouains-Sartoux,
- Muzeum Sztuki Współczesnej Carée d'art w Nimes,
- Muzeum Sztuki Współczesnej w Grenoble,
- Muzeum Sztuki Współczesnej w Strasburgu.

ROZDZIAŁ I

Zadania muzeum sztuki na początku XXI wieku

Muzeum w swej długiej historii podlegało diametralnie różnym ocenom. Zawsze miało żarliwych zwolenników i zajadłych przeciwników. Najczęściej cytowana w literaturze polemika przedstawicieli dwóch przeciwnych obozów rozegrała się między Paulem Valérym a Marcellem Proustem. Podczas gdy pierwszy podkreślał fakt, że to właśnie dzięki muzealizacji dzieła umierają społecznie, zamknięte w niedostępnej, obcej i odbiorcom, i owym dzielom przestrzeni, to drugi wskazywał na muzeum jako jedyne miejsce, w którym dzieło prawdziwie żyje. Zdaniem Prousta, każda inna przestrzeń poza muzeum zagłusza prawdę przekazu artystycznego. Proust pisał: „Obrazy »podają« nam w oprawie z mebli, bibelotów, cacek, obić z jego epoki... W takiej dekoracji arcydzieło, które oglądamy, jedząc przy tym obiad, nie daje nam owej upajającej radości, dostępnej jedynie w sali muzealnej, która nagością swoją i wyzuciem ze wszystkich realnych szczegółów o wiele lepiej symbolizuje przestrzenie ducha, w jakie artysta schronił się, aby tworzyć”¹.

Różne rozumienie funkcji i oczekiwania, co pokazuje przedstawiony przykład, przed jakimi instytucje muzeum sztuki stawały w całej swej historii, obligowały je do szukania nowych możliwości funkcjonowania w zmieniających się warunkach kulturowych i społecznych. Samo pojęcie muzeum w toku historycznych przemian rozwojowych uległo modyfikacji, przekształceniu, a wreszcie znacznie się poszerzyło. Dzisiejsze muzeum to nie tylko szacowny gmach, w którym zgromadzone są dzieła o wyjątkowej wartości dla kultury, ale często przestrzeń wypełniona różnymi przedmiotami i istotami, dawne

¹ M. Proust: *W cieniu zakwitających dziewcząt*. Tłum. T. Żeleński (Boy). Warszawa 1957, s. 256.

pomieszczenia fabryk czy zakładów przemysłowych, ruiny, pola bitew, dawne zabudowania, prywatne domy z mnóstwem pamiątek, wsie i miasteczka ze względu na istotną wartość naukową uznane za skanseny czy wreszcie obiekty paramuzealne, do których można zaliczyć np. tablice pamiątkowe. Klasyfikacji muzeów można dokonać, biorąc pod uwagę rozmaite kryteria. Najbardziej popularne kryterium podziału placówek muzealnych związane jest z charakterem przedmiotowym prezentowanej kolekcji².

Ze względu na poliwalentny charakter współczesnych instytucji muzealnych pojawiają się jednak dodatkowe kryteria klasyfikacji uznawane przez muzeologów za równoważne. Jedno z nich odnosi się do formy społecznego funkcjonowania tej placówki. Według tego kryterium muzea jako instytucje można podzielić na:

- muzea sanktuaria (ten typ muzeum najbliższy jest tradycyjnemu sposobowi postrzegania muzeum jako miejsca spotkania muz, świątyni sztuki z dominującą atmosferą uroczystego dystansu między dziełem a widzem);
- muzea jako placówki rekreacyjno-rozrywkowe (traktowane jako miejsce popularnego kontaktu ze sztuką i techniką w atmosferze zabawy i odpoczynku);
- muzea jako placówki edukacyjne (kontakt z muzeum ma charakter edukacyjny i związany jest z hasłami edukacji permanentnej, samokształceniem, samodoskonaleniem opierającym się na wartościach prezentowanych dzieł i eksponatów)³.

Podobną klasyfikację placówek muzealnych można odnaleźć w publikacji Luca Benoista pt. *Musée et muséologie*⁴. Dowodzi on, że podział placówek

² Por. T. Gołaszewski: *Muzeum razy trzy. Esej o edukacji muzealnej młodzieży*. „po lekcjach. Kwartalnik Nieregularny” 1999, nr 4. W tymże eseju autor dokonuje szczegółowego podziału placówek muzealnych *sensu largo*:

- klasyczne zbiory arcydzieł sztuki, nastawione na kontemplację najwyższych wartości artystycznych i estetycznych,
- zbiory pamiątek, przedmiotów cennych ze względów kulturowych, ideologicznych, religijnych, patriotycznych itp. (np. izby pamięci, muzea regionalne),
- muzea wojskowości,
- muzea przyrodnicze,
- muzea techniki i przemysłu,
- muzea etnograficzne (np. skanseny lub wsie zamieszkałe przez ludność — uznane za skanseny),
- ogrody zoologiczne (teraz częściej pełniące funkcje naukowo-badawcze i edukacyjne),
- budowle objęte ochroną zabytków,
- parki narodowe,
- muzea biograficzne,
- muzea historyczne,
- muzea ziemi,
- obiekty paramuzealne (s. 17—18).

³ Por. Z. Żygulski: *Muzea na świecie. Wstęp do muzealnictwa*. Warszawa 1982.

⁴ Por. L. Benoist: *Musée et muséologie*. Paris 1971.

muzealnych wyraźnie związany jest z kondycją społeczno-kulturową państwa. Wykazuje, że charakter funkcjonowania muzeów zachodnioeuropejskich zbliżony jest do salonu artystycznego lub sanktuarium, z dominującym nastrojem powagi i skupienia należnego świątyni. Muzea amerykańskie, których popularność w ostatnich latach znacznie wzrosła, bliższe są idei klubu czy warsztatu twórczego z powszechnie panującą atmosferą swobody i pełnego dostępu do ekspozycji. Trzecia grupa muzeów, której przykładem mogą być, zdaniem Benoista, muzea radzieckie, to muzea z mocno zaakcentowaną działalnością oświatową. Taki podział bliski jest funkcjonującemu w rodzimej literaturze przedmiotu podziałowi na muzeum *templum* i muzeum *forum*⁵. Pierwsze z nich to muzeum kultywujące tradycyjne sposoby kontaktu z eksponatem, opierające się na nabożnym prawie skupieniu i aurze intelektualnego poznania, a odnosi się raczej do funkcjonowania muzeów klasycznych. W pracy muzeum *templum* przebieg działań edukacyjnych jest mocno metodycznie zdefiniowany i zwykle związany z wiedzą lub nauką rzemiosła artystycznego. Natomiast pojęcie muzeum *forum* częściej związane jest z aktywnością współczesnych placówek muzealnych, których zadaniem istotnym, na równi z prezentacją kolekcji, jest organizowanie publiczności w celu indywidualizacji kontaktu, autentyczności spotkania stwarzającego możliwości wymiany i dialogu, odbywających się w atmosferze sztuki, a prowadzących często do podejmowania własnej aktywności artystycznej, technicznej, naukowej itp. Idea muzeum *forum* łączy się z pojęciem warsztatu nietraktowanego dosłownie jako miejsce kształcenia rzemieślniczych umiejętności, ale jako przestrzeń komunikacji. Taki warsztat niczego nie nakazuje, nie uczy w tradycyjnym pojęciu. Jest raczej miejscem spotkania, odkrywania, tworzenia i poszukiwania.

Innym terminem, szczególnie mocno związanym z indywidualną percepcją świata, sztuki, nauki i techniki, jest pojęcie muzeum wyobrazonego (muzeum wyobraźni). *Musée imaginaire* to termin wprowadzony do literatury przez francuskiego pisarza i polityka André Malraux⁶. Dla tego autora zjawisko muzealizacji związane jest nie tyle z funkcjonowaniem określonej placówki, ile z głębokim procesem uduchowienia kultury. *Musée imaginaire* tylko z nazwy przypomina muzeum — ekspozycję, bo naprawdę jest przybytkiem sztuki, który istnieje w umyśle człowieka. *Musée imaginaire* jest rodzajem niematerialnej tkanki, opartej na pamięci, wyobraźni i przenikającej w procesach świadomościowych świat wartości właściwy każdemu człowiekowi. Owo *lieu mental* to nie miejsce, do którego można wejść. Ono „zamieszkuje” w świadomości człowieka. „Nie my, odbiorcy, wybieramy sobie określone dzieło,

⁵ Por. T. Gołaszewski: *Muzeum razy trzy...*

⁶ Por. A. Malraux: *Muzeum wyobraźni*. W: *Antologia współczesnej estetyki francuskiej*. Tłum. i oprac. I. Wojnar. Warszawa 1980.

ale to ono zwraca się ku człowiekowi, zmusza do wyboru i akceptacji” — pisze Malraux⁷. Nie jest to zatem zbiór reprodukcji, a raczej zjawisko przyswojenia w szerokiej społecznej świadomości dzieł ponadczasowych, genialnych — to przede wszystkim sprawa obecności. W tworzeniu wewnątrzludzkich muzeów wyobraźni biorą udział przede wszystkim oryginalne dzieła i przedmioty, rzeczywiste postaci i autentyczne wrażenia. To one w konsekwencji stają się podstawą duchowej kolekcji, która wszystkim tym dziełom przynosi „jeżeli nie wieczność [...] lub nieśmiertelność [...], to co najmniej wyzwolenie spod władzy czasu. [...] [bo — J.S.] prawdziwe muzeum jest obecnością w życiu tego, co miało należeć do śmierci”⁸.

Dziś również specjalny rodzaj nieśmiertelności zapewnia tzw. Muzeum Cyfrowe⁹, dające oprócz niemierzalnej możliwości gromadzenia danych, możliwość globalnego kontaktu osób, miejsc i umysłów. Muzeum takie nie rości sobie prawa do tego, aby dokonywać jednoznacznych i kategorycznych selekcji, nie przedstawia „jedynie słusznych” z założenia faktów artystycznych, nie kodyfikuje ich. Jego rola z roli strażnika zastanej rzeczywistości zmienia się w rolę przewodnika po nowej rzeczywistości i nowych formach współpracy. Roy Ascott wprowadzając termin „Muzeum Cyfrowe”, zwraca uwagę na wewnętrzną sprzeczność, jaka ujawniając się już w nazwie, towarzyszy recepcji tego zjawiska. Muzeum bowiem kojarzy się powszechnie z instytucją uosabiającą stabilność, trwanie, solidność, ochronę, a uszczegółowienie „Cyfrowe” to wg Ascotta tyle, co płynne, przejściowe, niematerialne, podlegające ciągłym zmianom, a więc aktywne. Główne zainteresowanie muzeum sztuki w kulturze telematycznej¹⁰ „przenosi się ze sztuk plastycznych na [...] sztuki kontaktów międzyosobowych i interakcji. Nie tylko zbliża oddalonych od siebie ludzi, ale zbliża bardzo różniące się od siebie pomysły”¹¹. Muzeum Cyfrowe jest zatem miejscem wyłaniania się idei, pomysłów, znaczeń. Obok pomniejszonej znacznie funkcji gromadzenia, klasyfikacji i interpretacji nadrzędną jego funkcją staje się działanie, interakcja i konstrukcja. Muzeum w Sieci posługujące się wizerunkiem elektronicznym stworzonego wcześniej dzieła stanowi wg Ascotta Cyfrowe Muzeum Pierwszego Rodzaju.

Istnieje jednak taki rodzaj sztuki, który obywa się bez płótna, gliny, stali czy matrycy graficznej. Obraz składa się wyłącznie z punktów zgrupowanych

⁷ A. Malraux: *Muzeum wyobraźni...*, s. 20.

⁸ Ibidem, s. 20.

⁹ Por. R. Ascott: *Muzeum Cyfrowe. Kultura telematyczna i sztuczne życie*. „Magazyn Sztuki” 1995, nr 6/7.

¹⁰ R. Ascott definiuje kulturę telematyczną jako zjawisko rosnących stale możliwości globalnego kontaktu, we wszystkich możliwych dziedzinach życia, dokonujące się za sprawą nowoczesnych technologii komunikacyjnych. Stanowi wynik spotkania: sztuki, nauki i nowoczesnych technologii. Wprowadza w erę kontaktów dokonujących się w cyberprzestrzeni. Por. R. Ascott: *Muzeum Cyfrowe...*

¹¹ Ibidem, s. 289.

na ciekłokrystalicznym ekranie. Powstaje zatem z użyciem komputera i przeznaczony jest dla ekranu komputera. Pod względem estetycznym nie różni się specjalnie od rysunku, malarstwa czy grafiki. Różnicą zasadniczą jest sposób dystrybucji, jaką zapewnia Sieć. Taką sztukę można oglądać w Muzeum Cyfrowym Drugiego Rodzaju.

Dziś powstaje już sztuka, która istnieje w Sieci, dla Sieci i dzięki Sieci. Jest ona przeznaczona dla Muzeum Cyfrowego Trzeciego Rodzaju. Taka sztuka nie posługuje się ekranem monitora jak wideoterminalem, projektorem czy ekranem. Monitor staje się złączem pozwalającym na przekształcanie, zmiany i manipulację obrazem, dźwiękiem, tekstem. Dzięki niemu można wejść w interakcję z multimedialną formą i jej wielowarstwowymi znaczeniami. Widz staje się aktywny w procesie kreacji znaczenia. „Jest to faza w naszej kulturze, gdzie nauka i sztuka spotykają się w najpełniejszy sposób. Tutaj możemy jako artyści stać się partnerami w ewolucyjnych zmianach, a nie wyrażającymi uczucia lub analizującymi świadkami”¹².

Muzeum Cyfrowe Trzeciego Rodzaju jest propozycją przełomu wieków. Powstaje i istnieje tylko w przestrzeni elektronicznej, która z kolei warunkuje nowe możliwości upowszechniania sztuki stanowiącej podstawę wirtualnego muzeum. Nowe muzeum „tworzy kolekcje” nowej sztuki, będącej wynikiem nowej jakościowo aktywności artystycznej — *NetArt*-u. Ten specyficzny rodzaj działania artystycznego nie odwołuje się już do istniejącego świata, ale wprowadza w wirtualną — obrazową rzeczywistość. Ta nie stanowi kopii, polemiki, odniesienia do rzeczywistości, w której artysta czy użytkownik komputera się poruszają. Jest wirtualną produkcją, w której obraz staje się matrycą. Owo elektroniczne widmo zastępuje to, co rzeczywiste. To nowe muzeum to muzeum początku nowego wieku, w którym trudno rozpoznać smak, poczuć pod palcami fakturę przedmiotu, posłuchać, jaki wydaje dźwięk po poruszeniu. W takim muzeum trzeba zawierzyć zmysłowi wzroku, który podyktuje inne doznania. Stąd apel o konieczność kształcenia nowego widzenia — widzenia krytycznego niepopartego aktywnością innych zmysłów. Bo trzeba sobie zdać sprawę z tego, że muzeum wirtualne to nie sprawa dalekiej przyszłości, ale powszechnie ogarniające zjawisko naszych czasów. „Zrozumieć, czym [jest — J.S.] muzeum cyfrowe, znaczy zrozumieć, jak estetyka wyglądu zewnętrznego zostaje zastąpiona przez estetykę pojawiania się, gdzie semantyczne zamknięcie jest zastąpione przez otwarte ścieżki znaczeń. Gdzie widzowie są postawieni w centrum procesu twórczego, a nie na jego peryferiach, skąd spoglądają do wewnątrz. Gdzie medium sztuki [...] jest z natury interaktywne. Gdzie sztuka jako system tworzy rodzaj strukturalnego połączenia wszystkich i wszystkiego w obrębie jej sieci, połączenia, które wprowadza symbiozę systemów inteli-

¹² R. Ascott: *Muzeum Cyfrowe...*, s. 292.

gentnych, tworzących nasz świat i kognitywną cybernetyczną percepcję nas samych”¹³.

Bardzo bliskie idei Muzeum Cyfrowego, w kontekście poszukiwań interaktywnych i współuczestnictwa w procesie artystycznym, jest Muzeum Artystów. Idea utworzenia takiej instytucji wiązała się z jednej strony z pojawieniem się zupełnie nowych ideowo i formalnie przedstawięń artystycznych, które nie znajdowały miejsca wśród eksponatów wypełniających sale muzealne. Z drugiej strony stanowiła wyraz niezadowolenia środowiska artystycznego, które odrzucało programową działalność muzeów i galerii sztuki, polegającą głównie na wyborze, klasyfikacji i prezentacji wg ustalonych reguł prac, które tym regułom często się nie poddawały. Niejednokrotnie przedmiot artystyczny, zanim stał się elementem kolekcji, był opracowywany, dookreślany przez służby muzealne, czyszczony z dodatkowych znaczeń, upraszczany, w czego konsekwencji tracił częściowo moc przekazu artystycznego i swoją specyficzną wartość — nawet urodę: „Działający w imię obrony widza specjaliści od wyjaśniania i oceniania skutecznie odgradzają go od obrazoburczych poczynań artysty, a liczne kadry urzędników kultury dopasowują sztukę do określonych kategorii, w których większość dziedzin artystycznego działania jest wygładzana i upraszczana. Artyści i ich dzieła są przekształcani przez muzea i salony ekspozycyjne i w postaci nieszkodliwego już produktu przedstawiani na wystawach. Nie ma w tym przypadku żadnego znaczenia, czy chodzi o dzieła zaangażowane, czy też obojętne politycznie. Istotnym jest, aby były one bezpieczne”¹⁴. Owo obłaskawianie i swoiste asymilowanie przejawów współczesnej sztuki, dokonywane właśnie w galeriach i muzeach, zmusiło artystów do wyjścia poza zinstytucjonalizowaną przestrzeń wystawienniczą. Żywa sztuka, prawdziwe źródło żywotności kultury, potrzebowała nowego miejsca, w którym mogłaby żyć i funkcjonować. Miało to być miejsce otwarte dla działań wkraczających głęboko w sferę doznań intymnych, interakcji nawiązywanych pomiędzy dziełem, twórcą i odbiorcą. Bo „sztuka, która wynika z odczuć osobistych, intymnych działań, jest z zasady indywidualna i wymaga równie subiektywnego odbioru”¹⁵.

Poszukiwania i dyskusje, w których podnoszono konieczność utworzenia placówki otwartej, wolnej od klasycznego przyzwyczajenia muzealnego, nie są nowe. Pierwszym zrealizowanym pomysłem tego typu są konstruktywistyczne Muzea Kultury Artystycznej, które powstały w latach 1918—1921. Wyrosły one na fali rewolucyjnych przemian kulturowych, których założenia odcisnęły znaczne piętno na pojmowaniu funkcji nowej sztuki. Muzea te łączyły dwie idee: prezentacji nowatorskich działań w dziedzinie sztuki oraz

¹³ Ibidem, s. 293.

¹⁴ J. Zagrodzki: *Muzeum artystów*. „Projekt” 1991, nr 1, s. 10.

¹⁵ Ibidem, s. 10.

badania jej skrajnych, awangardowych przejawów. Pomimo że pomysł został szybko zaniechany, rolę tych placówek w budzeniu nowej świadomości artystycznej i kształtowaniu nowego typu życia artystycznego można uznać za znaczącą. Jasne stało się bowiem, że to nie idee muzealników i krytyków sztuki, ale pomysły samych artystów i publiczności okazały się słuszne. Przedłużeniem tych konstruktywistycznych idei muzealnych są dzisiejsze Muzea Artystów.

W Polsce twórcą koncepcji nowego muzeum był Władysław Strzemiński. Uzasadnił i wprowadził w życie ideę ukształtowania miejsca ujawniającego wszelkie twórcze poszukiwania. Jednak właściwy, materialny wymiar idea ta uzyskała dopiero w latach osiemdziesiątych XX wieku. Utworzenie Łódzkiego Muzeum Artystów było ukoronowaniem dwóch wcześniejszych międzynarodowych akcji „Konstrukcja w Procesie”. Dzięki aktywności Stowarzyszenia „Konstrukcja w Procesie” oraz zaangażowaniu władz miasta utworzono „Muzeum Artystów — Międzynarodową Prowizoryczną Wspólnotę Artystów”. Łódzkie muzeum miało być międzynarodowym centrum sztuki, przestrzenią otwartą na działania artystów i odbiorców oraz kierowaną przez artystów. Prezentować miało dzieła realizowane przez artystę w tym konkretnym miejscu — ważniejszy stawał się bowiem fakt realizacji dzieła w określonym otoczeniu społecznym, miejscu i czasie aniżeli fakt magazynowania kosztownych przedmiotów sztuki. Muzeum bez ścian to miejsce spotkania, działania otwartego, żywego, niekiedy krótkotrwałego, ale zawsze związanego z aktualnym czasem, miejscem i ludźmi. W ramach muzeum przewidziano więc funkcjonowanie alternatywnej akademii sztuki, gdzie wygłaszane miały być wykłady, gdzie miano prowadzić warsztaty, seminaria, organizować akcje i plenery. Istotną częścią działania muzeum była również działalność dokumentacyjna i wydawnicza, a także rodzaj działalności wspierającej w postaci stypendiów artystycznych fundowanych wybranym artystom. Muzeum dzięki takiej organizacji stało się nie tyle urzędem i instytucją, ile miejscem umożliwiającym autentyczne życie sztuki i życie sztuką. Nowa sztuka wymaga bowiem już nie tylko nowego odbiorcy, ale również nowego miejsca wystawienniczego, w którym nie będzie stanowić ornamentu, ale stanie się dialogicznym partnerem w artystycznej komunikacji.

Sytuacja muzeów musiała się zmieniać również i z tego powodu, że zaczęły wkraczać do nich dzieła awangardowe — już nie tylko dzieła w swej przedmiotowej formie, ale często całe ekspozycje, konstrukcje, przestrzeń i zdarzenia stawały się spójnym przedmiotem artystycznym. Pojawiły się jednak i takie formy działań artystycznych, które nie mieściły się (w przenośni i dosłownie) w muzeum. Happening, mail art, sztuka ziemi, environnement zaczęły wymykać się poza jego mury.

Zaprezentowana typologia nie wyczerpuje stanu wiedzy na temat klasyfikacji poszczególnych placówek muzealnych. Stanowi natomiast formę wprowa-

dzenia w kontekst historyczno-kulturowo-cywilizacyjny funkcjonowania muzeum jako placówki odgrywającej określone role we współczesnym społeczeństwie. Dlatego też mówiąc o muzeum w tak szerokim kontekście, można posłużyć się określeniem Tadeusza Gołaszewskiego: „muzeum *sensu largo*”¹⁶. Chociaż sugeruje ono szerokość i wieloznaczność pojęcia „muzeum”, to „obejmuje jednak pewien niezmienny zespół cech wspólnych, jak wyodrębnienie, ograniczenie przestrzenne [tu odnoszące się także do przestrzeni wirtualnej i pewnej ograniczonej mentalnie przestrzeni muzeum otwartego — J.S.] zbioru obiektów względnie jednorodnych [czyli stanowiących efekt artystycznego działania, a także jednorodnych w kontekście czasu, miejsca i przestrzeni społecznej recepcji — J.S.], opatrzonych współczynnikiem aksjologicznym (nadanie wartości abstrakcyjnych nad fundamentalnymi, witalnymi, często fizycznymi, utylitarnymi w celu wywołania doznań natury estetycznej, etycznej oraz dla celów poznawczo-naukowych). Ważne jest tu też uspołecznienie owych zbiorów, czyli udostępnienie ich publiczności [...]”¹⁷, co stanowi najistotniejszą zmianę, jaka dokonała się we współczesnej muzeologii. Jest nią właśnie przejście od biernego, kontemplacyjnego odbioru do aktywizacji publiczności, niekiedy przyjmującej rolę współorganizatora ekspozycji. Nowoczesne muzeum nie może nie uwzględniać postulatów odbiorców i szerokiej debaty publicznej na temat celów funkcjonowania placówki muzealnej we współczesnym świecie, a także przedstawić artystycznych, których cechą nadrzędną jest charakter interaktywny.

Nowa sztuka wymaga nowej przestrzeni ekspozycyjnej, nowego sposobu konstruowania ekspozycji, który bliższy jest miejscu pracy twórczej aniżeli ekskluzywnej kondycji salonu ekspozycyjnego. Wymaga również współuczestnictwa odbiorcy. Dlatego tak wielką troską współczesne muzeum powinno otoczyć owego odbiorcę — współuczestnika aktu twórczego. Zamiast zimnej informacji i zespołu reguł postępowania wobec dzieła powinno proponować i ułatwiać indywidualny kontakt, spontaniczny, nawiązujący do idei swobodnego dialogu, bliższy poszukiwaniu aniżeli utwierdzaniu się w słuszności wyuczonych sądów i popularnych opinii. Muzeum dziś powinno zatem zarówno sprzyjać procesowi tworzenia, jak i umożliwiać aktywny odbiór. Powinno stać się miejscem szeroko pojętej edukacji kulturalnej, dla której priorytetem jest kontakt ze sztuką współczesną. Ale aby to osiągnąć, musi zrezygnować z formy muzeum *templum* na rzecz muzeum *forum* — miejsca spotkania artysty, dzieła i odbiorcy. Dlatego dzisiejsze muzea coraz częściej starają się być aktywnymi centrami kultury, ośrodkami dokumentacji, kształcenia, a także ośrodkami spotkań i dyskusji wspierającymi działalność ekspozycyjną, łączącymi klasyczne funkcje muzeum z funkcją edukacyjną

¹⁶ Por. T. Gołaszewski: *Muzeum razy trzy...*

¹⁷ *Ibidem*, s. 16.

i upowszechnieniową — publiczną. Ostatnie z wyłonionych funkcji, w toku historycznych przemian, jakie dotknęły instytucje muzealne, uległy również znacznej modyfikacji. Nie miały wpływu na organizację edukacyjnej działalności muzeów wywarły klasyczne koncepcje edukacji, których istota polegała głównie na podawaniu wiedzy gotowej do przyswojenia. Taki swoisty muzealny „monolog pedagogiczny” zawężony do działalności kształceniowej zdominował na długie lata myślenie o edukacyjnych funkcjach muzeum sztuki. Od wielu lat w światowej i rodzimej pedagogice odchodzi się od monologicznego ujęcia procesu edukacji¹⁸. Filozoficzne wpływy, głównie personalizmu dialogowego, modyfikują oblicze dotychczasowej praktyki edukacyjnej, zamieniając podaż wiedzy na dialog, wymianę, negocjację, uzupełniając postawy nauczycielskie o wymiar mediacyjny wskazujący na konieczność brania pod uwagę ucznia jako osoby mającej swoją godność, jakąś wiedzę, jakieś doświadczenie, wrażliwość i emocje; łącząc doświadczenie edukacyjne z doświadczeniem autentycznego życia społecznego. Tymczasem rozwijające się muzea pozostają na uboczu doświadczeń współczesnej pedagogiki, kultywując monologiczny charakter działań edukacyjnych. Warto jednak włączyć się w dyskurs poświęcony roli i miejscu muzeum sztuki w procesach akulturacji, socjalizacji czy edukacji, bo chociaż mają one do odegrania inne ważne role, to jako instytucje reprezentujące i prezentujące wartości kulturowe, społeczne i estetyczne zarazem są miejscami szczególnie aksjologicznie wysyconymi ze swej natury i ich udział w procesie wychowania czy szerzej — edukacji na żadnym etapie rozwoju osobowego nie powinien być kwestionowany.

Najdłuższą tradycję w dziedzinie działalności edukacyjnej mają muzea klasyczne¹⁹. Carol S. Jeffers w pracy *Museum as Proces* określa te muzea mianem „świętego gaju”²⁰. W takiej placówce, jak pisze autor, widz oczekuje radości z kontaktu z klasycznym, ponadczasowym pięknem dzieł sztuki w urokliwym, odprężającym otoczeniu.

Pewne cechy klasycznego muzeum potwierdzają — tak się wydaje — monologiczny charakter jego edukacyjnej praktyki. Przykładem znaczącym jest utrwalony społecznie sposób postrzegania muzeum jako miejsca niekwestionowanych wartości. Dla odwiedzających „święty gaj” jest symbolem trwałych wartości, a konstrukcja muzealnej wiedzy w mniejszym stopniu zależy od poznawczego czy psychicznego rozwoju jednostki — czyli jej indywidualnej

¹⁸ Szczegółowe opracowania dotyczące alternatywnych sposobów edukacji można odnaleźć w pozycjach J. Kozielskiego, B. Śliwerskiego, K. Olbrycht, J. Tarnowskiego itp.

¹⁹ Terminem „muzeum klasyczne” autorka obejmuje te instytucje, które bez względu na rodzaj prezentowanej kolekcji kultywują tradycyjny charakter funkcjonowania tych instytucji obejmujący kolekcjonowanie, przechowywanie, ekspozycję wybranych fragmentów kolekcji i ich naukowe opracowanie.

²⁰ C.S. Jeffers: *Museum as Process*. „Journal of Aesthetic Education” 2003, Vol. 37, No. 1 [Spring].

aktywności, a raczej od znajomości reguł, zasad, norm i kodów „ustalonych w społecznych procesach i stronniczych interesach szczególnie wpływowych grup społecznych Zachodnich wspólnot”²¹. Te reguły i kody, służące pierwotnie osiemnastowiecznym mecenasom decydującym, co warte jest poznania i zachowania, determinowały przez długie lata rolę muzeów sztuki w procesach socjalizacji, akulturacji i edukacji. Publiczność uczyła się wyznaczonych reguł, przyjmując je do wiadomości. W takim społeczeństwie stosunkowo łatwo można było ustalić zakres oczekiwań w stosunku do placówek muzealnych oraz opracować swoiste normy zachowań adekwatne do atmosfery „świętego gaju” — miejsca *sacrum*. Tym sposobem publiczność do dziś dość powszechnie uznaje za konieczne odbywanie swoistej „pielgrzymki” do muzealnego miejsca kultu, „wykonując rutynowo drogę od wejścia do wyjścia, w nabożnym skupieniu i ciszy, zatrzymując się na moment przy każdym prezentowanym dziele”²².

Niezmienną cechą każdej klasycznej kolekcji sztuki jest również imponująca liczba dzieł rozmieszczonych w ograniczonej przestrzeni. Utrudnia to, a często nawet hamuje inicjatywę percepcyjną odbiorcy. W takim muzeum „oko musi przyjąć chaos obrazów, a tym samym zachować się jak ktoś, komu nakazano by słuchać dziesięciu orkiestr naraz”²³. W takim chaosie — natłoku wizji, myśli, skojarzeń — obrazy niszczą się wzajemnie. Odbiorca uczestnicząc w zwiłokrotnionym obecnością wielu dzieł monologu, staje się głuchy i ślepy w myśl zasady, że wielość stępia uwagę i rozmywa przekaz. W istocie, „odwiedzając muzea, stajemy się powierzchowni albo erudycyjni [...]. Sprawia to, że przestajemy być wrażliwi na dzieło [...]”²⁴ — konstatuje Anna Zeidler-Janiszewska.

Inną ważną cechą kolekcji klasycznej jest jej oderwanie od życia, swoista izolacja. John Dewey nazwał taką sytuację „muzealną koncepcją sztuki”²⁵, której efektem stało się skostnienie i zawężenie instytucji samej sztuki, a także zubożenie jej praktyki. Muzealizacja doprowadziła, wg tego autora, do oddzielenia praktyki sztuki od autentycznego życia. W odizolowanej muzealnej przestrzeni sztuka została zdefiniowana przez specyficzną postawę estetyczną polegającą na obiektywnej, zdystansowanej, formalnej kontemplacji. Uwięziona na piedestale stała się przedmiotem podziwu, zachwyty i intelektualnej penetracji. Implikacją tego stanu stał się ukryty elitaryzm — bo tylko niektóre osoby potrafią spoglądać na sztukę z takiej obiektywnej, formalnej perspek-

²¹ Ibidem, s. 109.

²² Ibidem, s. 108.

²³ A. Zeidler-Janiszewska: *Sztuka wobec estetyzacji codzienności*. W: *Kultura i sztuka u progu XXI wieku*. Red. S. Krzemień-Ojak. Białystok 1997, s. 251.

²⁴ Ibidem.

²⁵ Por. J. Dewey: *Sztuka jako doświadczenie*. Tłum. A. Połocki. Wrocław-Warszawa-Kraków-Gdańsk 1975.

tywy — wyuczone, a raczej przyuczone do takiego oglądu. Kontemplacja spektakularnych dzieł w „świętym gaju” przestaje być wówczas jedynie łagodnym, niewinnym aktem. Wywołuje raczej rodzaj „elitarniej, estetycznej postawy, która implikuje społeczny i intelektualny podział, a nawet służy jako marker tej różnicy” — jak pisze Jeffers. Tym samym publiczne funkcje muzeum sztuki, mające polegać na burzeniu społecznych podziałów przez dostęp do sztuki i miejsc jej prezentacji ugruntowywały raczej podziały na elitę komunikującą się sprawnie w polu sztuki oraz profanów pozostających poza jej oddziaływaniem.

Rozwój muzeów, głównie europejskich i amerykańskich, następował wraz z napływem materiału — często w wyniku podbojów, walk i militarnych kampanii. Rozwijające się muzea stały się miejscami obdarzonymi własną identycznością, kojarzonymi z kulturalnymi i społecznymi wartościami. Prezentując stabilność i bezpieczeństwo, a także trwałość i wartość, utrwały społeczne przekonanie, że to, co znajduje się wewnątrz pewnej, stałej instytucji, jaką stanowi muzeum, ma wyższą jakość i jest cenione wyżej aniżeli to, co znajduje się na zewnątrz. Konstrukcja muzeum jako miejsca stabilnego, bezpiecznego, odizolowanego od świata była pojęciem organizującym myślenie współczesnych o muzeum, które nobilitowało przedmiot — a nie jego rzeczywistą wartość. Edukacyjna rola muzeów sprowadzała się do konstatacji, iż materiał poza muzeum jest mniej wartościowy, a więc niewart zainteresowania. W myśl tej dominującej ideologii społeczno-estetycznej utożsamiano sztukę z instytucją elitarnych sztuk pięknych, a swoista elitarność służyła utrwalaniu hamujących możliwość zmiany porządków społecznych. Przez zachęcanie do głębokiego szacunku dla przeszłości i unizonej nostalgii, jak pisze Shusterman²⁶, jakie wywołuje często oszałamiające piękno dawnych dzieł sztuki, muzeum przyczyniało się do budzenia postaw podziwu dla jednostek, epok oraz porządków społecznych, które zdolne były do ich wytworzenia. Takie postawy z kolei skutecznie powstrzymywały nowatorskie myślenie przez programowe wręcz odrzucanie nowych idei, których głosiciele rościli sobie pretensje do miana lepszych lub innych aniżeli odziedziczona ideologia przeszłości, zapominając jakby o tym, że dzieła sztuki elitarniej (tu klasycznej) bywały narzędziami społecznej krytyki, protestu, iskrą prowadzącą do transformacji. Tradycja i kultura świata zachodniego jest ze swej natury pluralistyczna, kontestatorska, otwarta na różne cele. „Rozwija się zarówno przez zgodę, jak i ciągły spór, dzieła sztuki zaś [...] uczestniczą w owej dyskusji. [...] sztuka elitarna potrafi wytworzyć własną, wewnętrzną krytykę, pobudzając bardziej wysublimowaną i krytyczną świadomość u własnej publiczności, która staje wobec wchłonięcia, porównania i uzgodnienia artystycznie odmiennych

²⁶ Por. R. Shusterman: *Estetyka pragmatyczna. Żywe piękno i refleksja nad sztuką*. Tłum. A. Chmielewski. Wrocław 1998.

wizji i wartości w samym akcie przyswojenia i określenia doniosłości dzieł sztuki. [...] Pomimo [jednak — J.S.] swej umiejętności przemawiania, sztuka jest niema bez zdolnej do dialogu inteligencji, do której może przemówić”²⁷.

Zadaniem muzeum jest zatem tak poprowadzić działalność edukacyjną, aby przyswajanie sztuki wspierało cele sprzyjające rozwojowi społecznemu i etycznemu. Jednym z warunków kategorycznych jest odejście w działalności edukacyjnej muzeum od metod klasycznego kształcenia zmierzającego do przyswajania wiedzy i powierzchownego, ograniczonego sposobu doświadczania sztuki na rzecz zaangażowanego dialogu. Muzeum powinno stać się nie tyle instytucją dzierżącą monopol na artystyczną prawomocność, ile miejscem umożliwiającym życie sztuki i życie sztuką.

Nie podważając i nie deprecjonując wartości dotychczasowych działań muzealnych, trzeba szukać nowych teorii i metod, które, wzbogacając dotychczasowe doświadczenia, pozwolą odbiorcy realnie zbliżyć się do sztuki, odbudować umiejętność komunikowania się z nią, przeżywania na 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 takie wydają się szczególnie ważne wówczas, gdy dyskurs dotyczy formy i funkcjonowania muzeów sztuki współczesnej. Tu klasyczna praktyka edukacyjna nie sprawdza się w ogóle. Dlatego też w pojawiających się coraz częściej w dyskursie naukowym alternatywnych teoriach dotyczących koncepcji nowego muzeum powinno się uwzględnić ważną rolę działań edukacyjnych nawiązujących do humanistycznych idei wychowania „w” i „do” dialogu.

W amerykańskim dyskursie naukowym idea muzealizacji jawi się jako spadkobierczyni filozoficznych koncepcji pragmatycznych oraz teorii konstruktywistycznych. W alternatywnym spojrzeniu, reprezentowanym przez amerykańskich teoretyków, muzeum nie jest już fizycznym miejscem, ale raczej metaforyczną przestrzenią, w której odbiorcy mogą swobodnie odkrywać i spotykać sztukę traktowaną jako część otaczającej rzeczywistości. Nie jest ważne zatem otoczenie fizyczne — cegły i parkiety. Nie ma wobec tego znaczenia multiplikowanie instytucji — placówek muzealnych. Najważniejsze staje się tworzenie przestrzeni odkrywania możliwości, które Suzi Gablik określa mianem „estetycznych związków”²⁸. Istotą tak rozumianej estetyki, wg Gablik, jest, po okresie czystości formalnej, przywrócenie sztuce jej autentycznych związków ze światem. To, co jest potrzebne sztuce, to wolna i otwarta przestrzeń, która pozwala ludziom na budowanie i kontekstualizowanie znaczeń przez komunikację. Szczęśliwie jednak istota takiej działalności nie

²⁷ Ibidem, s. 179.

²⁸ Por. S. Gablik: *Conversations Before the End of Time*. New York 1995.

polega jedynie na tworzeniu alternatywnych miejsc, w których obecna jest sztuka. Istnieje bowiem możliwość tworzenia muzeum wewnątrz muzeum już istniejącego — dialogicznej przestrzeni, w której dynamiczny proces nadawania znaczeń i budowania związków jest ułatwiony dzięki obecności społeczności.

Takie procesy promujące ruch — wymianę idei i dyskusje pomiędzy członkami społeczności wywodzą się z konstruktywistycznej epistemologii. To alternatywne muzeum wymaga epistemologicznego oderwania od modernistycznego paradygmatu widzenia stanowiącego podstawę artystycznej i społecznej praktyki oraz teorii wiedzy opartej na oglądzie, a także traktowania przedmiotu sztuki jak towaru. Klasyczne przedmioty muzealne — dzieła sztuki często pozbawione swoich korzeni, sklasyfikowane wg europejskiej systematyki czasu i przestrzeni, ubezpieczone, oszacowane wg wartości aukcyjnej, opatrzone informacją jak etykietą na towarze stały się towarem wystawionym na widok publiczny. Wchodząc w erę spektaklu, muzea stały się miejscami, w których sztuka, zgodnie z zasadami gospodarki rynkowej, przekształciła się w towar. W tych muzeach ugruntowała się swoista teoria wiedzy oparta na wzroku. Wzrok i wiedza zawarta na etykietce uzupełniały się wzajemnie.

Muzeum jako miejsce spektaklu proponowało strategię poznania opartego na pasywnej kontemplacji. W tym znaczeniu i jednostka, i całe społeczeństwo mogły w tym spektaklu uczestniczyć bez specjalnego wysiłku. Oglądanie stało się elementem uczestnictwa w widowisku — w myśl konsumenckiej zasady, że wszystkie produkty są po to, aby je oglądać. Nie ma znaczenia, czy przedmiot jest na ścianie, czy na ekranie monitora — każdy jest ometkowany, opisany, sklasyfikowany, wyjaśniony — „spakowany i gotowy do użycia”. Konsumencka filozofia stała się ideologią muzeum traktowanego jako miejsce spektaklu. Towarem stały się przedmiot, widz i artysta. Nic więc dziwnego, że sztuka zaczęła unikać muzeum, artyści — kuratorów, a prawdziwa publiczność — instytucji upowszechniania sztuki. O ile w tej sytuacji sztuka szukała dla siebie alternatywnych miejsc ujawniania się, to widz, przyzwyczajony do szybkiego konsumowania wiedzy i dorobku kulturowego sięgnął po narzędzia społecznej komunikacji, bo muzeum — spektakl zanegowało nawet klasyczny model pielgrzymowania do „świętego gaju”. Zamiast pielgrzymki współczesny widz serfuje po Internecie. Nawet niewprawny użytkownik komputera za dotknięciem klawisza może przeglądać dowolne, światowe kolekcje sztuki²⁹.

²⁹ Wirtualne „zwiedzanie” wymaga wyposażenia w interfejs, cała reszta dotychczas związana z przygotowaniem podróży, przemieszczaniem się, potrzebnym czasem oraz wydatkiem finansowym kumuluje się w naciskaniu odpowiedniego klawisza, np. po wpisaniu w wyszukiwarce internetowej hasła: *Gioconda* otrzymano 471 tys. haseł (w tym 3990 zdjęć) w 0,22 sekundy; *Guerenica* — 549 tys. haseł w 0,07 sekundy; *I Like America and America Likes me* — w 0,18 sekund znaleziono 11 tys. haseł.

Nawet na własne potrzeby można stworzyć dowolną kolekcję. W dzisiejszym świecie tworzenie elektronicznej kolekcji muzealnej stało się popularnym i niezwykle prostym zajęciem. Większość wydawnictw chlubi się CD-zbiorami, z których każdy pretenduje do miana kolekcji wszechczasów obejmującej wszelkie możliwe przejawy twórczości artystycznej. Muzeum elektroniczne organizuje zatem skutecznie jak iś kontakt ze sztuką. Warto jednak zastanowić się nad tym, jakie jest owo elektroniczne spotkanie ze sztuką? Wielu telematycznych odbiorców, cytując Ascotta, przyzwyczajonych do informacji spreparowanej w formie telewizyjnej migawki, zadowala się elektronicznym obrazem przedmiotu sztuki, jaki odnajdują na monitorze. W muzeach, w których wprowadzono elektroniczną informację o dziele, zwiedzający często ograniczają się do informacji uzyskanej z komputera. Jeśli trzeba ten obraz skonfrontować z oryginałem, robią to z dużą niechęcią — po co oglądać obraz, który wcześniej pojawił się na monitorze? Zaskakujący jest również fakt, iż wielu z nich doznaje zawodu, stając przed oryginałem. Okazuje się, że pierwowzór zwykle jest mniejszy, nie tak kolorowy, zasłonięty szybą lub zakurzony. W konsekwencji powrót do monitora staje się atrakcyjniejszy. Tu lepiej widać, bo blisko, kolorowo, tanio i na miejscu. Wreszcie to wszystko można łatwo posiadać na własność, uczynić rodzajem swojej osobistej kolekcji, w myśl powszechnego już zjawiska: zobaczyć coś w Sieci — znaczy posiadać. Dotarcie do informacji w Sieci w wielu przypadkach wiąże się z jej zatrzymaniem. Owo dążenie do posiadania jest symptomem ponowoczesnego społeczeństwa. Dziś kolekcjonerstwo to z jednej strony sposób uczestnictwa w kulturze i sztuce nowoczesnej, z drugiej — zaś model budowania tożsamości i sposób ustosunkowania się do świata. Kolekcjoner to ten, który przywłaszcza sobie wizerunki sztuki, odziera je ze specyficznego klimatu, jakim otoczone są w miejscu tworzenia, oczyszcza ze zbędnych elementów, aby dostosować do walorów budowanej przez siebie kolekcji. Ta rozrasta się wraz z pojawianiem się w przestrzeni cybernetycznej nowych eksponatów, zaspokajając stale rosnącą potrzebę posiadania. Gdyby poprzestać na takiej analizie funkcjonowania muzeum elektronicznego, można by powiedzieć, iż stanowi jedynie odmienną formę archiwum czy magazynu preparowanego na własny użytek. Jednak głęboka analiza tego zjawiska wyłania bodaj najpoważniejszą funkcję owego muzeum — kolekcja cyfrowa jest interaktywna. „W przestrzeni cybernetycznej zobaczyć, nie tylko znaczy posiadać, ale mieć możliwość wprowadzania zmian”³⁰. Dlatego też w alternatywnym muzeum wielokrotnie podkreślana konieczność kształcenia aktywnego odbiorcy otrzymuje swoje wymierne uzasadnienie.

W koncepcji nowego muzeum odrzuca się również ideę autonomicznego, izolowanego, samotnego artysty i indywidualnej ontologii oraz osamotnionego

³⁰ R. Ascott: *Muzeum Cyfrowe...*, s. 290.

widza — odbiorcy przekazu artystycznego. Tu artysta, dotychczasowy nadawca komunikatów artystycznych, zmienia się w inicjatora dialogu, animatora spotkania. W jego świecie mieści się świat odbiorcy, dzieła i jego własny. Wszystkie światy się dopełniają, wszystkie mają rację bytu i wszystkie na siebie wpływają. Podobnie samotny widz z jego „klasycznym” skupianiem się na sobie uniemożliwiającym solidarność w działaniu we współczesnym muzeum skazany jest na klęskę. Bo „nawet gdy sztuka przedstawia społeczne cierpienie oraz osamotnienie i przeciwko nim protestuje, protest taki, jako część przyjemności czerpanej z dzieła — jest estetycznie zawłaszczany i skutecznie rozładowywany przez dokonujące się w wyobraźni przeżycia jednostki, nie generując wcale rzeczywistej krytyki czy pragnienia zmiany”³¹. W takim środowisku estetyczne rozumienie i ocena nie wiodą do analizy i oceny społeczno-kulturalnej rzeczywistości, ale stają się wyłącznie estetycznym pokarmem dla ducha budującym często schronienie przed tą rzeczywistością.

Zamiast wymienionych: autonomii, izolacji i samotności nowe muzeum i jego epistemologia skupiają się wokół konstruowania wiedzy i doświadczenia za pośrednictwem kontekstu grupowego — tj. takiego, który uwidacznia, w jaki sposób ludzie konstruują swój osobisty świat z labiryntu potencjalnych związków i szukają zrozumienia relacji pomiędzy ich konstrukcjami a konstrukcjami innych. Angażując się w związki i dialogiczne praktyki, grupy wykorzystują dialektyczną siłę sztuki w budowaniu wspólnoty przez empatyczne interakcje społeczne. W otwartej przestrzeni, niekiedy labiryntce muzeum grupa usiłuje zbudować wspólnotę-muzeum wewnątrz muzeum już istniejącego.

Muzeum opierające swą działalność na społeczności dyskursu jest pomysłem, który rozwinął się na kanwie teorii Deweya, gdzie kluczową rolę odgrywają dyskursywne i niedyskursywne znaczenia. W jego teorii dwoistości typu myślenie subiektywne — myślenie obiektywne, umysł — świat relacji i odbiorca — proces muzealizacji chodzą parami w funkcjonalnej jedności połączone w procesie wzajemnego dostosowania³². W tej epistemologicznej przestrzeni zostaje zdefiniowane alternatywne muzeum łączące dwa światy: świat indywidualnej wiedzy i doświadczenia ze światem publicznej wiedzy i społecznego doświadczenia. Są konstruowane podstawy wiedzy jednostkowej oraz publicznej. Każdy z elementów jest kontekstualny i musi być rozumiany jako produkt dyskusji grupowej. Związana z kontekstem natura wiedzy — estetycznej, społecznej i politycznej — jest funkcją związanej z kontekstem rozmowy. Wiedza i nauka nie są pojmowane wówczas jako indywidualne akty odkrywania, ale jako wspólne akty kreacji. Indywiduum nie legitymizuje

³¹ R. Shusterman: *Estetyka pragmatyczna...*, s. 186.

³² Por. J. Dewey: *Sztuka jako doświadczenie...*

ani nie określa samotnie tego, co „liczy się” jako wiedza. Ta jest funkcją wspólnotową i służy jako strażnik przeciw relatywizmowi. Wiedza, włączając estetyczne sądy, wymaga ciągłego testowania i kontestowania w sytuacji społecznego dyskursu. To znaczy, że grupowe oceny estetyczne są równoznaczne z wiedzą, nie tylko z opinią — ale tylko wówczas, kiedy traktujemy świat jako związek ludzkich relacji, a nie odizolowanych indywidualów, czyli świat związany społecznymi relacjami bardziej aniżeli systemem reguł. Funkcjonalne związki pomiędzy wiedzą, dyskursem i wspólnotą stają się wówczas oczywiste — wiedza i nauka nie mogą istnieć poza rozmową (dialogiem), dialog nie może być nawiązany poza społecznością. Społeczność w takim ujęciu jawi się jako „pedagogiczna cnota” i „wstępny warunek nauki”. W takim obszarze społecznie uznane i indywidualnie sprawdzone idee „podróżują” i są iluminowane w interaktywnej przestrzeni pomiędzy członkami dialektycznej wspólnoty i sztuki, która staje się soczewką skupiającą tę rozmowę.

Wejście wiedzy i nauki w taką społeczność polega na zrównaniu słuchania i oglądu. Konstruowanie znaczeń w sztuce to dla społeczności angażowanie się w procesy krytycznego i empatycznego znaczenia. Słuchająca społeczność musi być jednak wewnętrznie zróżnicowana. Tu różne głosy muszą mówić i powinny być słyszane. Różne perspektywy, interpretacje i krytyki muszą znaleźć miejsce, a twórcze konflikty muszą się rodzić. Dzięki tej aktywności różne wspólnoty osiągają sukces ułatwiający rozwój nauki i chroniący ich członków przed dogmatyzmem i ortodoksją. Muzeum jako społeczność w procesie pojmuje zatem wiedzę i naukę jako formę ludzkich relacji. Taki proces staje u podstaw misji nowego muzeum, upoważniając odbiorców do wchodzenia w związki ze sztuką za pośrednictwem dialogu i rozmowy. Przez tę praktykę przedmiot sztuki zostaje obdarzony znaczeniem i włączony w granice rzeczywistego świata. Proces budowania znaczeń (o sztuce i rzeczywistości) to istota muzeum jako procesu, w którym artyści, odbiorcy (a wśród nich: edukatorzy, nauczyciele, uczniowie), krytycy, badacze, naukowcy stają się kustoszami indywidualnego i społecznego poznania.

Nie bez znaczenia dla rozwoju edukacyjnej praktyki muzealnej pozostaje również powołanie w 1946 roku ICOM — Międzynarodowej Rady Muzeów³³ (afiliowanej przy UNESCO). Głos skupionych w tej organizacji muzealników, edukatorów muzealnych, krytyków artystycznych i publicystów stał się ważnym elementem w kreowaniu nowych funkcji nowego muzeum otwartego na działania edukacyjne, ludyczne i żywy kontakt z publicznością.

³³ ICOM podporządkowany jest Międzynarodowy Komitet CECA zajmujący się edukacyjnymi i kulturalnymi aspektami funkcjonowania muzeum.

Jedną z pierwszych inicjatyw podjętych przez ICOM była konferencja na temat „Muzea i edukacja”, która odbyła się 1951 roku³⁴. W konferencji, oprócz przedstawicieli poszczególnych delegatur ICOM, uczestniczyli również członkowie rady UNESCO. Wśród wielu dokumentów wypracowanych w efekcie obrad Komisji najważniejszym była wspólna rezolucja dotycząca edukacyjnej roli współczesnego muzeum. W punkcie *B* tej rezolucji:

- po pierwsze — podkreślono rolę muzeów przyczyniających się do realizacji 27. artykułu Powszechnej Deklaracji Praw Człowieka i Obywatela, podnoszącego prawo do powszechnego dostępu do dóbr kultury;
- po drugie — wskazano na istotną rolę edukacji muzealnej organizowanej z myślą o publiczności dziecięcej i dorosłych, realizowaną bądź samodzielnie, bądź we współpracy z instytucjami oświatowymi, na wszystkich szczeblach i we wszystkich dziedzinach aktywności;
- po trzecie — odnotowano konieczność przestudiowania i zdefiniowania środków praktycznych wspomagających działalność edukacyjną muzeów realizowaną z myślą o dzieciach i młodzieży szkolnej (np. metodyczne zagadnienia organizacji wizyty w muzeum, przygotowanie ekspozycji i wykładu z myślą o najmłodszej publiczności, redagowanie celów i wniosków, materiały pomocnicze);
- po czwarte — przyjęto wiele inicjatyw sprzyjających uruchomieniu w poszczególnych muzeach działów oświatowych, które wypełniałyby jedynie misję edukacyjną w muzeum samodzielnie lub we współpracy z innymi instytucjami edukacyjnymi; w związku z tym zaproponowano różne formy szkolenia pracowników działów oświatowych, personelu muzeów, podniesiono rangę współpracy z popularnymi mediami i strukturami lokalnej administracji, zwrócono 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 projektami edukacyjnymi;
- po piąte — podkreślono konieczność realizacji takich działań muzealnych, które swym zasięgiem objęłyby możliwie najliczniejszą populację, w tym osoby chore, niepełnosprawne, wywodzące się ze środowisk społecznie zaniedbanych itp.; takim działaniom powinna służyć szeroko zakrojona kampania reklamowa w lokalnych mediach, profesjonalnie przygotowani mediatorzy i animatorzy, dostępność ekspozycji muzealnej dzięki dostosowaniu godzin pracy muzeów do potrzeb każdej grupy odwiedzającej placówkę, obniżenie kosztów wstępu, zapewnienie wystarczających informacji na temat kolekcji, przygotowanie materiałów pomocni-

³⁴ Por. 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.*

czych, organizowanie okolicznościowych akcji kulturalnych i edukacyjnych, i wreszcie publiczne podniesienie rangi muzeów we wszystkich sferach współczesnego życia.

Przedstawiciele rad krajowych ICOM ze swej strony zobowiązali się do poważniej pomocy w realizacji wyznaczonych postulatów, zapowiadając:

- ścisłą współpracę z przedstawicielami różnych organizacji o charakterze edukacyjnym i wychowawczym (w tym młodzieżowych i dziecięcych), działającymi na wszystkich szczeblach organizacyjnych: lokalnym, narodowym i międzynarodowym — przez uczestnictwo każdorazowo w obradach rady ICOM, konferencjach i stażach naukowych;
- konieczność wypracowania przez narodowe komitety ICOM metod i narzędzi współpracy z narodowymi organizacjami ds. edukacji i wychowania, a także z lokalnymi organizacjami skupiającymi nauczycieli, wychowawców, rodziców, animatorów kultury itp.;
- współpracę z komisjami narodowymi UNESCO w celu wspólnej realizacji poszczególnych narodowych projektów edukacyjnych i zapewnienia ich związków z programem realizowanym przez lokalne placówki muzealne zarówno w zakresie form, jak i treści kształcenia i wychowania³⁵.

Osobne zalecenia dotyczące najskuteczniejszych sposobów powszechnego udostępniania muzeów sformułowane zostały przez radę UNESCO. „Pomoc, jaką muzea mogą przynieść wychowaniu szkolnemu i pozaszkolnemu, zasługuje na zachętę i uznanie. Pomoc ta powinna być reglamentowana przez powołanie właściwych organów mających za zadanie ustalenie stałej i urzędowej współpracy pomiędzy kierownictwem oświaty a tymi muzeami, które z uwagi na charakter swych zbiorów są najbardziej uczęszczane przez młodzież szkolną. Współpraca ta mogłaby przybrać następujące formy:

- utworzenie w każdym muzeum stanowiska specjalisty z zakresu edukacji, który pod nadzorem kustosza organizowałby działalność edukacyjną na terenie muzeum;
- powołanie w muzeach kadry animatorów, ściśle współpracujących z kadrami pedagogicznymi ośrodków oświatowych;
- powołanie na szczeblu lokalnym, regionalnym lub narodowym wspólnych organizacji gromadzących kustoszy i nauczycieli dla lepszego wykorzystania muzeów dla celów edukacyjnych i wychowawczych;
- podjęcie wszelkich innych kroków, które zapewniłyby koordynację pomiędzy wymaganiami szkolnictwa i możliwościami muzeów”³⁶. Wiele z założonych celów znalazło swoje praktyczne odbicie w funkcjonowaniu instytucji muzealnych na całym świecie. Wśród wielu ofert realizowanych

³⁵ Por. *ibidem*.

³⁶ W. Sieroszewski: *Ochrona dóbr kultury na forum międzynarodowym w świetle legislacji UNESCO*. Warszawa 1974, s. 164.

obecnie w muzeach światowych można wyłonić cztery podstawowe formy działalności:

- zajęcia edukacyjne realizowane celowo w muzeach przez pracowników danej placówki muzealnej bądź przez innych organizatorów, którym muzeum udostępnia sale wystawiennicze i miejsca realizacji zajęć praktycznych;
- zajęcia doskonalące dla muzeologów, pedagogów zainteresowanych działalnością edukacyjną muzeum, specjalistów w wybranej dziedzinie kultury, animatorów kultury itp.;
- indywidualne wizyty — spotkanie z eksponatem, podczas którego odbiorca samodzielnie komunikuje się z dziełem;
- działania o charakterze kulturalno-rozrywkowym prowadzone w gmachu muzeum (niejednokrotnie związane formalnie bądź tematycznie z istniejącą ekspozycją), jak: przedstawienia teatralne, wieczory poezji, projekcje filmów, wieczory dyskusyjne, przedstawienia baletowe oraz przedsięwzięcia o charakterze ekonomiczno-marketingowym (typu: kuchnie artystyczne, wypożyczalnie dokumentów audio-wideo, biblioteki, księgarnie, wideoteki).

ROZDZIAŁ II

Historyczne uwarunkowania pedagogiki muzealnej we Francji

Szczególnie inspirujące europejskie działania realizowane w dziedzinie pedagogiki muzealnej można obserwować we Francji. Tu stale rosnące zainteresowanie unowocześnianiem i modernizowaniem działalności edukacyjnej na szczeblu państwowym doprowadziło do powstania regularnych programów edukacyjno-muzealnych i rozwoju specjalistycznej kadry zabezpieczającej ich realizację.

Historia francuskiego muzealnictwa rozpoczyna się jednak znacznie wcześniej, już w średniowieczu. Wtedy na terenie Francji powstawały zbiory o charakterze kolekcji¹. Jednak wielkie kolekcjonerstwo, mające cechy trwałości i będące podstawą rozwoju francuskiego muzealnictwa, Francja zawdzięcza kolejnym kardynałom — Richelieu i Mazarinowi. Efekty ich pasji kolekcjonerskich stały się zaczątkiem narodowej kolekcji sztuki francuskiej. Na miejsce tej kolekcji wybrano Luwr, stary królewski zamek znajdujący się w samym centrum stolicy, który stał się synonimem jednego z najwspanialszych muzeów na świecie. Kiedy dnia 6 grudnia 1681 roku galeria została otwarta, rozpoczęła się nowa epoka w dziejach muzealnictwa. Styl architektoniczny, ale przede wszystkim ekspozycyjny galerii, stał się wzorem na dziesiątki, a nawet setki lat dla powstających w świecie galerii narodowych. W kolejnych epokach nasilała się francuska pasja kolekcjonerska i dojrzała idea muzealnictwa. Muzea

¹ Jeden z największych skarbców średniowiecznej Francji znajdował się na terenie królewskiego opactwa w Saint-Denis. Opat Suger polecił sporządzić katalog zawartości skarbcza, który stanowi pierwszy ważny dowód na to, iż idea kolekcjonowania przedmiotów artystycznych i ich naukowego opisu sięga najstarszej historii państwa. Por. Z. Żygulski: *Muzea na świecie. Wstęp do muzealnictwa*. Warszawa 1982.

jednak w dalszym ciągu były przybytkami sztuki zamkniętymi, przeznaczonymi jedynie dla wąskiego kręgu uprzywilejowanych odbiorców. Zasadniczą zmianę, której ukoronowaniem był akt Wielkiej Rewolucji Francuskiej, przyniósł okres oświecenia. W dniu 29 maja 1791 roku członek Komitetu Ocalenia Publicznego Bertrand Bareré de Vieuzac zaproponował Zgromadzeniu Narodowemu utworzenie muzeum narodowego. Wniosek ten został przyjęty i 8 listopada 1793 roku otwarto *Museum français* znane potem jako *Musée Central des Arts*. Był to królewski Luwr oddany w służbę narodowi. Publiczność uzyskała wolny wstęp do muzeum w trzy kolejne dni każdej dekady miesiąca. Artyści mogli korzystać swobodnie ze zbiorów muzealnych przez pięć dni każdej kolejnej dekady, uzyskali również prawo do zamieszkiwania izb znajdujących się w bezpośrednim sąsiedztwie muzeum. Ustanowiono Komitet Muzeum, ciało sprawujące nadzór nad całą instytucją. Komitet podjął trudne zadanie ratowania dzieł sztuki, które podczas rewolucyjnego chaosu rozproszyły się po kraju bądź też narażone zostały na zniszczenie. Obejmował opieką dzieła sztuki sakralnej z masowo zamkniętych wówczas kościołów, przeciwdziałał wywożeniu skarbów narodowych za granicę. W pracach Komitetu pojawił się również wątek edukacyjny. Jakobini w swoich postulatach głosili hasło szerokiego dostępu ludu do kultury, która dotąd zarezerwowana była dla króla, dworu i nielicznych królewskich faworytów.

Sięgając do tradycji muzealnictwa francuskiego, można odnaleźć inne przykłady znaczących przedsięwzięć noszących znamiona działalności edukacyjnej. W 1635 roku królewski lekarz Guy de la Brosse, ogarnięty pasją naukową, założył Królewski Ogród Roślin Lecznicznych (obecnie Ogród Botaniczny), który zmodyfikowany i wielokrotnie później rozbudowywany stał się zaczątkiem Muzeum Historii Naturalnej. Jego zasadnicze funkcje, po rewolucji francuskiej, ujęto w trzy kategorie. Potrójna misja muzeum obejmowała: zachowanie i rozwijanie kolekcji, badanie eksponatów, przeprowadzanie ekspertyz i ich naukowe opracowanie oraz działalność oświatową². Po raz pierwszy też w dziejach ówczesnej Francji pojawiły się nowe problemy związane z udostępnianiem dorobku kulturalnego. Rozwiązanie tych problemów mogło nastąpić tylko dzięki niezwykle przyspieszeniu rozwoju społecznego i politycznego, jaki dokonał się po Wielkiej Rewolucji Francuskiej. Wszystkie kolejne rządy rewolucyjnej Francji usilnie zabiegały o wzbogacenie zbiorów i ich popularyzację. Jedno z naczelnych haseł rewolucji francuskiej „Zachowywać, aby kształcić” przyjęło więc swój rzeczywisty kształt³.

² E. Faublée: *En sortant de l'école... musée et patrimoine*. Paris 1992.

³ Z. Żygulski: *Muzea na świecie...*, s. 12–73.

Dosłowna realizacja owego hasła rozpoczęła się jednak dużo później. Długi, naznaczony konserwatywnym myśleniem okres historii edukacji francuskiej zahamował postępowe idee rewolucji i wykluczył na długie lata możliwość wykorzystania muzeum w pracy edukacyjnej. Nowe perspektywy otworzyły się na początku XX wieku, a szersze poparcie zmian stało się możliwe wraz z nastaniem nowych tendencji demokratycznych w społeczeństwie francuskim.

Szczególne znaczenie, jeśli idzie o nowe tendencje związane z upowszechnianiem kultury i sztuki przypisuje się ruchom kontestacyjnym francuskiej młodzieży z lat sześćdziesiątych. Naczelne hasła francuskiej kontestacji odnosiły się właśnie do swobody i równości w dostępności dziedzictwa kulturowego. Wyrastający z ducha francuskiej kontestacji postulat nowego humanizmu, „trzeciej kultury” (obok masowej i elitarnej), odwołującej się do wrażliwości, aktywności, wyobraźni, a opierający się na inspiracji, animacji i pobudzaniu, wprowadził pojęcie kultury jako postawy, a także przełamał dotychczasowe sztywne ramy dzieła sztuki i tradycyjne schematy instytucji upowszechniania sztuki, jakimi były m.in. muzea⁴. Niebagatelną rolę w zmianie dotychczasowego stanowiska wobec muzeum i jego roli w wychowaniu odegrały także idee „nowego wychowania”. Zasady swobodnej ekspresji muzycznej, ruchowej, plastycznej, dramatycznej i literackiej, stanowiące podstawę doświadczeń np. freinetowskiej Szkoły Nowoczesnych Technik, umożliwiły „zbliżenie” powszechnej edukacji do autentycznej aktywności artystycznej. Muzeum jako ognisko kultury stało się miejscem ujawniającym sztukę nową, pobudzającą, rozumianą jako stymulator osobowości w warunkach swobodnego pojawiania się wielorakich wartości kultury, a jednocześnie polem prowadzenia regularnych doświadczeń pedagogicznych. Właśnie w tym okresie sięgnięto po raz wtóry po hasła rewolucji francuskiej postulujące postęp z zachowaniem tradycyjnych wartości kultury. To dzięki tym ruchom znaczenie i zasięg pojęcia „pedagogika muzealna” znacznie się poszerzył i uzyskał należytą pozycję w całokształcie francuskiej polityki kulturalno-oświatowej.

Istotnym momentem konstruowania nowej polityki muzealnej stało się także zaistnienie na arenie politycznej wielkiego mecenasa sztuki i artysty — André Malraux. Odkąd w 1959 roku Malraux powołany został na funkcję Ministra Kultury Francji, kwestie kultury, a więc i muzealnictwa, stały się sprawą wagi państwowej. Działania państwa z jednej strony skupiono wokół idei upowszechnienia instytucji muzeum jako ośrodka kultury (co związane było z powstawaniem i modernizowaniem istniejących placówek muzealnych: muzeum d'Orsay, Centrum G. Pompidou, projekt Grand Louvre itp.), a z drugiej strony dotyczyły podniesienia, w powszechnym odbiorze spo-

⁴ Por. M. Winock: *Années 60: la poussée des jeunes*. In: *Études sur la France de 1939 à nos jours*. Paris 1985.

lecznym, rangi instytucji chroniącej zbiory traktowane jako rodzaj skarbu narodowego. Podniesieniu rangi muzeów francuskich towarzyszył silny ruch zmierzający do rozbudowy dotychczasowej bazy muzealnej — włączając w to zarówno obiekty historyczne, jak i nowoczesne struktury, których zadaniem stało się śledzenie współczesnych trendów kulturowych i cywilizacyjnych. W latach sześćdziesiątych XX wieku, nie tylko we Francji, ale i na świecie, powstała teoria o konieczności poszerzenia dotychczasowej funkcji muzeum o czynnik ułatwiający potencjalnej publiczności kontakt z przedmiotem sztuki w przestrzeni muzealnej. We francuskiej muzeologii pojawiło się hasło: „Muzeum towarzyszy dziełu sztuki”, co w znacznym stopniu ujawniło zainteresowanie współczesnego muzeum innymi funkcjami: edukacyjną i kulturalną oraz orientację na te funkcje. Misja kulturalna i edukacyjna stały się odtąd nadrzędnym hasłem francuskiej pedagogiki muzealnej skierowanej w stronę publiczności, jej potrzeb, motywacji, zainteresowań i możliwości percepcyjnych. Muzea francuskie z naczelną misją edukacyjną stały się swoistymi „generatorami kultury”⁵, a hasła głoszone przez pedagogów, muzealników i socjologów odnalazły swój praktyczny wymiar w działalności poszczególnych muzeów.

W najnowszej historii muzealnictwa francuskiego momentem przełomowym stały się lata osiemdziesiąte i dziewięćdziesiąte XX wieku⁶. Jeszcze bowiem do końca lat siedemdziesiątych, pomimo wielu reformatorskich działań, muzeum potocznie kojarzyło się z „przechowalnią kurzu” i miejscem pozbawionym życia, zapomnianym przez zwiedzających i niezdolnym do śledzenia zmian, jakie szybko następowały w życiu społecznym i kulturalnym Francji. W latach osiemdziesiątych odnotowano jednak nagły zwrot. Publiczność zaczęła odwiedzać muzea tak licznie, iż określono ten okres „gorączką muzealną lat osiemdziesiątych”. Przyczyny tego zjawiska były wielorakie. Przede wszystkim przyznanie znaczącego miejsca sprawom aktywności społecznej i kultury w życiu politycznym państwa, czego rzecznikiem stał się prezydent François Mitterrand, potem minister Jack Lang; pierwsze efekty decentralizacji, uruchamiające wewnętrzne siły społeczne; dekoncentracja władzy w dziedzinie kultury przeprowadzona dzięki powołaniu regionalnych komisji ds. kultury (1986 r.);

⁵ Por. *ibidem*.

⁶ Por. raport z posiedzenia La Commission des Affaires Culturelles, Familiales et Sociales, poświęconego muzeum francuskim, które odbyło się w Lyonie w dniu 25 maja 2000 r. Raport, stanowiący rezultat pracy komisji informacji utworzonej przez CACFS, został opracowany przez M.A. Recours i wydany przez Association Médiation Culturelle Rhône-Alpes. W 1998 r. Biuro La Commission des Affaires Culturelles, Familiales et Sociales utworzyło komisję, której głównym zadaniem stało się badanie kulturalnej aktywności Francuzów. Główną uwagę skierowano na aktywność francuskich muzeów. Powodem do podjęcia badań stały się widoczne braki w aktach normalnych i legislacyjnych, które pochodziły jeszcze z 1945 r. i dawno już straciły swoją aktualność, a co za tym idzie — spójność i przydatność w organizacji działalności współczesnego muzeum. Problem stał się ważny, ponieważ we Francji funkcjonuje ponad 1000 muzeów sklasyfikowanych i nadzorowanych przez państwo.

rozwijanie i pomnażanie projektów związanych z przebudową i odnowieniem dawnych funkcji instytucji życia kulturalnego i społecznego oraz wprowadzenie nowych form aktywności i interwencji kulturalnej w rozmaitych środowiskach dotąd niezainteresowanych działalnością artystyczną (szczególnie sztuką współczesną). Zainteresowanie działalnością muzealną, która zmierzała w kierunku podboju nowej publiczności, stało się zatem zrozumiałe. Euforia władz odpowiedzialnych za kreowanie polityki muzealnej nie trwała zbyt długo. Już pod koniec lat osiemdziesiątych okazało się, że nie wystarczy tylko zwiększenie oferty kulturalnej, ale należy przygotować przemyślany, długofalowy i rzetelnie opracowany plan nowoczesnych działań, które odpowiadałyby potrzebom i wymaganiom nowych czasów i nowej publiczności. Z inicjatywy dyrekcji muzeów francuskich rozpoczęto badania nad stworzeniem nowego projektu związanego z działalnością nowoczesnych placówek muzealnych. Poszukiwania dotyczyły sposobów funkcjonowania muzeum w społeczeństwie, współudziału w organizacji życia kulturalnego w regionie, nowych sposobów zarządzania (co niewątpliwie związane było z poszukiwaniem funduszy na optymalną realizację założonych planów). Równolegle zreformowano podstawy działalności lokalnych instytucji odpowiedzialnych za organizację życia kulturalnego w regionie, stwarzając możliwości podejmowania współpracy z poszczególnymi instytucjami upowszechniania kultury i sztuki pracującymi w najbliższej okolicy. Pierwsze wyniki tych prac zaobserwowano w połowie lat dziewięćdziesiątych. Liczba odwiedzających państwowe muzea francuskie wzrosła z 9 mln do 15 mln rocznie, dotacje państwowe przekroczyły 8 mld FF. Z kolei już w 1999 roku liczba zwiedzających osiągnęła 45 mln osób, z czego 30 mln odwiedziło muzea regionalne (prowincjonalne).

Najważniejszym jednak elementem polityki zmierzającej do unowocześnienia aktywności tych placówek stało się zintegrowanie muzeum z życiem i realną aktywnością społeczną. Hasłem naczelnym tego okresu stało się tworzenie muzeum nie tyle wymarzonego, ile rzeczywistego, czyli otwartego dla każdego obywatela. U podstaw budowanego optymalnego modelu nowoczesnej placówki muzealnej miały znaleźć się odpowiedzi na trzy pytania:

1. W jaki sposób na nowo zdefiniować pojęcie muzeum, gwarantując wysoki poziom statutowej działalności naukowej i artystycznej?

2. W jaki sposób ożywić i rozwijać aktywność skierowaną w stronę publiczności, czyli jakie miejsce powinno zajmować muzeum w polityce demokracji kulturalnej państwa?

3. W jaki sposób usytuować muzeum w polityce decentralizacji państwa, czyniąc je jednocześnie czynnikiem dynamizowania rozwoju kulturalnego i terytorialnego?

⁷ M.-L. Alma, wypowiedź zaprotokolowana w czasie wystąpienia na konferencji zorganizowanej z inicjatywy Dyrekcji Muzeów Francuskich (Direction des Musées France)

Te pytania stały się filarami procesu zmian, jakie miały objąć współczesne muzea francuskie. Zasadniczą kwestią w konstruowaniu zadań nowoczesnego muzeum stało się zatem znalezienie nowej definicji tej instytucji. „Historycznie zagwarantowana rola muzeum jako miejsca prezentacji i zachowywania doświadczeń przeszłych pokoleń stanowi dziś myśl odosobnioną. Chodzi bowiem o to, aby dbając o naukowe zachowywanie doświadczeń przeszłości, prowadzić działania mediacyjne, których zasadą jest ciągle odwoływanie się do rzeczywistości, która nas otacza, rozwijać refleksję i brać pod uwagę procesy spotykania się kultur, ich krzyżowania się, służąc jednocześnie publiczności przez podejmowanie walki z nierównością społeczną, izolacją, wzmocniać postawy sprzyjające integracji i solidarności społecznej [...]”⁸. Prawdziwa demokracja kulturalna w muzeum powinna zatem polegać na przeniesieniu publiczności w samo centrum zainteresowań tej instytucji, a mediacja — stanowić fundamentalną część misji nowoczesnego muzeum.

Próby poszukiwania nowej definicji muzeum podjęto już wcześniej. W roku 1974 na posiedzeniu krajowej rady ICOM ustalono, że muzeum musi się stać „instytucją służącą społeczeństwu, jego rozwojowi, otwartą na otaczający świat, służącą jego poznaniu, zachowywaniu jego bogactwa oraz sprzyjającą komunikacji, a w konsekwencji — nauce i przyjemności”⁹. Jednakże dopiero od początku lat osiemdziesiątych XX wieku muzea francuskie zaczęły dzielić swoje kompetencje na tworzenie kolekcji oraz aktywność wystawienniczą, naukową, edukacyjną i kulturalną.

Podstawową, klasyczną już funkcją muzeum sztuki we Francji jest tworzenie kolekcji i jej udostępnianie.

Funkcja kolekcjonerska. W wypadku placówek muzealnych organizujących działalność kolekcjonerską związaną z aktywnością twórców współczesnych tworzenie kolekcji jest swoistą polityką, którą wyznacza najczęściej dyrektor artystyczny placówki. Jego osobiste preferencje decydują o specyfice danego muzeum (zarówno w zakresie tworzenia kolekcji, jak i sposobów jej udostępniania). Tworzenie kolekcji sztuki współczesnej jest dziś trudną aktywnością. Nie każde przedsięwzięcie artystyczne, pomysł, realizacja, często odbiegające od przyzwyczajen publiczności, zyskują aprobatę władz lokalnych wspierających finansowo placówkę, jak również tych odbiorców, którzy charakteryzują się przeciętnym gustem. Tymczasem to głównie od tych dwóch „sił” zależy kondycja finansowa i organizacyjna placówki. Ich opinie i decyzje są kluczowe dla utrzymania muzeum i prowadzenia działalności kolekcjonerskiej i ekspozycyjnej. Jednak prowadzenie tego typu muzeum

pt. *Musée et services des publics*, która odbyła się w dniach 14–15 października 1999 r. [www.culture.gouv.fr (09.2002)].

⁸ Ibidem.

⁹ Ibidem, s. 3.

nie może podlegać weryfikacji osób przypadkowych. Rozbieżność gustów, opinii i przyzwyczajzeń estetycznych, jakie ujawnią się często pomiędzy grupą odbiorców i przedstawicielami administracji lokalnej a preferencjami dyrektora musi zatem uzyskać *consensus* w postaci zaufania, jakim obdarza się osobę kierownika artystycznego placówki. Wyznacznikiem tworzenia dobrej kolekcji i jej gwarantem jest lider artystyczny, mający wiedzę i wrażliwość artystyczną, silną osobowość i charakter, niepoddający się naciskom i manipulacjom ze strony osób, które finansowo bądź administracyjnie chciałyby wywierać wpływ na ostateczny kształt kolekcji. I choć to on jest odpowiedzialny za kształt kolekcji i główne filary programu muzeum, to większość decyzji podejmuje w gronie współpracowników. Ciałem doradczym w tego typu instytucjach są więc inni artyści, animatorzy i mediatorzy działów muzealnych, jak również krytycy, publicyści i naukowcy zainteresowani wybraną dziedziną twórczości artystycznej.

Od strony technicznej, budowanie współczesnej kolekcji różni się również od tworzenia kolekcji sztuki klasycznej. W muzeach sztuki klasycznej dzieła stanowią podstawowy przedmiot, z którego pomocą buduje się sekwencje wystawiennicze podlegające swoistej muzealnej narracji. Dzieło często stanowi element planu, a nawet swoistej intrygi opatrzonej tytułem. Codzienną praktyką działania klasycznej placówki jest przenoszenie, układanie wg ustalonego porządku lub wzoru dzieł, które do tej pory pojawiały się w muzeum w nieco innym „szyku”. Zdarza się również, iż ze względu na potrzeby budującej się prezentacji dzieło „zadomowione” w określonym miejscu podróżuje w inne rejony kraju, a nawet świata, aby uzupełnić brakujący element wypracowanej narracji. W muzeach sztuki współczesnej odchodzi się od takiej praktyki. Tworzenie kolekcji wiąże się coraz częściej z całym procesem działania twórczego, w którym miejsce, czas, otoczenie społeczne, natura, przedmioty znalezione lub odkryte na miejscu tworzą swoistą całość artystycznego przedstawienia. Artysta zaproszony do realizacji pracy zwykle tworzy ją, sytuując się w określonej przestrzeni, miejscu, czasie i atmosferze. Jego obecność w tej przestrzeni dopełnia wartości dzieła. Nawet jeśli zdarzy się, iż artysta korzysta z wcześniej wykonanej pracy, aranżacja jej jest zawsze inna, bo wpisana w określony czas i miejsce. W takiej koncepcji już samo działanie staje się elementem ekspozycji. Dlatego tak ważne, bo niepowtarzalne, są kolekcje sztuki współczesnej. O ich niepowtarzalności świadczy również fakt wyboru artysty, gotowego na spotkanie, na nawiązanie dialogu z ludźmi, miejscem, przestrzenią i aktualnym czasem wyznaczającym życie określonej społeczności. Dlatego nawet jeśli na danym terenie pracuje wiele muzeów i galerii, trudno zobaczyć tam te same osoby lub ich dzieła. Niepowtarzalną sytuację spotkania stanowi ekspozycja, na którą składają się działania często efemeryczne, jednorazowe, krótkotrwałe. Do rzadkości w muzeach sztuki współczesnej należą kolekcje eksponowane przez lata. Sezon ekspozycyjny

to najczęściej sekwencja zdarzeń, których nie można powtórzyć. Jedynym momentem zatrzymania staje się wówczas pamięć uczestnika zdarzenia lub dokumentacja. Ta ostaną zresztą coraz częściej urasta do rangi kolekcji. Niektóre działania typu happening czy performance można tylko w ten sposób przechować i udostępniać, a w muzeum sztuki współczesnej, często i w samej sztuce, dokument zyskuje rangę dzieła.

Funkcja naukowa i badawcza. Kolejną funkcją współczesnego muzeum sztuki jest funkcja naukowa. Funkcji tej odpowiadają najczęściej działania skupione na tworzeniu, opracowywaniu i udostępnianiu dokumentacji poświęconej twórczości wybranego artysty lub dotyczącej określonego kierunku działań artystycznych, formacji artystycznej, stowarzyszenia, grupy twórców itp. Tworzenie dokumentacji jest dziś istotną formą aktywności muzealnej. Wobec liczby rozproszonych akcji, postaw artystycznych i form aktywności trudno o przewodnik, który zawierałby najbardziej aktualne dane. Zdobywanie informacji o artyście wymaga zatem kontaktu z nim samym lub odwoływania się do dokumentacji zgromadzonej właśnie w muzeum. Ta jest zwykle najwyższej jakości, jako że najczęściej jej autorem jest sam artysta. On dostarcza informacji w postaci wywiadu, zgromadzonej wcześniej własnej dokumentacji, tekstów krytycznych. Zadaniem muzeum jest dalsze uzupełnianie dokumentacji i jej opracowywanie. Forma dokumentu zależy od pomysłu jego udostępniania. Często zdarza się, że opracowanie przyjmuje postać folderu, teczki, *dossier*, pudełka informacji czy wydawnictwa książkowego. Dziś coraz częściej do realizacji dokumentacji wykorzystuje się nowe media. Powstają zatem audycje audio i wideo, zapisy elektroniczne, informacje w Sieci. Każde muzeum posiada dziś znaczącą bibliotekę (również dostępną w Sieci) zawierającą najbardziej aktualne dane na temat współczesnej aktywności artystycznej.

Inną, ważną funkcją naukową muzeum jest rozpoznawanie potrzeb potencjalnych odbiorców oraz poszukiwanie modelu działalności, która służy edukacji i uwarunkowaniu publiczności. Od momentu, kiedy muzea zainteresowały się bardziej sytuacją odbiorcy sztuki, powstało już wiele muzealnych placówek „Badań nad Publicznością”. Te, odwołując się do wiedzy i przygotowania pracującej tam kadry, wskutek stosowania metod badawczych typu: wywiad, ankieta, obserwacja, dokonują analizy sposobu uczestnictwa wybranej populacji w kulturze artystycznej, jej potrzeb związanych z aktywnością kulturalną i artystyczną, preferowanych form aktywności percepcyjnej i twórczej, zainteresowań artystycznych, organizacyjnych uwarunkowań procesu spotkania z dziełem w muzeum itp. Dzięki tym badaniom uzyskuje się dane empiryczne, które służą potem opracowywaniu strategii upowszechniania i edukacji, jakie realizuje wybrana placówka. Często muzea współpracują ze szkołami wyższymi, akademiami sztuk pięknych i uniwersytetami, które wspierają je zarówno w sferze organizacji, jak i naukowego opracowania badań. Każde

muzeum, bez względu na wspólną wszystkim placówkom ramę organizacyjną, realizuje własny, szczegółowy program działalności kolekcjonersko-wystawieni- niczej i naukowej. Podobne obserwacje dotyczą aktywności kulturalnej. Dzisiejsze muzeum to nie tylko miejsce tworzenia kolekcji, udostępniania jej i naukowego opracowywania, ale również miejsce spotkania, wypoczynku i zabawy. Dlatego tak ważną funkcją współczesnego muzeum, bez względu na specyfikę prezentowanych zbiorów, jest funkcja kulturalna i popu- laryzatorska. Wiele osób traktuje ją jako element działań marketin- gowo-populistycznych. Trzeba jednak wziąć pod uwagę, że większość fran- cuskich muzeów sztuki współczesnej finansowana jest z niezbyt zasobnej kieszeni lokalnych władz. Toteż każda działalność, która przynosi wymierne zyski, jest wysoko ceniona. Wszelkie dodatkowe wpływy do kasy muzealnej pozwalają bowiem na nowe zakupy dzieł, co w konsekwencji przynosi możliwość powiększania kolekcji oraz organizacji kolejnych działań populary- zatorskich i edukacyjnych. Jedną z kluczowych form pozyskiwania środków finansowych przez muzeum jest własna działalność wydawnicza, która często polega na:

- opracowywaniu dokumentacji i wydawnictw albumowych poświęconych twórczości wybranego artysty;
- realizacji seryjnych publikacji przeznaczonych dla określonej grupy odbior- ców (np. dzieci młodszych, młodzieży, rodziców), których treść stanowią m.in. prezentacje postaci współczesnej sztuki, podstawowe wiadomości o sztuce, studia pogłębiające wiedzę w wybranej dziedzinie aktywności twórczej;
- opracowywaniu przeznaczonych dla nauczycieli materiałów do pracy edukacyjnej, przyjmujących postać *dossiers* pedagogicznych;
- zlecaniu produkcji materiałów reklamowych w postaci pocztówek, plaka- tów, koszulek z nadrukami, filmów wideo, płyt CD i licznych gadżetów reklamowych.

Wymienione materiały i publikacje można nabywać w muzealnej księgarni lub w funkcjonującym na terenie muzeum *boutique'u*. Coraz częściej na terenie muzeum otwierane są kawiarnie i restauracje, które oprócz prowadzenia tradycyjnej działalności gastronomicznej stanowią zaplecze realizowanych przez muzeum akcji — wieczorów poetyckich i literackich, biesiad artystycz- nych połączonych z dyskusjami o sztuce, wernisaży, konferencji itp. Ponadto zapewniają dobry klimat dla rodzinnych spacerów muzealnych, które zwykle planowane są na całe przedpołudnie lub popołudnie świąteczne. Możliwość zaprogramowania okoliczności zwiedzania z uwzględnieniem czasu przerna- czonego na odpoczynek (np. na tarasie widokowym) i czasu na posiłek stanowi szczególnie atrakcyjną formę przyciągającą do muzeów w dni wolne od nauki i pracy rodziny z dziećmi i młodzieżą.

Rozwinięciem aktywności kulturalnej i ludycznej są nie tylko jednoznacznie marketingowo-popularyzatorskie działania, ale również akcje o charakterze

stricte kulturalnym. W muzeach sztuki współczesnej od wielu lat organizowane są więc przeglądy awangardowych formacji, np. baletowych lub teatralnych, spotkania młodych poetów i literatów, tzw. spotkania okrągłego stołu grupujące naukowców zajmujących się zagadnieniami kultury współczesnej, przeglądy filmów artystycznych, autorskich, produkcji awangardowych, festiwale muzyczne. Taka aktywność przyciąga do muzeów tych odbiorców, którzy zainteresowani są inną aniżeli plastyczna działalnością artystyczną czy naukową. Szczególnie chętnie w tego typu inicjatywach uczestniczą studenci i młodzież szkół średnich.

Działalność kulturalna i popularyzatorska, stanowiąca podstawę własnej aktywności każdego muzeum jest wspierana przez ogólnokrajowe akcje. Najbardziej znaną akcją, organizowaną od 1984 roku przez Ministerstwo Kultury Francji, jest Ogólnokrajowy Dzień Dziedzictwa Kulturowego. Polega ona na realizacji koncepcji dni otwartych drzwi we wszystkich instytucjach zajmujących się ochroną, naukowym opracowaniem i prezentacją narodowego dziedzictwa kulturowego Francji. W tę akcję coraz częściej wpisują się muzea sztuki współczesnej, wskazując na wagę współczesnego dziedzictwa kulturowego w rozwoju społecznym¹⁰. Akcja zaplanowana jest w taki sposób, aby umożliwić każdemu potencjalnemu odbiorcy uczestnictwo w ciekawej formie zajęć przygotowanych specjalnie na tę okazję. Do nich zalicza się: konferencje, spotkania z artystami, krytykami, naukowcami, warsztaty praktyczne, seanse filmowe, koncerty muzyczne, a przede wszystkim specjalne programy zwiedzania. Podobną akcją, odnoszącą się bezpośrednio do funkcjonowania muzeów sztuki jest „Invitation au musée”¹¹. „Zaproszenie do muzeum” to coroczna akcja realizowana pod patronatem DMF, która obejmuje swym zasięgiem wszystkie muzea sztuki klasycznej i współczesnej. Podstawę do rozwijania tej akcji stanowi przeświadczenie, że najskuteczniejszy sposób kształcenia publiczności to konstruowanie działań dla każdego potencjalnego odbiorcy. Zaproszenie do muzeum jest więc swoistym festiwalem pomysłów, rozwiązań formalnych, koncepcji i planów, które zostają zaprezentowane publiczności muzealnej w ciągu dwóch lub trzech dni trwania „święta muzeów”, a dzięki uczestnictwu artystów dzień ten staje się jedną ze szczególnych możliwości spotkania szerokiej publiczności z autentyczną sztuką i jej twórcami. Większość

¹⁰ Od 1991 r., obserwując pozytywne skutki takiej akcji realizowanej na terenie Francji, Rada Europy rozszerzyła tę koncepcję na pozostałe kraje Unii Europejskiej. Dziś ponad 35 krajów organizuje podobne akcje w ramach europejskich Dni Dziedzictwa Kulturowego, które odbywają się corocznie we wrześniu. Każdego roku ok. 10 tys. ośrodków (w tym muzeów sztuki współczesnej) otwiera drzwi dla wszystkich zainteresowanych odbiorców.

¹¹ „Invitation au musée” jest pomyslane jako kontynuacja wcześniej realizowanej akcji „Les Journées du Patrimoine”. Odbywa się corocznie w październiku i dotyczy w przeważającej części muzeów sztuki. Wiosną w krajach Unii Europejskiej odbywa się jednodniowa akcja „Noc muzeów”.

z dotychczas zaprezentowanych pomysłów jest adresowana do dziecięcej i młodzieżowej publiczności. Świadczą o tym następujące inicjatywy: wstęp wolny dla dwójki dorosłych opiekunów dziecka do 18. roku życia, bezpłatny wstęp na zajęcia przeznaczone dla rodzin, cykliczne zajęcia edukacyjne w muzeum w cenie zajęć jednorazowych itp. „Invitation au musée” to akcja, która nakierowana jest głównie na zdobycie dziecięcej i młodzieżowej publiczności, ale także odnosi się do tej populacji dorosłych obywateli Francji, którzy rzadko odwiedzają muzeum sztuki bądź nigdy tam jeszcze nie byli¹².

Dorośli odbiorcy sztuki mogą korzystać ze znanych — klasycznych form zwiedzania, zapraszani są także na cykliczne zajęcia muzealne, które odbywają się w czasie letnich wakacji. Stanowią one szczególną formę poszerzenia dotychczasowej wiedzy i umiejętności warsztatowych w zakresie sztuki. „Letnie uniwersytety” („Universités d'été”), organizowane przez niektóre muzea, przeznaczone są dla publiczności, która wcześniej zetknęła się z zagadnieniami twórczości artystycznej, bądź dla tych odbiorców, którzy zainteresowani są inicjacją w sztukę. „Letnie uniwersytety”, funkcjonujące od początku lat dziewięćdziesiątych XX wieku z inspiracji Ministerstwa Edukacji Francji, przyjmują formę działań warsztatowych lub konwersatoryjnych i wykładowych — w zależności od projektu.

Wszelkie poczynania kulturalne i popularyzatorskie realizowane jako akcje ogólnokrajowe lub przedsięwzięcia o zasięgu lokalnym mają zachęcić potencjalnych odbiorców sztuki do uczestnictwa w kulturze artystycznej przez aktywną recepcję sztuki prezentowanej w muzeum. Zachęcanie do kontaktu ze sztuką stanowi pierwszy stopień działalności, inicjujący prawdziwy kontakt z muzeum, który rozwija się z czasem w szeroko rozumianą działalność edukacyjną.

Podstawę do konstruowania zadań edukacyjnych muzeum wywiedziono z założeń nowoczesnej polityki kulturalnej i edukacyjnej. Należą do nich m.in.:

- prowadzenie rozmaitych działań zmierzających do uwrażliwienia możliwie szerokiej populacji Francuzów na wartości sztuki (w tym nowej);
- udział w kształceniu nowej, wrażliwej, otwartej i krytycznej publiczności;
- wspieranie rozwoju aktywnych postaw uczestnictwa w życiu kulturalnym i artystycznym;
- działania zmierzające do realizacji postulatów demokracji kulturalnej (czyli powszechnej dostępności dobr instytucji upowszechniania kultury) i demokracji kultury (czyli niwelowania różnic między kulturą wysoką i popularną) przez poszukiwanie związków kultury wyższej z kulturą popularną, lokalną, etniczną, subkulturami młodzieżowymi itp.;
- rozwijanie lokalnych i narodowych kolekcji sztuki stanowiących podstawę współczesnego dziedzictwa kulturowego;

¹² „La lettre de musées de France” 1993, No 36 [septembre].

- poszukiwanie związków kultury wyższej z twórczością w sensie globalnym;
- stwarzanie realnych możliwości kontaktu artysty z publicznością w celu umożliwienia autentycznego współuczestnictwa w akcie twórczym;
- wprowadzenie do muzeum wyspecjalizowanej kadry animatorów i mediatorów odpowiedzialnych za realizację zadań edukacyjnych i upowszechniających sztukę;
- wyraźne oddzielenie aktywności edukacyjnej zachowującej zasadę tożsamości sztuki od działań pedagogicznych wykorzystujących sztukę jako element ilustracyjny lub wzbogacający dydaktykę;
- rozwijanie szerokiej oferty edukacyjnej skierowanej szczególnie w stronę najmłodszej (tj. przedszkolnej, szkolnej i gimnazjalnej) publiczności, dla której spotkanie ze sztuką staje się elementem współczesnego procesu wychowania¹³.

W ciągu ostatnich trzydziestu lat XX wieku priorytetem aktywności każdego muzeum we Francji stała się zatem publiczność, a tworzenie kolekcji, jej opracowywanie i ekspozycja podporządkowane zostały celom szeroko pojętej edukacji publiczności i przyjemności czerpanej z kontaktu ze sztuką. Odwołując się do badań, obserwacji i analiz publiczności muzealnej, zdecydowano się na wybór nowej definicji pojęcia „muzeum”, która zapewniałaby należne miejsce publiczności w całokształcie działań tej instytucji. Definicja, którą zaproponowano w 1999 roku (będąca również plonem badań prowadzonych przez brytyjskie stowarzyszenie muzeów), brzmi następująco: „Powinnością muzeum jest udostępnianie publiczności kolekcji w celu jej poznania, wykorzystania do celów edukacyjnych i dla własnej przyjemności. Muzea to instytucje, które kolekcjonują, zachowują i udostępniają dzieła i przedmioty, które zostały im powierzone przez społeczeństwo”¹⁴. O słuszności wyboru takiej definicji świadczy wypowiedź zwiedzającego Luwr: „Obrazy znalazły się w muzeum, ponieważ dotyczą nas wszystkich, dotyczą wszystkich i każdego z osobna”¹⁵.

Muzeum sztuki dzisiaj to jednocześnie niezastąpione narzędzie powszechnej i permanentnej edukacji kulturalnej. Jest miejscem, w którym w sposób naturalny zbiegają się drogi zabawy i nauki, przyjemności i wiedzy. Jednakże wykorzystanie pedagogiczne muzeum może nastąpić dopiero wówczas, gdy realnie zostaną rozpoznane możliwości i potrzeby potencjalnego odbiorcy. Dlatego kolejnym postulatem, jaki wyłonił się w trakcie prac Komisji Wspólnej ICOM i UNESCO z 1951 roku (s. 22), stało się opracowanie pro-

¹³ Por. M.-L. Alma: *Musée et services...*

¹⁴ Ibidem, s. 5.

¹⁵ Wypowiedź pochodzi z dokumentu telewizyjnego Oliviera H o r n a: *Les visiteurs du Louvre* wyemitowanego w TV La Cinquième w dn. 15.02.2000.

gramu, który umożliwiłby poznanie poszczególnych grup odbiorców i optymalizował planowanie aktywności tej instytucji. W 1991 roku, z inicjatywy DMF, powołano Ośrodek Obserwacji Publiczności (ponad 100 muzeów we Francji zdecydowało się na uruchomienie badań), których zadaniem było zbieranie informacji za pomocą badań ankietowych. Ankietowanie odbywało się w określonej porze, codziennie w pełnym czasie otwarcia muzeum. Ankietowano (w zależności od wielkości muzeum) co 5., 10. lub 15. osobę. Badaniem objęto wszystkie grupy zwiedzających, z wyjątkiem grup szkolnych regularnie uczestniczących w zajęciach oraz obcokrajowców okazjonalnie odwiedzających kraj. Pytania ankietowe podzielone zostały na 6 głównych grup zainteresowań:

- powody, okoliczności i przebieg wizyty;
- ocena poszczególnych etapów zwiedzania;
- poziom oczekiwań i satysfakcji;
- dyspozycje na przyszłość i propozycje ewentualnych zmian;
- charakterystyka socjodemograficzna publiczności;
- pochodzenie geograficzne zwiedzającego.

Wyniki przeprowadzonych badań posłużyły m.in. do zmiany polityki taryfowej na terenie Francji i zmiany polityki informacyjnej prowadzonej przez poszczególne muzea; stały się również instrumentem sprzyjającym przygotowaniu nowej oferty programowej. Niektóre z muzeów (np. Luwr) zdecydowały się wówczas na zorganizowanie stałego biura studiów nad publicznością muzealną.

Jednym z ważniejszych wniosków, jaki ujawnił się w trakcie prowadzonych badań, było przekonanie o stale wzrastającej świadomości publiczności, która regularnie uczęszcza do muzeum. Dlatego przed muzeum stanęły dwa ważne zadania. Jedno, które polega na ciągłej pracy zmierzającej do budowania adekwatnych, obszernych, interesujących programów dla stałych odbiorców¹⁶, drugie, którego celem jest zdobycie nowej publiczności. Dla wielu muzeów we Francji problemem kluczowym stało się bowiem dotarcie do grupy tych odbiorców, którzy nie czują potrzeby, nie mają możliwości lub też boją się kontaktu z taką instytucją, jaką jest muzeum. Ta grupa odbiorców, określana mianem *non-publics*, stanowi coraz częściej problem, który starają się rozwikłać zarówno duże ministerialne grupy badawcze, jak i poszczególne muzea

¹⁶ Według badań departamentu studiów i rozwoju ministerstwa kultury Francji, wzrost liczby publiczności muzealnej postępuje stosunkowo wolno. W roku 1973 27% Francuzów deklarowało odbycie co najmniej jednej wizyty w muzeum. W 2000 r. ta liczba wynosiła już 33%. (Badaniami objęto populację osób powyżej 15. r.ż.). Badania wykazały, że prawie 25% populacji to osoby, które nigdy nie były w muzeum, 25% to tzw. zwiedzający korzystający z wyjątkowych okazji, 40% to zwiedzający okazjonalni, którzy charakteryzują się stosunkowo wysokim potencjałem intelektualnym, a 10% z tej liczby to stali bywalcy muzeów, tzw. zadomowieni. Por. M.-L. Alina: *Musée et services...*

na swoim terenie. Przeprowadzone badania dowiodły jednak, iż przyczyny, dla których stosunkowo duża liczba osób nie miała nigdy kontaktu z muzeum, są często dość prozaiczne. Okazało się, że część osób rezygnuje z wizyty muzealnej ze względu na koszty, inne — ze względu na utrudniony dostęp do muzeum (odległość lub odczuwany dyskomfort komunikacyjny), jeszcze inna grupa to emigranci, którzy nie znają języka. Te problemy nie stanowią jednak głównej przyczyny absencji tej części populacji w życiu muzealnym¹⁷.

Wielu przeciętnym odbiorcom sztuki muzeum kojarzy się bowiem ciągle z sanktuarium, miejscem kultury zsakralizowanej, którego nie mają odwagi penetrować. „Wielu odbiorców sztuki wchodząc do Luwru, doznaje uczucia, jakby obcowano z cudem, świętością. Jak zatem może sobie pozwolić na nudę, zmęczenie, brak zainteresowania wobec takiej świętości. Ten wytwarzający się dystans nie pozwala na traktowanie muzeum jako miejsca intymnego i swobodnego spotkania z dziełem, a raczej skłania do przyjęcia postawy kontemplacji w obecności drogocennego skarbu”¹⁸. Takie przeświadczenia wynikają z faktu, iż ekspozycja muzealna często konstruowana jest tylko z myślą o odbiorcy charakteryzującym się wysoką kulturą artystyczną (w popularnym rozumieniu opierającą się głównie na wiedzy). Rolą muzeum staje się zatem znalezienie takiego wyjścia, które łączyłoby poznanie intelektualne, emocje, wyobraźnię, a nawet zabawę i stworzyło warunki, aby spotkanie z dziełem stało się przyjemnością dla każdego odbiorcy. Nie dopracowano się dotąd żadnych wspólnych reguł ani zasady, jak realizować taką pracę, toteż muzea samodzielnie redagują programy, starając się je dostosować do potrzeb odbiorców i umieścić realnie w obrębie tych funkcji, które usiłują zaspokoić. W ostatnich latach szczególne wysiłki muzeów skierowane są w stronę tej publiczności, która z różnych powodów nie znalazła się nigdy w muzeum. Do takich odbiorców należą dzieci z dzielnic edukacji priorytetowej (ZEP), przedstawiciele populacji emigrantów (szczególnie z Azji i Afryki), mieszkańcy dzielnic „trudnych”, osoby z marginesu społecznego. Dla nich bowiem muzeum jest elementem „innego świata”.

Zupełnie niespodziewanie sprzymierzeńcem działaczy kultury i muzealników w walce o wyrównanie dostępu do kultury stała się sztuka współczesna. Powszechnie, również we Francji, mówi się, że sztuka współczesna jest trudna w odbiorze, że wymaga specjalnego przygotowania, lat studiów i obycia w kulturze. To przeświadczenie ugruntowuje przepaść między grupą potencjalnych odbiorców a nowymi doświadczeniami sztuki. Przyczyny powstawania tej przepaści są złożone. Z jednej strony buduje ją deficyt kontaktów ze sztuką, jaki charakteryzuje środowisko klas defaworyzowanych społecznie, z drugiej strony, ten sam deficyt ujawnia się na poziomie klas tradycyjnie uznawanych

¹⁷ Por. ibidem.

¹⁸ B.N. Abouddrar: *Nous n'irons plus au musée*. „Télérama” 2000, No 2619 (22 mars).

za elitę kulturalną. Przedstawiciele wykształconej klasycy i „obytej” kulturalnie klasy również doznają niepowodzeń w kontaktach ze sztuką współczesną (warto dodać, iż najbardziej zaangażowana i bulwersująca krytyka w stosunku do sztuki współczesnej wywodzi się z tych właśnie środowisk). Brak zrozumienia nowej sztuki i wyrażana niechęć do kontaktu z nią są zatem zjawiskami ujawniającymi się w obu środowiskach. Niechęć ta nie jest więc wywołana, jak powszechnie sądzono, jedynie brakiem wiedzy, przyzwyczajeniami czy dotychczasową aktywnością kulturalną. To raczej nowość, inność, odmienność od tradycyjnych form obrazowania, przekazu i komunikacji artystycznej stoi na przeszkodzie do uzyskania pełnego porozumienia z tą sztuką. Dlatego też akcja uwrażliwiania i edukacji nie powinna dotyczyć tylko klasy tzw. zaniedbanej społecznie, ale także intelektualistów, a nawet elity kulturalnej i naukowej. Edukacja kulturalna w muzeum sztuki współczesnej może stać się tym samym realną możliwością spotkania różnych osób, różnych środowisk społecznych i różnych potencjałów osobowych. Ta swoista integracja społeczna, którą usiłowano budować przez wiele lat różnymi sposobami, może okazać się realna za sprawą współczesnej sztuki. Teraz, przed odpowiedzialnymi władzami stoi ważne zadanie — tworzenie takich przestrzeni, gdzie wszyscy potencjalni odbiorcy będą mogli spotkać się ze sztuką, wychodząc od podobnego poziomu recepcji i percepcji sztuki współczesnej, a aktywność edukacyjna nie będzie zmierzała do budowania kolejnej elity kulturalnej.

Sztuka współczesna staje się więc, paradoksalnie, najlepszą szansą dla dotychczas izolowanej, defaworyzowanej kulturalnie części społeczeństwa francuskiego, jako że nie przyzwyczajenia, doświadczenia wyniesione z kontaktów ze sztuką tradycyjną, ale ciekawość, otwarty umysł, niekiedy przekora wiedzą ludzi do kontaktu ze sztuką współczesną. Przedstawiciele tej warstwy społecznej „startują” więc do spotkania ze sztuką z tego samego poziomu co dotychczasowa elita kulturalna, a sztuka współczesna daje im możliwość wyrównania szans w dostępie do sztuki. Ta swoista transgresja społecznych determinantów dokonująca się z udziałem sztuki jest sytuacją, która pozwala na stworzenie realnego alternatywnego rozwiązania dla tej grupy społecznej, która z góry skazywana była na życie na obrzeżach kultury wysokiej. Dzięki nowej sztuce przyszła publiczność swobodnie kontaktująca się w polu sztuki może wywodzić się zarówno z warstwy uprzywilejowanej, jak i ze środowiska osób, które nie miały do czynienia z wysoką kulturą, co stanowi ważny postulat dla nowoczesnej polityki edukacyjnej w demokratycznym państwie¹⁹.

¹⁹ Ta konstatacja potwierdzona jest analizą badań przeprowadzonych w latach dziewięćdziesiątych XX w. przez R. Teboulą i L. Champarnauda w muzeach sztuki współczesnej i klasycznej na południu Francji. W książce, stanowiącej opracowanie wyników badań, noszącej tytuł: *Le public des musées. Analyse socio-économique de la demande muséale* (Paris 1999), obaj badacze wykazali wyraźnie, że najliczniejszą populacją odbiorców sztuki współczesnej są dzieci i młodzież:

Przygotowanie do odbioru sztuki, do uczestnictwa w życiu artystycznym powinno rozpoczynać się już w szkole. Jednakże, wobec dotychczasowej praktyki szkolnej, która w niewielkim stopniu realizuje programy uwrażliwiania na sztukę, stosunkowo duża liczba osób pozostających już poza zasięgiem szkolnictwa podstawowego nie ma szansy na taką edukację. Dlatego też muzea zostały zobligowane do wypracowania takiej praktyki edukacyjnej, która zmierzałaby do wyrównania poziomu wiedzy i wrażliwości tych, którzy ukończyli szkołę powszechną wiele lat temu. Koniecznym warunkiem dostępu do współczesnej kultury artystycznej staje się podjęcie działań, które pomogłyby w oswojeniu się ze sztuką tym, którzy boją się autentycznego z nią kontaktu. Dlatego też pomoc tej grupie odbiorców polega na realizacji zajęć, których treścią są często: wiedza historyczna, różnorodne kryteria oceny estetycznej, poznawanie systemów symbolicznych, które popularnemu odbiorcy mogą wydawać się obce itp. Działania muzealne zbliżają się w tej formie do zajęć szkolnych realizowanych w ramach przedmiotów takich, jak wiedza o kulturze, wiedza o sztukach plastycznych, plastyka czy edukacja estetyczna.

Ta swoista polityka „podboju” nowej publiczności udaje się najlepiej, jeśli prowadzona jest we współpracy z innymi instytucjami społecznymi, zawodowymi, edukacyjnymi, oświatowymi, socjalnymi oraz kulturalnymi, które funkcjonują w najbliższym otoczeniu. Dzięki takim koneksjom muzeum może stać się miejscem spotkania, wymiany, integracji zarówno politycznej, jak i kulturalnej. Uczestnictwo w życiu wspólnoty nie oznacza bowiem tylko związku finansowego, ale wymaga podejmowania działań, które sprzyjają rozwojowi tej wspólnoty, a udać się to może tylko wówczas, gdy wszystkie instytucje pracujące na danym terenie będą podejmowały zorganizowane wysiłki.

Jedną z najciekawszych akcji zapewniających muzeum kontakt z instytucjami i światem zewnętrznym jest akcja „Hors les murs” („Poza murami muzeum”). Polega ona na prezentacji poszczególnych dzieł, a nawet małych kolekcji, w miejscach, które do tej pory nie były związane z działalnością wystawienniczą. Szczególnej wagi nabiera taka działalność w przypadku

„Jeśli chodzi o muzea sztuk pięknych, im bardziej oferta muzealna skonstruowana jest z dzieł klasycznych i im bardziej odległe jest muzeum od miejsca zamieszkania danego odbiorcy, tym bardziej w populacji odwiedzających przeważają osoby dorosłe, lepiej sytuowane materialnie i bardziej wykształcone [w tłumaczeniu dosłownym: »lepiej poinstruowane« -- J.S.]. Przeciwnie zjawisko ujawnia się, jeśli chodzi o muzea, które pretendują do miana placówek innowacyjnych w zakresie treści oferty muzealnej oraz odległości i dostępności dla potencjalnej publiczności. Okazuje się, że oferta skupiona na sztuce współczesnej, dostępna stosunkowo łatwo, ze względu na odległość i liczbę oferowanych form aktywności, przyciąga do muzeum dziecięcą i młodzieżową publiczność. To jednocześnie publiczność gorzej wyedukowana, ale jednocześnie otwarta na propozycje współczesnych działań artystycznych” (s. 20).

prezentacji kolekcji sztuki współczesnej. Duże muzea francuskie, prezentujące stale takie kolekcje, są stosunkowo nieliczne. Dostęp do nich jest znacznie utrudniony. Niejednokrotnie jedyną możliwością kontaktu ze sztuką współczesną dla prowincjonalnego odbiorcy jest właśnie ekspozycja „Hors les murs”.

Podobną praktykę, stanowiącą uzupełnienie muzealnych działań edukacyjnych poza murami, realizują FRAC-i. FRAC — (Fond Régional d'Art Contemporain) Fundusz Regionalny Sztuki Współczesnej działa we Francji od 1982 roku. Claude Mollard utworzył FRAC — regionalny odpowiednik Funduszu Narodowego Sztuki Współczesnej²⁰, opierając się na ustawie o stowarzyszeniach, jako odzew na politykę decentralizacji państwa i próbę poszukiwania wyjścia z trudnej sytuacji finansowania sztuki na prowincji francuskiej. FRAC powstał początkowo jako Fundusz Regionalny Zakupu Dzieł Sztuki Współczesnej w celu wspierania lokalnej twórczości artystycznej. Już po niedługim czasie stał się podstawowym czynnikiem realizacji postulatów upowszechniania sztuki w regionie i prowadzenia akcji uwrażliwiania publiczności na współczesne działania artystyczne. W ostatnich latach XX wieku szczególnie ważnym celem stała się działalność edukacyjna realizowana z dziećmi i młodzieżą na pierwszych etapach kształcenia (przedszkole, szkoła podstawowa, gimnazjum), która wypełnia lukę pomiędzy kształceniem w szkole a działalnością dużych ośrodków upowszechniania sztuki. Z pobieżnej obserwacji kulturalnej mapy Francji można bowiem wywnioskować, że z jednej strony istnieją silne centra działalności kulturalnej (najczęściej stolice departamentów) zajmujące się upowszechnianiem sztuki na szeroką skalę, z drugiej — prowincja francuska pozostająca poza ich zasięgiem, i to zarówno w sferze wspierania działalności młodych artystów oraz upowszechniania sztuki, jak i działań edukacyjnych. To właśnie z myślą o prowincji przygotowano projekt powołania Funduszu w celu zapewnienia możliwie najszerzej populacji jak najlepszego dostępu do sztuki nowej w jej najwyższym wymiarze²¹. Idea Funduszu wyrasta ze świadomości, że w każdym środowisku lokalnym, w każdym czasie ujawniają się przypadki interesujących działań artystycznych, które należy wspierać, nagłaśniać i z możliwą dbałością przechować dla następnych pokoleń, nie zapominając jednocześnie o współczesnej publiczności, która nie zawsze zauważa i docenia tę twórczość²². Dlatego powołaniem Funduszu

²⁰ FRAC jest organizacją odpowiedzialną, na szczeblu narodowym, za zakup, dystrybucję i pomoc materialną dla francuskich (i zagranicznych) artystów zajmujących się współczesną plastyką. Jest organizmem, który łączy świat sztuki ze światem polityki i biznesu.

²¹ Por. *L'art et l'état, les politiques de l'art*. „Beaux Arts” 1992, No 106.

²² Od 1982 r. oddziały Funduszu istnieją już we wszystkich departamentach Francji i realizują główne cele, do których zalicza się:

- politykę zakupów dzieł sztuki współczesnych artystów francuskich i zagranicznych (w celu zdynamizowania współczesnego rynku sztuki);

jest jednocześnie realizacja działań edukacyjnych prowadzonych we współpracy z przedstawicielami lokalnych środowisk administracyjnych, artystycznych i oświatowych. Ta współpraca wydaje się tym bardziej potrzebna, że większość inicjatyw FRAC odnosi się do działań artystycznych, które w potocznym rozumieniu uznawane są za nieciekawe, nieartystyczne, bezwartościowe. Tymczasem to one konstytuują współczesne podstawy dziedzictwa narodowego²³. W działalności Funduszu zakłada się realizację celów mających doprowadzić do stworzenia społeczeństwa, które sztukę swoich czasów będzie rozpoznawało i traktowało, z całym szacunkiem dla tradycji, jako wartościową. FRAC potwierdza tym samym swoje powołanie, jakim jest walka o zachowanie dziedzictwa współczesności wywodzącego się ze środowisk lokalnych, narodowych i światowych. Muzea i centra sztuki są w tej batalii naturalnymi sprzymierzeńcami Funduszu, co w konsekwencji prowadzi do swoistego połączenia sił.

Jednym z przykładów takiej działalności w skali lokalnej jest FRAC Aquitaine, którego biuro znajduje się w stolicy regionu Bordeaux. FRAC Aquitaine od momentu powstania w 1982 roku realizuje hasło: „Kolekcja dla regionu”. Stworzenie kolekcji sztuki nowoczesnej w regionie uznanym powszechnie za kolebkę tradycyjnych przyzwyczajęń i konserwatywnych gustów w dziedzinie sztuki uznano za priorytet. Celem nadrzędnym w początkowej fazie funkcjonowania Funduszu stało się stworzenie kolekcji, na podstawie której byłoby można realizować hasła uwrażliwienia lokalnej społeczności na przykłady współczesnej twórczości artystycznej²⁴. Już w dwa lata po założeniu FRAC udało się zorganizować pierwsze wystawy w pięciu departamentach Akwitanii. W 1986 roku Fundusz podpisał stałą umowę o współpracy z muzeum sztuki współczesnej *capcMusée Bordeaux*. Odtąd każda akcja, zakup i prezentacja organizowane są w kooperacji z pracownikami muzeum, którzy od wielu lat realizują zajęcia animacyjne i akcje popularyzatorskie w swoim środowisku. Akcja „Kolekcja dla regionu” jest przykładem takiej współpracy. Polega na realizacji planowych zakupów dzieł sztuki współczesnej oraz na prezentacji kolekcji w wyznaczonych miejscach. Od 1987 roku kolekcja została kilkakrotnie poka-

-
- tworzenie lokalnych kolekcji, które służą jako baza do realizacji ekspozycji w terenie;
 - prowadzenie systematycznych działań edukacyjnych w porozumieniu z rektoratami, centrami sztuki współczesnej, lokalnymi władzami, szkołami i innymi partnerami organizacyjnymi;
 - prowadzenie doradztwa dla nauczycieli w postaci cyklicznych staży, konferencji, a także wykonywania pomocy naukowych i dydaktycznych;
 - utrzymywanie stałych kontaktów z artystami zarówno lokalnie tworzącymi, jak i zagranicznymi. Ibidem.

²³ Por. F. Barré: *Les Fonds régionaux d'art contemporain*. „Arts Info” 1992/1993, No 63.

²⁴ Obecnie w kolekcji FRAC Aquitaine znajdują się m.in. prace: M. Anderson, D. Roche'a, G. Rousse'a, F. Boisronda, D. Hockneya, D. Michalsa, Nam June Paika, Totema, J. Vercruyse'a, R. Opalki, Sarkisa, G. Thupiniera, H. Fultona, R. Longa, D. Oppenheima, C. Sherman, J. Kosutha, C. Boltanskigo, R. Barry'ego i innych.

zana na okolicznościowych wystawach odbywających się w stolicach departamentów. Towarzyszą jej zwykle wernisaże, spotkania, konferencje oraz działania edukacyjne realizowane przez nauczycieli plastyki, animatorów kultury i mediatorów artystycznych. Ta ostatnia forma działalności stała się w minionych latach dominująca. Sprzyja jej ogólna polityka kulturalna i oświatowa państwa, zainteresowanie sprawami dziedzictwa narodowego, jakie ujawnia się od niedawna wśród urzędników administracji lokalnej, oraz zainteresowanie szkół i innych instytucji oświatowych i wychowawczych wykorzystaniem sztuki do działań stymulujących postawy twórcze dzieci i młodzieży. Kolekcja sztuki staje się zatem znakomitą podstawą do projektowania działań edukacyjnych na gruncie lokalnym.

Plan działań jest realizowany każdorazowo na podstawie wcześniej przygotowanego programu, który jest konsultowany z Inspektorem i nauczycielami biorącymi udział w programie, a także z pracownikami działu oświatowego capcMusée w Bordeaux. W programie przewiduje się m.in. określenie czasu trwania ekspozycji i obowiązki każdej ze stron uczestniczących w projekcie. Czynności przygotowawcze do realizacji konkretnego projektu stanowią zadanie Akademii w Bordeaux. Należą do nich:

- organizowanie praktyk stażowych dla nauczycieli przygotowujących zajęcia w kooperacji z FRAC;
- zapoznanie zainteresowanych nauczycieli z pracami znajdującymi się w kolekcji FRAC.

Do obowiązków Funduszu zalicza się przygotowanie techniczne wybranych dzieł, zabezpieczenie transportu, zagospodarowanie ekspozycji oraz sporządzenie dokumentacji i pomocy naukowych. Środowiska lokalne odpowiedzialne są za przygotowanie odpowiedniego lokalu — miejsca ekspozycji, fizyczne zabezpieczenie miejsca, powołanie osób odpowiedzialnych za planową organizację wizyt oraz ochronę zwiedzających i dzieł. Przedstawiciele Akcji Kulturalnej z Regionalnym Inspektorem Pedagogicznym ds. Edukacji Plastycznej odpowiedzialni są za znalezienie i przygotowanie kadry profesjonalistów realizujących zajęcia w miejscu ekspozycji. Do grona specjalistów zalicza się artystów, kuratorów, nauczycieli sztuki, animatorów i mediatorów artystycznych.

Konkretna realizacja projektu (każda ekspozycja prezentowana jest nie krócej niż trzy tygodnie) w departamencie obejmuje:

- dzień zapoznawczy (*journée sensibilisation*) dla nauczycieli prowadzony przez organizatorów;
- wystawy (FRAC);
- właściwe zajęcia przeprowadzane przez wychowawców i animatorów;
- zajęcia w klasie (przygotowane w kooperacji z ekspertami pedagogicznymi IPR²⁵ dla młodzieży i CPAP²⁶ dla dzieci młodszych) z wykorzystaniem

²⁵ IPR — Inspektor Akademii ds. Nauczania.

²⁶ CPAP — Konsultant Pedagogiczny w Dziedzinie Sztuk Plastycznych.

dokumentacji i materiałów pedagogicznych przygotowanych przez FRAC, pozwalających pogłębić wiedzę.

Każdy projekt kończy podsumowanie i wyłonienie wniosków modernizujących kolejne działania. Szczególną wagę przywiązuje się do tej części projektu, która zawiera wnioski mogące modyfikować pracę pedagogiczną i współpracę z Funduszem tym bardziej, że ekspozycje nie są organizowane jako jednorazowe przedsięwzięcie. Wpisując się w Projekt Szkolny, stanowią zawsze część cyklu, którego realizacja wymaga kilkakrotnego kontaktu z różnymi przedmiotami sztuki. Cały cykl natomiast zamyka duża ekspozycja stanowiąca podsumowanie całorocznej pracy edukacyjnej.

Główną formą działań edukacyjnych realizowanych przez FRAC we współpracy ze szkołą jest cykl pt. „Dzieło sztuki w szkole” („l’Oeuvre à l’école”). Kompetencje w realizacji tego projektu podzielone są zatem pomiędzy szkołę i Fundusz. Zadania FRAC nie różnią się zasadniczo od zadań realizowanych w przypadku innych projektów. Natomiast do zadań szkoły należy:

- wybranie i „wypożyczenie” na określony czas dzieła sztuki;
- stworzenie i wyposażenie małej (okazjonalnej) galerii w pomieszczeniach należących do szkoły;
- zabezpieczenie dzieła;
- zapewnienie personelu organizującego planowe działania;
- stworzenie atelier do pracy twórczej w pobliżu ekspozycji;
- udostępnienie zainteresowanym (tu: FRAC, capcMusée, partnerzy organizacji projektu) projektu obecności dzieła w szkole (zawierającego przewidziane formy zajęć, liczbę uczestników, ich wiek, rodzaj pomocy i godziny otwarcia galerii);
- zebranie i opracowanie dokumentacji;
- porozumienie z władzami lokalnymi w celu udostępnienia środków i materiałów wspierających realizację projektu;
- porozumienie z działającymi na danym terenie galeriami i muzeami w celu realizacji zajęć uzupełniających, inicjujących itp. (choć wiele ośrodków nie jest szczególnie zainteresowana tą formą partnerstwa jako, że prowadzi własne akcje animacyjne);
- nawiązanie współpracy z artystami pracującymi na danym terenie.

Szczegółowe opracowanie planu, wydatków i środków finansowych oraz planu współpracy prowadzą w rezultacie do realizacji naczelnego celu, jakim jest przygotowanie odbiorcy od najmłodszych lat do recepcji sztuki i do uczestnictwa w doświadczeniach współczesnej twórczości artystycznej.

Istotnym *novum* wprowadzonym przez FRAC Aquitaine są ekspozycje *à la carte*. Realizowane są wówczas, gdy FRAC obejmuje stałym patronatem wybraną instytucję (typu: szkoła, zakład pracy, centrum kultury, ośrodek terapii lub opieki itp.), ta natomiast w rocznym planie pracy przewiduje

organizację wystaw wspierających działania programowe. Propozycja dzieła, ewentualnie tematyki, wychodzi zatem każdorazowo od zainteresowanej placówki. W takim przypadku sztuka może stać się:

- inspiratorem spotkań (odbiorców z artystami, z innymi odbiorcami) o istotnym zaangażowaniu społecznym;
- inspiracją działań indywidualnych, których celem jest zabawa, terapia, nauka itp²⁷.

Przygotowanie takiego projektu wymaga jednocześnie dużego zaangażowania osób, które pracują poza Fundacją. Są to najczęściej artyści, terapeuci, animatorzy, wychowawcy, pracownicy opieki społecznej i inni, którzy widzą potrzebę angażowania sztuki do pracy z drugim człowiekiem. Wart podkreślenia jest natomiast fakt, że to właśnie sztuka współczesna staje się przedmiotem ich zawodowego zainteresowania.

FRAC Aquitaine współpracuje na stałe z capcMusée w Bordeaux²⁸. W 1988 roku z inicjatywy Rady Regionu, capcMusée i FRAC Aquitaine podpisały stałą umowę o współpracy, która obejmowała pomoc w organizacji kolekcji, wypożyczanie dzieł na potrzeby akcji edukacyjnej, konsultacje specjalistyczne ze strony kadry muzealników oraz przygotowywanie materiałów dydaktycznych, które służą do samodzielnej organizacji zajęć inspirowanych wybraną ekspozycją lub wynikających z problematyki będącej przedmiotem działań nauczyciela w szkole. FRAC i capcMusée dzielą zatem pomiędzy sobą kompetencje w dziedzinie upowszechniania sztuki nowej i wspierania lokalnej twórczości artystycznej. FRAC obejmuje swą działalnością przede wszystkim szkoły publiczne, podstawowe (choć w latach 1991—1992 przeprowadzono z powodzeniem eksperymentalną akcję edukacyjną wśród uczniów średnich szkół zawodowych), dlatego działania Funduszu skorelowane są z działalnością dydaktyczną i przygotowują raczej do odbioru sztuki w sposób tzw. naukowy (problemowy). Tymczasem zajęcia muzealne otwarte są dla szerokiej publiczności i mają charakter animacyjny i mediacyjny.

Działalność Funduszu polega na tym, aby możliwie szybko i wszechstronnie docierać do przejawów nowej sztuki, tworzyć sprzyjający klimat dla jej rozwoju i możliwie najpełniej zachowywać i upowszechniać efekty pracy twórczej w postaci powstającego dorobku budującego zręby współczesnego dziedzictwa narodowego²⁹.

²⁷ Por. *Convention Rectorat/FRAC Aquitaine*. Bordeaux, le 28 juin 1991.

²⁸ Partnerami organizacyjnymi Funduszu (oprócz wspomnianych muzeów) są: ADCC (Aide Départemental de Développement Culturel), DRAC (Direction Régional d'Action Culturelle), CRDC (Conseil Régional d'Action Culturel), Académie de Bordeaux, Rectorat d'Aquitaine.

²⁹ Por. M. Bouisset: *Dix ans d'âge pour quatre expériences en région*. „Arts Info” 1992/1993, No 63.

Muzeum podejmując „kontakt ze światem”, ułatwia dostęp do dzieł tym osobom, dla których mniejsze znaczenie mają przeszkody symboliczne, natomiast problematyczne są np. odległość czy koszty wstępu do muzeum. Jedną z najczęściej podkreślanych, przez osoby ubogie, bezrobotnych lub dzieci z rodzin emigranckich, wielodzietnych, przyczyn absencji na wystawach muzealnych są koszty. Wliczając w nie dojazd, bilet wstępu, często posiłek, okazuje się, że niejednokrotnie jest to kwota przekraczająca możliwości osoby czy rodziny o niskich dochodach. Wysiłki skierowane w stronę modernizacji i zmian polityki taryfowej w muzeum doprowadziły do podjęcia wielu ciekawych inicjatyw. Jedną z nich jest „paszport kulturalny”, który uprawnia do znacznych zniżek lub darmowych wejściówek do instytucji lub na przedstawienia np. na terenie miasta lub regionu. Innym rozwiązaniem jest wprowadzenie bezpłatnych wejściówek do muzeum dla określonej grupy publiczności. Do tej pory wprowadzono takie ulgi w dwóch kategoriach:

- wieku (bezpłatny wstęp do muzeów znajdujących się pod patronatem państwa zagwarantowano dzieciom i młodzieży do lat 18);
- kryterium socjalne (do bezpłatnych wejściówek mają prawo bezrobotni, podopieczni opieki społecznej, dzieci z rodzin wielodzietnych, emeryci itp.).

Inną formą ułatwienia w sferze finansowej było wprowadzenie w 1996 roku, przez muzeum w Luwrze, bezpłatnych niedziel. Akcja ta obejmowała każdą pierwszą niedzielę miesiąca i przyniosła nadspodziewanie dobre rezultaty. Okazało się, że liczba zwiedzających muzeum w tym dniu wzrastała o 60%. Ponadto odnotowano, że bezpłatna niedziela to dzień jedyny w miesiącu, kiedy liczba turystów zagranicznych była mniejsza niż liczba Francuzów, przy czym większość stanowili odbiorcy, którzy dotąd tylko okazjonalnie podejmowali kontakt ze sztuką, znacznie młodszy od przeciętnego zwiedzającego, ale posiadający (utrzymujący) rodzinę. Efekty „Darmowych niedziel” doprowadziły do rozwinięcia akcji (od 1 stycznia 2000 r.) na terenie całego kraju. Ocena pierwszych wyników wprowadzenia tego projektu (pod uwagę wzięto frekwencję w pierwszych trzech miesiącach roku 2000, tj. styczniu, lutym i marcu) dowiodła po raz kolejny słuszności wprowadzenia takiej akcji. Liczba odwiedzających muzea w tym okresie wzrastała niekiedy nawet o 75% w stosunku do porównywalnego okresu z roku 1999.

Efekty spektakularne akcji, takich jak „Wiosna w muzeach”, „Darmowe niedziele”, „Letnie uniwersytety” i „Zaproszenie do muzeum”³⁰ zachęciły

³⁰ Por. *Enquête sur les Pratiques culturelles des Français* zrealizowana w 1997 r. przez Département des Études et de la Prospective du Ministère de la Culture [www.culture.gouv.fr (październik 2007)].

władze do opracowania projektów ujednoczenia taryfy wstępu do muzeów, do poszukiwania możliwości obniżenia lub zniesienia kosztów wstępu dla wybranych grup lub w wyznaczonych okresach. Podobne prace toczą się również wokół problemu czasu wstępu do muzeum. Wobec coraz liczniejszych prób poszukiwania optymalnych godzin wizyt muzealnych ujawniły się nowe okoliczności. Okazuje się bowiem, że dla wielu zwiedzających (dotyczy to populacji Francuzów) optymalną godziną zwiedzania jest pora obiadowa (we Francji jest to okres pomiędzy godziną 12.00 a 14.00) lub późne godziny wieczorne.

Konkluzje wynikające z przeprowadzonych analiz można ująć w syntetyczne postulaty, które jasno określają kondycję francuskiego muzealnictwa na przełomie wieków i wyznaczają mu kolejne zadania. Należy:

1) definiując funkcje współczesnego muzeum, postawić w centrum zainteresowania publiczność muzealną, nie zapomniawszy o funkcjach tradycyjnie związanych z taką placówką, a w walce o odbiorcę nie spychać muzeum do roli centrum komercyjnego lub rozrywkowego;

2) projektując aktywność edukacyjną i kulturalną, wyraźnie kierować ją do wybranej populacji, biorąc pod uwagę wyniki badań, które realizowane są powszechnie w skali kraju lub prowadzone są przez konkretną placówkę;

3) w działalności edukacyjnej i kulturalnej opierać się na podobnym doświadczeniu odbiorców oraz współpracować z innymi instytucjami pracującymi na danym terenie;

4) podejmować odpowiedzialność za edukację artystyczną i kulturalną (dotyczy to zarówno dorosłych odbiorców jak i dzieci), której poziom prezentowany do tej pory przez szkolnictwo powszechne jest niezadowolający;

5) podzielić wyraźnie kompetencje szkoły i muzeum w dziedzinie edukacji artystycznej i kulturalnej, przyznając szkole prawo do edukacji artystycznej i wprowadzania do wiedzy z zakresu historii sztuki, natomiast pozostałe zadania, tu uwrażliwianie, uczestnictwo w życiu artystycznym, spotkania ze sztuką itp., pozostawić w kompetencji muzeum i profesjonalnych mediatorów oraz animatorów, którzy nie podlegają zwierzchnictwu Ministerstwa Edukacji;

6) wprowadzić do muzeów profesjonalne kadry mediatorów kultury, animatorów oraz pracowników odpowiedzialnych za realizację kontaktów z muzeum poszczególnych grup i populacji w regionie, wyraźnie wyznaczyć ich zakres kompetencyjny oraz stworzyć nowe możliwości kształcenia takich kadr;

7) dbać o utrzymanie swoistego fenomenu — mody na zwiedzanie muzeów wśród stosunkowo licznej populacji francuskiej;³¹

³¹ W 1997 r. muzea francuskie odwiedziło 65 mln zwiedzających, w tym 22 mln turystów. Spośród 43 milionowej populacji Francuzów aż 9 mln stanowili zwiedzający w wieku do 14. r.ż., a 4 mln stanowili uczestnicy tzw. wizyt szkolnych. Por. *Enquête sur les Pratiques culturelles des Français* zrealizowana w 1997 roku przez Département des Études et de la Prospective du Ministère de la Culture [www.culture.gouv.fr (październik 2007)].

8) wprowadzić do muzeów nowe media oraz rozbudować sieć muzeów wirtualnych;

9) zautonomizować proces zarządzania muzeami prowincjonalnymi w celu dostosowania ich polityki do lokalnych potrzeb i możliwości potencjalnych odbiorców;

10) wprowadzić nowoczesną i obligatoryjną politykę opłat, która obejmowałaby możliwość bezpłatnych wizyt dla grup uprzywilejowanych (w sensie społecznym) oraz dla dzieci i młodzieży do lat 18 we wszystkich francuskich muzeach, a także doprowadzić do powszechnego wprowadzenia wolnej od opłat niedzieli (jednej w każdym miesiącu);

11) w celu prowadzenia efektywnej polityki edukacyjnej i kulturalnej powołać w każdym muzeum placówkę zajmującą się studiami nad publicznością;

12) dbać o zachowanie i udostępnienie możliwie jak największych zasobów dziedzictwa narodowego przez rozbudowę i modernizację dotychczasowej bazy muzealniczej oraz przez budowanie i otwieranie nowych publicznych placówek muzealnych;

13) wspierać materialnie i merytorycznie muzea sztuki współczesnej, których zadaniem jest ukazywanie i dokumentowanie wartości współczesnego dziedzictwa narodowego i światowego;

14) podejmując kolejne zamierzenia, dbać o wysoką pozycję, jaką w skali światowej osiągnęło francuskie muzealnictwo;

15) znowelizować prawo muzealne.³²

³² 21 marca 2001 r. ogłoszono projekt nowego prawa muzealnego (*Le discours de Catherine Tasca — Projet de loi relatif aux musées de France — 21 mars 2001*), w którym ze szczególną mocą pokreślono trzy zasady organizujące aktywność nowoczesnych placówek muzealnych:

- usytuowanie, w sposób możliwie jasny i konkretny, relacji z publicznością w sercu aktywności każdego muzeum;
- stworzenie bazy, która umożliwi jasne zasady współpracy organizowanej na linii państwo, lokalna administracja a muzeum (w tym prywatne);
- wzmocnienie i sprecyzowanie zasady tworzenia zasobów dziedzictwa narodowego przez reorganizację kolekcji muzealnych.

Szczególne miejsce w nowelizowanym prawie przyznano zadaniom związanym z organizowaniem aktywności przeznaczonej dla publiczności muzealnej. „Jeżeli zadaniem muzeum jest zachowywanie i wzbogacanie kolekcji, to należy podkreślić, iż nie tylko takie zadania stawia się przed placówkami muzealnymi. Sensem takiej działalności jest bowiem tworzenie i opracowanie kolekcji na potrzeby publiczności. W tym właśnie działaniu muzeum powinno odnaleźć swój sens. [...] [Dlatego też — J.S.] dotychczasowa definicja [muzeum — J.S.] została poszerzona przez wprowadzenie nowych i konkretnych reguł:

- obligatoryjne wprowadzenie polityki taryfowej, która stanowi odbicie hasła demokratyzacji dostępu do kultury; dla muzeów podlegających zarządowi państwa, ta obligacja oznacza wprowadzenie wolnego wstępu do muzeum dla dzieci i młodzieży do lat 18;
- wprowadzenie terminu »muzeum francuskie« pozwalającego publiczności na zidentyfikowanie tych miejsc, których kolekcja przygotowana jest z myślą o potencjalnych odbiorcach” (s. 2).

Dzisiejsze muzea są ośrodkami gromadzącymi olbrzymie rzesze publiczności. Duże placówki wspomagane finansowo przez państwo i centra kultury narodowej stanowią najwyraźniejszy przykład postulowanej idei wychowania i kształcenia w muzeum. Jednakże istotniejszym momentem stało się powołanie do życia wielu placówek muzealnych na prowincji, które wobec zdecydowanie mniejszych możliwości finansowych stały się w swoich lokalnych środowiskach miejscami prawdziwych spotkań ze sztuką.

4 stycznia 2002 r. ostatecznie znowelizowano prawo muzealne we Francji. Artykuł 7. tego prawa głosi: „[...] każde muzeum we Francji dysponuje serwisem, którego zadaniem jest przyjmowanie publiczności, dyfuzja, animacja i mediacja kulturalna. Te akcje są realizowane przez wykwalifikowany personel. W niektórych uzasadnionych przypadkach, taki personel może organizować działania w wielu placówkach”. *LOI n.2002--5 du 4 janvier 2002 relative aux musées de France*. „Journal Officiel” 2002, No 4 (5 janvier).

ROZDZIAŁ III

Interpretacja jako koncepcja organizująca muzealną działalność animacyjną i mediacyjną

Od lat siedemdziesiątych XX wieku muzea europejskie, a szczególnie francuskie, zaczęły troszczyć się w niespotykany dotąd sposób o publiczność. Rozpoczęła się nowa epoka działalności edukacyjnej i upowszechnieniowej nienotowana dotąd na tak szeroką skalę w historii muzealnictwa francuskiego. W tym czasie powstawały w wielkiej liczbie serwisy kulturalne i edukacyjne, których zadaniem stała się troska o odbiorcę.

Serwis edukacyjny (kulturalny) (*Service éducative (culturel)*) to nazwa wyspecjalizowanego biura funkcjonującego w każdym muzeum we Francji. Biuro odpowiedzialne jest za realizację planów edukacyjnych i kulturalnych tego muzeum. Serwis powołany do pracy z publicznością i do realizacji działań edukacyjnych przyjmuje rozmaite nazwy: serwis kulturalny, pedagogiczny, edukacyjny czy serwis akcji kulturalnej. To zróżnicowanie, wyrażne szczególnie w rozróżnieniu „edukacyjny” i „kulturalny”, ilustruje ciągle poszukiwania roli tych ośrodków muzealnych. We Francji termin „kulturalny” używany jest znacznie częściej, aby uniknąć jednoznacznego łączenia funkcji tego serwisu ze środowiskiem szkolnym i dziecięcym odbiorcą sztuki¹. Dodatkowo jest terminem znacznie lepiej opisującym kompleksowość oferty

¹ W wielu publikacjach znajdziemy wyraźne wskazówki dotyczące określenia tych placówek jako serwisów kulturalnych, np.: J. G a l a r d: *Le regard instruit: action éducative et action culturelle dans les musées*. Paris 2000; Idem: *L'action éducative et culturelle dans les musées*. „Musées et collections publiques de France” 1998/1999, No 221/222; A. Zafeirakou: *Comment le musée voit l'école*. In: F. B u f f e t: *Entre école et musée. Le partenariat culturel d'éducation*. Lyon 1999.

kulturalnej realizowanej przez te serwisy. Termin „kulturalny” pozwala połączyć działania edukacyjne i rozrywkowe, jak również powiązać różne grupy wiekowe i społeczne w jednej kategorii — publiczności muzealnej. Warto jednak zauważyć, że coraz częściej, wraz ze wzrastającą świadomością celów realizowanych przez te ośrodki, stosuje się zamiennie pojęcia „kulturalny” i „edukacyjny” na opisanie oferty tych serwisów.

Od momentu powstania serwisy kulturalne i edukacyjne podlegały Ministerstwu Edukacji. W 1986 roku zostały podporządkowane Ministerstwu Kultury i Dziedzictwa Narodowego. Pomimo skoncentrowanej akcji politycznej nie udało się jednak równomiernie rozłożyć środków budżetowych. W wielu mniejszych ośrodkach, które odnotowały znacznie niższy poziom dotacji państwowych, serwisy kulturalne i edukacyjne charakteryzowały się znacznie ograniczonymi możliwościami działania. W 1993 roku, po przeprowadzonych badaniach, Elisabeth Caillet dowiodła, że rozwój tych instytucji w skali kraju jest znacznie upośledzony. W dużych miastach i dużych placówkach muzealnych działały duże, rozbudowane ośrodki kulturalne i edukacyjne, podczas gdy w mniejszych muzeach — analogicznie niewielkie. Ważnym elementem badań stało się również wskazanie, iż większość muzeów, pomimo dużego zrozumienia dla akcji edukacyjnej, skupiała swoje siły głównie na realizacji działań tradycyjnie związanych z działalnością muzeum, a mianowicie na budowaniu ekspozycji, działalności kolekcjonerskiej badawczej oraz naukowej. W tym okresie Claude Patriat pisał: „[...] jeżeli muzeum już zaakceptuje potrzebę pracy z publicznością, to nie zawsze ustawia tę funkcję jako priorytetową”². Zmiany jednak następowały szybko. W roku 2002, w nowym prawie muzealnym z dnia 4 stycznia 2002 roku, wpisano misję edukacyjną w zakres podstawowych funkcji i obowiązków każdej placów. Artykuł 7. tego prawa mówi: „Każde muzeum we Francji dysponuje serwisem, którego zadaniem jest przyjmowanie publiczności, dyfuzja, animacja i mediacja kulturalna. Te akcje są realizowane przez wykwalifikowany personel. W niektórych uzasadnionych przypadkach taki personel może organizować działania w wielu placówkach”³. Prawo z 4 stycznia 2002 roku stało się prawem organizującym funkcjonowanie muzeum zorientowanego na publiczność — dostarczyło podstaw merytorycznych umożliwiających pozyskiwanie środków do działalności z trzech źródeł: dotacji państwowych, samorządowych i własnych wypracowanych środków oraz sponsoringu.

² C. Patriat: *Au bonheur des musées. L'action culturelle: une formation? un métier? une culture?* In: C. Fourteau, C. Bourdillat: *Les institutions au plus près du public*. Paris 2002, s. 188.

³ *LOI n.2002---5 du 4 janvier 2002 relative aux musées de France*. „Journal Officiel” 2002, No 4 (5 janvier).

Praktyka edukacyjna w muzeum, rozumiana współcześnie, sięga pierwszych lat XX wieku. U początków tworzenia serwisów kulturalnych najpowszechniejszym sposobem działalności edukacyjnej była konferencja — a zatem wypowiedź specjalisty na temat prezentowanego dzieła. Konferencje muzealne przyjmowały znaną szerzej postać zwiedzania z przewodnikiem lub wizyty komentowanej. Była to zatem wizyta muzealna, w której przewodnik jednocześnie wyznaczał ścieżkę zwiedzania i dostarczał informacji na temat prezentowanego dzieła (często w formie niedocierającej do potencjalnego odbiorcy). Wypowiedzi zbliżone były do komentarza historycznego lub formalnego opisu przygotowanego wg schematu ustalonego przez logikę całej ekspozycji — poddane zatem raczej założeniom ogólnym ekspozycji aniżeli przesłaniu oryginalnego dzieła. Publiczność w trakcie takiej wizyty była zdecydowanie pasywna. Dzisiejsze działania muzealne zmieniły tę postawę w postawę aktywnego odbiorcy sztuki. Służą temu nowe formy zwiedzania: atelier pracy twórczej, wizyty-odkrycia, działania interaktywne⁴. Ewolucyjny charakter rozwoju tych instytucji widać głównie w postawach publiczności zmieniających się od postaw pasywnych obserwatorów i słuchaczy po postawy aktywne — współuczestników procesu tworzenia dzieła. Każdemu działaniu towarzyszą specjalnie przygotowane środki i narzędzia pracy: od popularnych druków edukacyjnych po dokumenty, spektakle, multimedialne *dossiers* tematyczne itp. Ta działalność spoczywa w rękach animatorów muzealnych.

Na zmianę sposobu pracy edukacyjnej w muzeum sztuki, nie tylko we Francji, niemały wpływ miały również koncepcje filozoficzno-estetyczne związane z istotą procesu percepcji sztuki. Jedną z ważniejszych jest teoria interpretacji. W literaturze przedmiotu⁵ interpretacja określana jest mianem szkoły myślenia humanistycznego i łączy się z pojęciem refleksji hermeneutycznej, która z kolei traktowana jest jako sztuka i nauka lektury tradycji oraz świata. Jest zatem teorią, której misja ogarnia proces tłumaczenia świata, stawiania drogowskazów i rozświeclania mroków poznania. Dzięki temu świat poddaje się procesowi rozumienia sensów i znaczenia otaczającej człowieka rzeczywistości. Staje się bardziej zrozumiały, przyjazny, a nawet sprzyjający — interpretacja wywodząca się z kręgu hermeneutycznego tworzy bowiem swoiste „duchowe domostwo”, a pozostawanie wewnątrz tego domu staje się zarazem intencją pedagogiczną hermeneutyki.

Hermeneia wyznacza drogę interpretacji, ujmując ją jako proces czynienia zrozumiałymi myśli i tekstów, jako że „wszystko [...], w czym duch »się zapisuje«, może stanowić tekst dla hermeneutyki”⁶. Czynienie tekstów zrozu-

⁴ Szczegółowy opis praktyk muzealnych został przedstawiony w kolejnych rozdziałach.

⁵ Syntetyczną analizę teoretyczną tej kwestii można odnaleźć m.in. w publikacji M. J a n i o n: *Humanistyka: poznanie i terapia*. Warszawa 1982.

⁶ *Ibidem*, s. 126.

miałymi polega zaś nie tyle na samodzielnym rozumieniu, ile na umiejętności czynienia zrozumiałymi dla innych. Hermeneuta — interpretator staje się w tej tradycji pośrednikiem i tłumaczem, który podnosi zasłonę, ujawnia i ukazuje to, co ukryte w procesie dialogicznego porozumienia. Wewnętrzna struktura hermeneutyki tworzy bowiem struktura rozmowy, wymiany i dialogu. „Wynika to oczywiście z misji hermeneuty jako pośrednika w dialogu i z celu hermeneutyki jako budowania »domu«, w którym daje się słyszeć ożywiona wymiana zdań między domownikami, między domownikami a pośrednikami, między pośrednikami a »tekstami«, traktowanymi jako sfera nadrzędna i autonomiczna”⁷, a hermeneutycznie „stymulowana” interpretacja jest porozumieniem, które dokonuje się ponad czasem i przestrzenią.

W muzeologii wykorzystanie interpretacji jest stosunkowo nowe. Pominąwszy zatem pozostałe, znane z literatury przedmiotu znaczenia terminu „interpretacja”, warto przyrzeć się interpretacji z wyraźnie zarysowanej perspektywy muzeologicznej. I na tym terenie rozumiana jest ona wieloznacznie jako proces tworzenia, tłumaczenia oraz budowania sądów i opinii. Claude Patriat przypomina, że te trzy znaczenia odpowiadają trzem stanowiskom regulującym pracę artystyczną: procesowi tworzenia, wyjaśniania — objaśniania oraz procesowi społecznej recepcji dzieł. Pozostawiając na uboczu termin wiążący interpretację z twórczością artystyczną (niezwiązany bezpośrednio z tematyką niniejszych rozważań), należy odszukać znaczenie pozostałych skojarzeń. Czym jest interpretacja rozumiana jako działanie mediacyjne w sztuce? Patriat⁸ podkreśla, że kluczowym znaczeniem dla rozumienia procesu mediacji w tym wypadku jest poznanie procesu pośrednictwa, jaki dokonuje się między światem praktyki artystycznej a światem społecznej recepcji. Mediator — pośrednik zatem to człowiek, którego aktywność zmierza do zmniejszenia dystansu, jaki pojawił się, głównie w najnowszej praktyce artystycznej, pomiędzy tymi dwoma światami. Interwencja mediacyjna to proces, który powinien pozwolić odbiorcy na ogarnięcie złożoności dzieła sztuki i zapewnić skuteczną komunikację pomiędzy dziełami i ich odbiorcami. Jest to etap pracy, który wywołuje wiele kontrowersji w świecie twórczości artystycznej, jak podkreśla Patriat. Artyści wskazują niejednokrotnie na zbyt subiektywne podejście mediatorów i animatorów do procesu interpretacji. W ich opinii, działania pośredników często zamiast przybliżyć widza do rzeczywistego znaczenia przekazu zawartego w dziele, oddalają — jak się wydaje — ten sens. Mediatorzy z kolei odwołują się do postmodernistycznych teorii, w których zakłada się dużą dowolność w od-

⁷ Ibidem, s. 128.

⁸ C. Patriat: *De l'interprétation à l'herméneutique*. In: *Musées et spectacle vivant: l'interprétation d'une scène à l'autre*. Les entretiens Denis Diderot C.R.C.M./I.U.P. Denis Diderot, 2001, No 1 (juillet), s. 14.

czytywaniu przekazów zawartych w prezentowanych dziełach, jak również do inspiracji, jaka płynie z kontaktu z publicznością. W myśl tej ideologii, to publiczność współdecyduje (o ile nie decyduje ostatecznie) o wartości dzieła. Nic więc dziwnego, że w praktyce muzealnej interpretacja dokonywana przez wizytującą publiczność jest traktowana jako ważny etap procesu interpretacji. Artysta jest zatem pierwszym interpretatorem, drugim jest pośrednik (w tym przypadku mediator lub animator), a trzecim — publiczność. W tym wypadku interpretacja określona jest jako proces społecznego oglądu dzieła i wyłaniania osobistych sądów. W zgodzie z tą tezą odbiorca, stając przed dziełem, sam konstruuje własną interpretację. Każda z tych interpretacji może być różna, ponieważ opiera się na osobowości wyrosłej na różnym podłożu kulturowym, charakteryzującej się rozmaitym doświadczeniem, nie tylko w sferze kultury, różnymi zainteresowaniami i wiedzą. Daniel Jacobi potwierdza, że żadna z tych interpretacji nie może być zatem neutralna. Pisze: „Recepcja sztuki to aktywność, której wymiernym efektem jest konstruowanie tematyki na podstawie własnej kultury, własnych oczekiwań w stosunku do sztuki i własnej motywacji. Odbiorca tworzy zawsze inną ekspozycję”⁹.

Daniel Jacobi i Anik Meunier z nieco innej perspektywy rozważają istotę procesu interpretacji muzealnej. W ich opracowaniu¹⁰ pojawia się potrójnie rozróżnienie tego terminu jako procesu opierającego się na konkretnej pracy realizowanej w przestrzeni muzealnej.

Pierwszym etapem wyłonionym przez autorów jest budowanie ekspozycji. Kurator dokonując wyboru dzieł wokół określonej przez siebie tematyki, wyznaczając im określone przestrzenie i czas przeznaczony do publicznej ekspozycji, już dokonuje wstępnej interpretacji. Jego idee, pomysły i realizacja są wskazówkami poddawanymi pod publiczny ogląd i osąd. Działania kuratorskie to osobisty sposób ujmowania dzieła wg wyznaczonych przez siebie priorytetów — jest to zatem dyskurs subiektywny, który odciska swoje piętno na każdym z prezentowanych przedmiotów sztuki. W otoczeniu innych, wybranych celowo dzieł — przedmiotów sztuki każde pojedyncze przemawia do widza przez znaczący kontekst — kontekst wywołany obecnością innych dzieł i przedmiotów, jak również kontekst miejsca i czasu. Niekiedy kontekst ów zaburza czystość przekazu artystycznego, w innym wypadku wzmacnia go. Jak pisze Caillet: „Obecność swoistego towarzystwa otaczającego dzieło, dorzucanie elementów oderwanych od źródeł tworzenia sprawia, że staje się ono bardziej rzeczywiste — prawdziwe”¹¹. Działania na tym etapie interpre-

⁹ D. Jacobi: *Les musées sont-ils condamnés à séduire toujours plus de visiteurs?* „La Lettre de l’OCIM” 1997, No 49, s. 14.

¹⁰ D. Jacobi, A. Meunier: *Au service du projet éducatif de l’exposition*. „La Lettre de l’OCIM” 1999, No 61 (janvier—février).

¹¹ E. Caillet: *A l’approche du musée, la médiation culturelle*. Lyon 1995, s. 125.

tacji pozwalają odbiorcy wejść w dyskurs zbliżający go do własnej interpretacji, która może ujawnić się w pełni na kolejnym etapie.

Drugi etap polega na gruntownej pracy związanej z poznaniem potencjalnej publiczności muzealnej. Praktyka mediacyjna, stanowiąca główną oś programową tego etapu, opiera się na analizie publiczności, na którą to analizę składają się głównie: analiza częstotliwości odwiedzania muzeów sztuki, analiza oczekiwań, poziomu wiedzy potencjalnych odbiorców, a także ich doświadczeń związanych z kontaktami ze sztuką w procesie ekspresji lub percepcji sztuki. Wiedza taka przyczyniła się do wyłonienia wielu grup publiczności w miejsce dotychczasowego unifikującego pojęcia publiczności muzealnej jako jednej, zdefiniowanej grupy społecznej. Okazało się bowiem, że publiczność muzealna to pewna organizacyjna całość, ale i różnorodność, o której decyduje pochodzenie społeczne, wyposażenie kulturowe, doświadczenie artystyczne i życiowe, wiedza, wiek, poziom dostępności instytucji upowszechniania dóbr kultury, przyzwyczajenia itp. Nie jest to zatem jednolita grupa i dlatego zadania mediacyjne i animacyjne muszą być zróżnicowane, co oznacza: przygotowywane dla każdej grupy osobno. Termin „interpretacja” przynosi zatem, w tym określonym znaczeniu, poszerzenie pola przekazu językowego, który każdorazowo należy dostosować np. do możliwości komunikacyjnych odbiorców sztuki. W tym znaczeniu również funkcja pośrednika zostaje określona na poziomie tłumacza umożliwiającego porozumienie odbiorcy z dziełem. Jednakże ani animacja, ani mediacja nie ograniczają się do podania informacji o dziele traktowanej jako swoisty „kod dostępu”, ale odnoszą się do oczekiwań odbiorcy, jego potrzeb i różnorodnych doświadczeń. Dzięki takiemu zabiegowi udaje się odkryć złożoność przekazu artystycznego i głębię zawartych w nim treści.

Ostatnim etapem jest interpretacja rozumiana jako pomoc w kontakcie z dziełem realizowana przez dostęp do środków i narzędzi umożliwiających samodzielną pracę w muzeum. Usytuowanie dzieła w określonym kontekście nie zawsze bywa wystarczającym warunkiem do ujawnienia się komunikacji na płaszczyźnie dzieło — odbiorca. Trzeba zatem dorzucić do przestrzeni ekspozycyjnej środki i narzędzia, które pozwolą odwiedzającemu połączyć wrażenia zmysłowe z wiedzą i doświadczeniem w procesie dochodzenia do istoty przekazu artystycznego. Narzędzia te podzielone są na dwie grupy: pomoc w zwiedzaniu oraz pomoc w interpretacji. Pierwsza grupa środków i narzędzi związana jest z ułatwieniem orientacji w przestrzeni muzealnej i „strategii oglądu” proponowanej przez kuratora. W tym celu konstruowane są narzędzia umożliwiające np. samodzielne przemieszczanie się po ekspozycji. W drugim wypadku są to środki sprzyjające poszukiwaniu sensów zawierających się w przekazie artystycznym. To z reguły druki edukacyjne, filmy, zdjęcia, opisy, komentarze, wypowiedzi artystów zamieszczane na płytach CD i wydawnictwach katalogowych, krótkie fiszki informacyjne itp. Każde z tych narzędzi

dostępne jest na miejscu w muzeum, wiele z nich to darmowe egzemplarze zabierane przez zwiedzających po opuszczeniu ekspozycji.

We francuskich muzeach koncepcja interpretacji stanowi tę, która w wielu wypadkach organizuje pracę serwisów odpowiedzialnych za kontakt z publicznością. Koncepcja przyjęta przez francuskich muzealników, pomimo wielokrotnych nawiązań do tradycji hermeneutycznej, mocno związana jest również z amerykańską teorią i praktyką upowszechnieniową, która zawiera wiele praktycznych wskazówek do realizacji działań muzealnych. Pierwsze amerykańskie koncepcje interpretacji łączone z działalnością instytucji odpowiedzialnych za opiekę nad lokalnym dziedzictwem kulturowym wiążą się z nazwiskiem Enosa Millsa¹². Mills jako pierwszy użył tego określenia w znaczeniu opisującym działalność przewodników pracujących w amerykańskich parkach narodowych. Ważnym elementem jego koncepcji był fakt podkreślenia wagi doświadczenia i wiedzy nie tyle samego przewodnika, ile osób zwiedzających. W jego koncepcji prawdziwy kontakt z odbiorcą i przekaz odbywa się nie jako prosta informacja, ale jako proces wymiany dokonujący się między nimi. Proces interpretacji, dotyczący natury, jest porównywalny z aktywnością poety. Mills pisał: „Ten, kto rozróżnia stylistykę dzikiej natury, melodię wody spadającej w kaskadzie, echo odbijające się od skał, śpiew ptaków i odgłos wiatru w gałęziach sosen, jak również rytmiczną melodię fal morskich rozbijających się o brzeg, ten doświadcza złączenia ze światem”¹³. Publikacja Millsa stanowiła pierwszą konkretną próbę wyjaśnienia procesu komunikacji odbywającego się pomiędzy odbiorcami i komentatorami — przewodnikami i wyznaczyła jednocześnie zasady, na jakich budowano w Stanach Zjednoczonych praktykę przewodnicką.

Kontynuatorem idei Millsa był Freeman Tilden. W książce *Interpreting our heritage*¹⁴ z 1957 roku podkreśla, że termin „interpretacja” najtrafniej opisuje praktyki edukacyjne realizowane w miejscach pamięci narodowej i dziedzictwa. Tilden po raz pierwszy zatem łączy zagadnienia upowszechnieniowe i edukacyjne na jednej płaszczyźnie teoretycznej. Definiuje pojęcie interpretacji następująco: „Interpretacja to aktywna edukacja, która odrzucając zwyczajowe znaczenie i relację do przedmiotów [stanowiących podstawę oglądu — J.S.], wykorzystuje w pracy oryginały, a zamiast prostych aktów komunikacji i konkretnych dyspozycji odwołuje się do doświadczeń osobistych widza i jego pomysłów”¹⁵.

¹² Jego koncepcja została szczegółowo opisana w autorskiej książce: *Adventures of a Nature Guide and Essays in Interpretation* (New York 1920).

¹³ L. Beck, T. Cable: *Interpretation for the 21st century: Fifteen guiding principles for interpreting nature and culture*. Campaign (HI.) 1998.

¹⁴ F. Tilden: *Interpreting our heritage*. University of North Caroline, Carolina Press Chapel Hill 1957.

¹⁵ Idem: *L'interprétation de notre patrimoine*. In: A. Desvallées: *Vagues, une anthologie de la nouvelle muséologie*. T. 1. Lyon 1992, s. 248.

Koncepcja interpretacji jawi się z tej perspektywy jako odkrywanie oraz ochrona natury i kultury, i opiera się na wartości emocji oraz doświadczeniach osób uczestniczących w tym procesie. Przeciwnie zatem do edukacji szkolnej, której cel stanowi wyposażanie w wiedzę przez jej nabywanie, rolą interpretacji jest pobudzanie personalnej refleksji. Edukacja muzealna zatem musi różnić się od edukacji szkolnej, aby mogła stać się elementem szeroko rozumianego procesu interpretacji. Różnicą, która pojawia się już na początku rozważań, okazuje się stosunek do przedmiotu. Podczas gdy w praktyce szkolnej przedmiot poznaje się głównie przez opis, to w muzeum „dotyka” się jego realności. Jest on bowiem rzeczywiście obecny. Tilden różnicując wyraźnie oba terminy, wskazuje, że u podstaw edukacji jako interpretacji leży aktywność zwiedzającego, którego doświadczeniem głównym jest uwrażliwienie w przeciwieństwie do edukacji szkolnej rozumianej jako doświadczenie wyjaśniające. W edukacji muzealnej kładzie się nacisk na aktywność, w której centrum znajdują się obserwacja, demonstracja i wymiana przybierające często postać nieformalnych relacji międzysobowych, a nawet zabawy w miejsce szkolnej informacji zawężonej do podstawowych faktów.

Tilden opierając się na długoletniej obserwacji grup zwiedzających oraz pracy przewodników, a później animatorów, wyznaczył sześć pryncypialnych zasad regulujących pracę serwisów edukacyjnych. Wskazał przy tym na to, iż zasady te można stosować w każdym typie muzeum, instytucji kulturalnej, miejscu historycznym lub przestrzeni natury chronionej. Według tych zasad:

„1) każda interpretacja pejzażu, ekspozycji, utworu powinna zawierać ślad osobisty lub ślad doświadczenia odbiorcy;

2) prosta informacja nie jest interpretacją; ta bowiem opiera się na odkrywaniu, dla którego informacja jest tylko pretekstem;

3) interpretacja jest sztuką [...], każdej sztuki można się nauczyć w jakimś wymiarze;

4) interpretacja inspiruje, nie instruuje;

5) interpretacja powinna się pokusić o prezentację możliwie całości, a nie tylko części [utworu, dzieła — J.S.] i odnosić się do człowieka jako całości [fizycznej i duchowej — J.S.], a nie tylko do wybranych aspektów człowieczeństwa;

6) interpretacja skierowana do dzieci (do 12. r.ż.) powinna różnić się od interpretacji realizowanej z dorosłą publicznością”¹⁶.

Zasady wyznaczone przez Tildena od ponad 40 lat wykorzystywane są do budowania muzealnej praktyki edukacyjnej w wielu krajach europejskich. Podlegają one jednak ciągłej aktualizacji. Jedną z najciekawszych propozycji jest wyłoniona przez Becka i Cable’a w 1998 roku¹⁷. Zasady Tildena zostały

¹⁶ Ibidem, s. 25.

¹⁷ Por. L. Beck, T. Cable: *Interpretation for the 21st century...*

przez obu autorów zmodyfikowane i dostosowane do potrzeb współczesnych instytucji i współczesnego odbiorcy. Beck i Cable zaproponowali m.in. wykorzystanie w pracy interpretacyjnej nowych technologii, bez których dzisiejszy proces komunikowania społecznego nie może się obyć. Dlatego też postulują — „technika przed sztuką”, co oznacza zaznajomienie się z możliwościami technicznymi narzędzi wysokiej technologii przed przystąpieniem do działań interpretacyjnych. Zwracając zatem uwagę na zawartość przekazu, uwrażliwiają również na jego jakość. Wskazują, że często trafna i rzeczowa interpretacja z wykorzystaniem narzędzi high-tech przynosi więcej korzyści aniżeli długa dyskusja — nie każda publiczność gotowa jest bowiem do podejmowania dyskusji w dziedzinie, która ją onieśmiela. Ważnymi elementami procesu interpretacji są także jej atrakcyjność (piękno powinno inspirować uczestników — odbiorców do zachowań promujących piękno jako wartość i postawę w swoich środowiskach) oraz optymistyczny przekaz, który skłania do podejmowania coraz to nowych kontaktów ze sztuką i środowiskiem osób wokół niej zgromadzonych. Jedną z najważniejszych zasad jednak jest pasja. Pasja, zdaniem Becka i Cabla, to element podstawowy w pracy interpretacyjnej. Dzięki pasji, emocjom, zaangażowaniu możliwe staje się trwałe przyciągnięcie publiczności, która w konsekwencji częstych spotkań zacznie ją podzielać. „[...] logiką pośrednictwa w muzeum jest wspieranie idei spotkania z przedmiotem, ułatwiania jego czytania, aby w konsekwencji tej relacji stał się wartością dla każdego widza. W muzeum każde spotkanie poprzedza rozmowa, która nie stanowi instruktażu do prowadzenia tego swoistego dialogu, ale wyposaża w niezbędne narzędzia, które w konsekwencji umożliwiają kreowanie własnego świata. Zasadą podstawową, którą wyznajemy i staramy się wypełniać w ramach działalności animacyjnej, jest to, aby nasza praca stała się swoistym bagażem podręcznym, który umożliwi stającemu przed dziełem prawdziwą rozmowę, stawianie pytań i szukanie odpowiedzi. Jest wiele piętér takiej działalności. Pierwszą jest przyjemność odkrywania, bo ona warunkuje chęć pójścia dalej”¹⁸.

Konkludując, idea interpretacji jest tą, która w dużym stopniu wyznacza pole działania i systematyzuje funkcje edukacyjne współczesnych muzeów sztuki (i nie tylko). Łączy się z szeroko rozumianą edukacją, ale wyraźnie odróżnia się od tej, która związana jest z rytmem pracy szkolnej. Bliższa jest założeniom edukacji realizowanej przez własną aktywność, poszukiwanie, eksploracje i zabawę, bez względu na wiek uczestników takiego procesu. Wielu teoretyków wskazuje na możliwość zamiennego z innymi używania terminu „interpretacja”. Wśród licznych francuskich propozycji występują takie, jak „animacja” i „mediacja”. Claude Patriat twierdzi wręcz, że kompleksowe

¹⁸ L. Tardy: *The concept and practice of cultural mediation*. In: *Adult education and the museum. Final Report on the Socrates Project*. Frankfurt am Main 2002, s. 12.

działania profesjonalistów w muzeum osadzone w ramach ekspozycji, a zorientowane na publiczność, powinny zostać określone mianem animacji lub mediacji, wywodzących swoją istotę z koncepcji interpretacji i jej podstawowych zasad¹⁹.

Zanim w muzeach sztuki we Francji pojawili się animatorzy i mediatorzy artystyczni, za działalność edukacyjną odpowiedzialni byli edukatorzy muzealni. Wywodzący się najczęściej z kadry nauczycielskiej, zatrudniani byli początkowo w ramach kontraktów lub niepełnych etatów. Po pewnym czasie stali się podstawową kadrą serwisów kulturalnych. Wiele ówczesnych programów edukacyjnych przypominało metody pracy szkolnej ocenianej zarówno przez muzealników, jak i artystów, krytyków, a wreszcie odwiedzających muzea jako zbyt teoretyczne. Wraz z rozwojem edukacyjnych form pracy muzealnej pojawiła się potrzeba zatrudnienia nowego typu personelu edukacyjnego. Od lat osiemdziesiątych ubiegłego wieku do muzeów zaczęli wkraczać animatorzy kulturalni, a od lat dziewięćdziesiątych — mediatorzy kulturalni i artystyczni. Zawód związany z edukacją muzealną zaczął się mocno profesjonalizować, choć nie bez komplikacji. Bo o ile dość łatwo było ustalić rolę i zadania animatora w muzeum, o tyle mediacja artystyczna w dalszym ciągu stanowi przedmiot zainteresowania teoretyków, a wzrastająca w ostatnich latach profesjonalizacja tego zawodu wymaga nowoczesnej formuły jego kształcenia²⁰.

Największą dotychczas grupą zawodową działającą w muzealnych serwisach edukacyjnych i kulturalnych są animatorzy kulturalni. Oni odpowiadają za przygotowywanie i realizację zadań edukacyjnych i kulturalnych. Zakres ich obowiązków w muzeum jest jednak zbyt szeroki, i — co najważniejsze — z tendencją do rozwijania się w różnych kierunkach, co niestety nie sprzyja wypracowywaniu i prowadzeniu działań odznaczających się najwyższym stopniem merytorycznej jakości. Od paru lat we Francji prowadzone są więc badania, które zmierzają do uściślenia i wyraźnego podziału zadań i obowiązków kadry odpowiedzialnej za realizację działań skierowanych do publiczności²¹.

¹⁹ Por. C. Patriat: *Au bonheur des musées...*, s. 191.

²⁰ W Paryżu od 1990 r. funkcjonuje Narodowa Szkoła Dziedzictwa, która przygotowuje kadry archeologów, archiwistów, bibliotekarzy zajmujących się badaniem zasobów dziedzictwa, konserwatorów muzealnych itp. Jednak przygotowanie praktyczne tych osób nie predestynuje ich do pracy z publicznością. Absolwenci tej szkoły to przede wszystkim osoby zainteresowane naukowym opracowywaniem i badaniem dziedzictwa. W nowoczesnych placówkach muzealnych potrzebą dnia dzisiejszego jest stała obecność wyspecjalizowanej kadry animatorów i mediatorów kultury. Do tej pory nie udało się jednak stworzyć we Francji wystarczającej bazy kształcenia mediatorów. W poszczególnych uczelniach znajdują się co prawda wydziały, w których kształcą się osoby zainteresowane tą formą aktywności, jednakże liczba tych wydziałów w stosunku do potrzeb jest niewystarczająca.

²¹ Od paru lat przygotowaniem profesjonalnego programu kształcenia oraz wyznaczeniem zadań dla profesjonalnych mediatorów pracujących w muzeach zajmuje się E. Caillet. Część

Termin „animator” pojawił się w pracy serwisów muzealnych w latach siedemdziesiątych ubiegłego wieku. Animacja oznaczała sposób interwencji związanej ze zbliżaniem potencjalnych odbiorców do eksponowanych w muzeum dzieł sztuki. Animatora charakteryzowały przede wszystkim kwalifikacje pedagogiczne w relacjach z publicznością, zdolności wchodzenia z nią w interakcje i umiejętność słuchania publiczności.

Animacja społeczno-kulturalna (najstarsze ogniwo pracy społecznej łączącej oświatę z kulturą) jako nowa metoda edukacji i upowszechniania kultury wywodzi się jeszcze z koncepcji „kultury integralnej”. Malraux lansując nową dziedzinę działalności politycznej — politykę kulturalną, próbował dostosować niektóre poglądy lewicowe do aktualnej sytuacji państwa kapitalistycznego. Za punkt wyjścia w formułowaniu nowych zadań politycznych przyjął fakt przemiany współczesnego państwa francuskiego w społeczeństwo konsumpcyjne o wysokim poziomie życia w sensie materialnym, natomiast pozbawionego wyraźnych wartości nadrzędnych. Narzędziem przebudowy nowego społeczeństwa miała stać się kultura (głównie artystyczna), natomiast miejscem, w którym miał się ten proces dokonywać — domy kultury. I to nie jako świątynie sztuki, jakimi były w owych czasach muzea sztuki, ale miejsca kultury żywej, w których bierna kontemplacja sztuki zamieniona została na aktywność twórczą. Idea ta, mimo że z wielkim impetem została wprowadzona w życie, nie przyniosła oczekiwanych rezultatów. Przyczyniła się natomiast do powstania zjawiska animacji społeczno-kulturalnej.

Cechy zasadnicze współczesnej animacji, mimo że można dopatrzeć się w niej związków z tradycyjnymi ideami oświatowymi, odnoszą się do nowych warunków społecznych i cywilizacyjnych. Za główne cechy animacji uznaje się:

- „— zatarcie granic między aktywnościami artystycznymi, komunikacyjnymi i wychowawczymi oraz przyznanie znaczącego miejsca aktywnościom służącym współpracy i integracji;
- tendencje do planowania i tworzenia ośrodków pełniących wiele funkcji, tzw. ośrodków integrujących, przyczyniających się do powstania wspólnoty uczestników;
- zwiększenie udziału rodziców i członków zbiorowości w życiu szkoły oraz wykorzystanie środków nauczania poza szkołą, co zmniejsza podział między nauczaniem i wychowaniem formalnym i nieformalnym;
- wyraźne połączenie aktywności kulturalnej z »życiem ulicy« [...] zwłaszcza dzięki telewizjom lokalnym i wideo;
- wzrost uwagi poświęcanej grupom podstawowym, jak stowarzyszenia mieszkańców, które mają charakter dość nieformalny i tymczasowy [...];

wniosków i wytycznych opublikowała m.in. w: *Action/Public pour l'art. contemporain*. Paris 1999; *Médiateurs pour l'art. contemporain*. Paris 2000; *Traces pour l'éducation artistique*. Paris 2000.

- zwiększenie się liczby animatorów zatrudnionych w pełnym wymiarze czasu;
- przedanimacja pobudzająca potrzeby oraz poszukiwanie środków i sposobów ich zaspokajania przez samą zbiorowość²².

Animacja popularnie kojarzona jest z terminami „pobudzanie”, „ożywianie”, „zachęcanie”, „rozpalanie”, „wspieranie”, „pośredniczenie”, „zachęcanie do udziału w życiu społecznym”. Wielu teoretyków uważa, że animacja stanowi taki kierunek działania, który przede wszystkim wzmacnia komunikację społeczną, operując metodami niedyrektywnymi, aktywizującymi inicjatywę poszczególnych jednostek i grup społecznych w warunkach pełnej akceptacji ich prawa do autonomii. Ten charakterystyczny element wskazujący na animację jako metodę pracy polegającą na wspieraniu jednostki i społeczności w rozwijaniu autonomii i pobudzaniu własnej kreatywności jest jednym z dominujących kierunków definiowania tego zjawiska, które bliskie staje się personalistycznym postulatom współczesnego wychowania. Nieodłącznym elementem animacji z tej perspektywy jest poszukiwanie kontaktu z drugim, wręcz dialogicznego spełnienia spotkania „twarzą w twarz”. Spotkanie stanowi tu ożywczy, inspirujący, inicjujący do działania element — i to zarówno w znaczeniu spotkania z innym, jak i spotkania ze sztuką.

Polem, na którym szczególnie mocno wiążą się działania edukacyjne i animacyjne, jest kultura i sztuka. I to nie tylko w ich tradycyjnym kształcie, ale w szerokim rozumieniu, które Finn Jor zdefiniował następująco: „[...] można więc powiedzieć, że wszystko, co jest stworzone przez człowieka, to kultura. Ta poszerzona koncepcja kultury nie powoduje dewaloryzacji tradycyjnej kultury [...]. Wprost przeciwnie, pozwala uznać, że każda ewolucja kulturalna zaczyna się od rozwoju zdolności twórczych jednostki i nikt nie ma prawa rozstrzygać, jakie są te zdolności”²³. Animacja odwołując się do tego postulatu, wskazuje na inicjatywy zachęcające jednostki do wykorzystywania potencjału, który w stanie utajonym jest w nich samych i w ich środowisku. Stanowi bodziec dla życia umysłowego, fizycznego i uczuciowego, który pobudza ludzi do podejmowania doświadczeń wspomagających ich rozwój, znalezienia lepszych sposobów ekspresji i uzyskania poczucia przynależności do społeczeństwa, w konstrukcji którego mogą twórczo uczestniczyć. „[...] trudno jednak liczyć na aktywność, jeśli już w szkole nauczyciel narzuca dzieciom kulturę i sposób jej interpretacji. Raczej [w efekcie tych działań można liczyć — J.S.] na odrzucenie jej przy pierwszej okazji jako kultury szkolnej. Podobnie postąpi również wielu dorosłych, którzy wyszli cało z tak pojmowanego procesu

²² M. K o p c z y ń s k a: *Animacja społeczno-kulturalna. Podstawowe pojęcia i zagadnienia*. Warszawa 1993, s. 68.

²³ F. J o r: *La Demystification de la culture: Animation et Créativité*. Strasbourg 1976, s. 33.

kształcenia. Prawdziwy cel animacji i edukacji to położenie kresu eksploatacji ludzi niemających doświadczenia w dziedzinie kultury i przygotowania do jej aktywnego odbioru. Oznacza to konieczność dostarczenia im możliwości wzbogacania doświadczeń i wiedzy, które rozwiną zdolności i chęć do kontaktu ze sztuką stawiającą coraz wyższe wymagania”²⁴.

W ostatnich latach w świadomości zarówno animatorów, jak i uczestników tego procesu ujawniają się nowe, bardziej znaczące cechy współczesnej animacji. Po okresie, kiedy była ona traktowana jako metoda ożywiania, aktywizowania, dodawania ducha, stymulowania rozwoju twórczego, dziś staje się coraz częściej procesem dialogicznego kontaktu, porozumienia odbywającego się w relacji z drugim, partnerem, spotkaniem z innym. Tworzące się więzi, ujawniające się wartości będące wynikiem bezpośrednich relacji uczestników dialogu, umiejętność komunikacyjna zastępują dążenia do samo-realizacji, całkowitej autonomii, samowystarczalności. Działania animacyjne w muzeum bliskie zasadom demokracji kulturalnej bywają obciążone sprzecznościami wynikającymi z niezrozumienia idei demokracji.

Pierwszy błąd wynika z przeświadczenia, że należy pomagać przedstawicielom niższych pod względem społecznym klas ludności, wykorzystując ich własną kulturę, bez wprowadzania w zagadnienia tzw. kultury wysokiej. Z góry zakłada się, że kontakt z kulturą wysoką nie spotka się z aprobatą, zainteresowaniem czy zrozumieniem przedstawicieli niższych klas. Tymczasem kontakt taki jest często niemożliwy tylko ze względów technicznych. Mieszkaniec ZEP, bezdomny czy emigrant może w takim samym stopniu odczuwać radość, zdumienie, zainteresowanie w kontakcie ze sztuką jak koneser, który ma praktycznie nieograniczony do niej dostęp. Przeszkoda w realizacji takiego doświadczenia bywa banalna: cena biletu, odległość do najbliższej instytucji upowszechniania sztuki lub brak wystarczających informacji (co wykazano uprzednio).

Drugie nieporozumienie wynika z faktu, iż często opierając się na założeniach demokracji kulturalnej, przyznaje się taką samą wartość artystyczną przedsięwzięciom amatorskim, jak i tym, które są efektem pracy profesjonalistów. Demokracja zobowiązuje do uznania, iż wszyscy zasługują na szacunek i życzliwą uwagę, ale nie wszystkie zachowania kulturalne różnych grup społecznych mają taką samą wartość kulturową. Uświadomienie sobie tego faktu sprzyja zarówno recepcji, jak i promowaniu stosunków opartych na wiarygodności.

Trzeci błąd wynika z powszechnego przeświadczenia, że o wartości przedsięwzięcia decyduje wielkość zainteresowania i frekwencja. Tymczasem zachowania inspirowane spotkaniem ze sztuką nie mogą być mierzone częstotliwością zwerbalizowanych emocji czy frekwencją na wystawach muze-

²⁴ B. Jedlewska: *Animatorzy kultury wobec wyzwań edukacyjnych*. Lublin 1999, s. 135.

alnych. Takie dane nic nie mówią o prawdziwych przeżyciach, motywacjach czy budzących się zainteresowaniach. Z tym zagadnieniem wiążą się dodatkowo dwa pojęcia: uczestnictwa aktywnego i postawy pasywnej. W popularnym sensie aktywnym uczestnikiem działań muzealnych jest ten, kto wykonuje przedmiot sztuki, uczestniczy w jego fizycznej realizacji, natomiast pasywnym jest ten, kto ogląda zgromadzone w galerii dzieła. Tymczasem publiczność nie jest bierna wobec sztuki, uczestniczy w interesującym doświadczeniu, odkrywając, oceniając, przeżywając z całą otwartością umysłu i zaangażowaniem emocjonalnym, i to bez względu na to, czy jest ono przyjemne, czy dostarcza negatywnych emocji. Najpoważniejszym błędem, wśród dotychczas wymienionych, jest jednak powszechne traktowanie sztuki jako instrumentu wychowania, edukacji, oświecenia itd. Ale nawet „jeśli mówi się o działaniu społecznym (oświatowym, wychowawczym) przez kulturę (w tym sztukę) jako celu pożądanym, to powinno się mieć na myśli działanie społeczne jako pośredni wynik aktywności kulturalnej”²⁵. Dzieło sztuki, na którym opiera się aktywność animacyjną, jest przedstawieniem złożonym, niejednoznacznym, wieloaspektowym, trudno zatem używać go jako narzędzia w realizacji określonych celów społecznych. Słuchanie muzyki, literatura, poezja, wreszcie obcowanie z twórczością plastyczną to najpierw uwikłane w dialog spotkanie wzbogacające jednostkę, pobudzające wyobraźnię, skłaniające do refleksji i zastanowienia nad wartościami.

Komunikacja kulturalna nie jest jednostronnym procesem. Między artystą, dziełem i odbiorcą zachodzi swoista interakcja. Każda jednostka wchodzi w osobisty kontakt z przedmiotem czy tematem i ma własną na nie reakcję. „Życie ludzi jest ciągłą interakcją bodźców i reakcji [...] nawet jeśli zajmujemy się postawą twórczą, doświadczenie praktyczne ujawnia, że nie trzeba i nie można oddzielać bodźców od animacji postawy twórczej, wprost przeciwnie, te aktywności nakładają się i stymulują nawzajem”²⁶. Wtedy też sztuka zaczyna przewartościowywać się w kierunku sztuki życia. W praktyce daje się odczuć bardzo wyraźną więź między przebudzeniem świadomości i aktywnością estetyczną oraz między świadomością i zaangażowaniem społecznym. Rolą animatora i animacji jest umożliwienie wyjścia na spotkanie z twórcą, dziełem, z twórczością. I nie chodzi tu bynajmniej o to, aby nauczyć uczestników artystycznego sposobu wypowiedzi, ale aby doprowadzić ich do lepszego panowania nad własną osobowością, możliwościami poznania siebie w relacji z innym. W takiej pracy trudno o jakąś z góry zdefiniowaną metodykę, bo nie jest ona możliwa. Każda osoba wymaga innej, nowej metody. Dlatego animator spotykający nowe osoby zawsze znajduje się w obliczu nowych problemów. Jediną możliwością wówczas staje się odwołanie do twórczych

²⁵ M. Kopczyńska: *Animacja społeczno-kulturalna...*, s. 135.

²⁶ F. Jor: *La Demystification de la culture...*, s. 112.

działań artystycznych, takich, które łączą grę i zabawę, i prowadzą prostą drogą do wykorzystania potencjału każdej jednostki. Zadanie to okazuje się „Skomplikowane dlatego właśnie, że postawa twórcza animatora i uczestników jest rozumiana tak szeroko, co — z jednej strony — sprzyja swobodzie i innowacji, z drugiej wymaga od animatora niezwykle rozległych zdolności, umiejętności i specyficznych cech charakteru. Nie ulega wątpliwości, że pociąga za sobą różne dylematy i sprzeczności”²⁷. Być może wyjściem z tej sytuacji byłoby wprowadzenie artysty w rolę animatora. Artysta potencjalnie może stać się naturalnym animatorem dzięki swojej zdolności komunikowania i interpretowania rzeczywistości, przedstawiania jej nowych wizji, ukazywania na własnym przykładzie możliwości indywidualnego działania i ekspresji, jako że z natury jest on człowiekiem chętnie akceptującym pracę poza oficjalnymi strukturami formalnymi, unikającym rutynowych rozwiązań, jest poszukujący, tolerancyjny i otwarty na nowe doświadczenia. Zdawać sobie należy jednak sprawę, że nie każdy artysta może być dobrym animatorem, tak jak nie każdy animator może być artystą.

Wyraźną komplikację, jaka często ujawnia się podczas realizacji projektów związanych z upowszechnianiem i edukacją, szczególnie tą, która wkracza w dziedzinę współczesnej aktywności artystycznej, stanowi fakt, iż niewielu nauczycieli i animatorów przygotowanych jest do prowadzenia takiej aktywności. Dlatego centralnym elementem społecznej misji instytucji upowszechniania kultury i sztuki współczesnej stał się rozwój mediacji kulturalnej, która w ogólnym zarysie jawi się jako forma ułatwiająca autentyczne spotkanie artysty, dzieła i odbiorcy — w możliwie najlepszych warunkach. Mediacja artystyczna stanowi rozwinięcie koncepcji mediacji kulturalnej, jaka pojawiła się we francuskim dyskursie naukowym na przełomie lat osiemdziesiątych i dziewięćdziesiątych ubiegłego wieku. Z jednej strony definiowana jest na gruncie teorii filozoficznych łączących publiczność i sztukę w przestrzeni publicznej, wskazując na istotną rolę indywidualnych relacji ze sztuką. Ujawniając wagę własnych doświadczeń w procesie percepcji, wskazuje na konieczność lokowania się w przestrzeni publicznej i negocjowania opinii kolektywnych dotyczących wartości dorobku kulturowego, norm, standardów oceny itp. Wartością w tak rozumianej działalności mediacyjnej jest dążenie do budowania wspólnoty wraz z jednoczesnym zachowaniem indywidualnego poglądu na świat i sztukę. Mediację kulturalną można łączyć zatem z szerokim, antropologicznym rozumieniem zjawisk kulturowych. Jest bowiem tym, co łączy jednostki w celu nadania sensu ich indywidualnej egzystencji i zmierza do budowania realnej wspólnoty²⁸. Z drugiej strony mediacja kulturalna

²⁷ M. Koczyńska: *Animacja społeczno-kulturalna...*, s. 148.

²⁸ Por. J. Caune: *Pour une éthique de la médiation: Le sens des pratiques culturelles*. Grenoble 1999.

definiowana jest przez praktykę, technologię i metody działania. Z tego punktu widzenia odpowiada ideom interwencji społecznej. Celem tak rozumianej mediacji kulturalnej jest usuwanie czynników destrukcyjnych społecznie z miejsc ich realnego występowania, odbudowa zdrowej tkanki społecznej, sprzyjanie postawom otwartości, tolerancji i poszanowania czy nawet budowanie ich szczególnie w środowiskach wieloetnicznych, a także skierowanie uwagi społecznej na uprawianie nauki i kultury. W dziedzinie wiedzy mediacja odpowiedzialna jest za odbudowanie tego, co w toku nauki szkolnej zostało zagubione, a nawet zaprzepaszczone, a więc wrażliwe rozumienie świata, naturalna adaptacja do nowych warunków cywilizacyjno-technicznych, postawy otwartości, gotowości do podejmowania nowych wyzwań na niwie działalności naukowej, technicznej oraz społecznej²⁹.

Mediację artystyczną, w odróżnieniu od szerzej definiowanej mediacji kulturalnej, lokuje się w sferze działań związanych ze współczesną twórczością artystyczną i jej upowszechnianiem. Jej zadaniem jest prowokowanie postaw zaangażowanych, ułatwianie komunikacji na obszarze sztuki współczesnej, czyli pomiędzy dziełami, artystami i odbiorcami, ułatwianie rozumienia przekazów kulturowych, rozwijanie zainteresowań sztuką i własną twórczością artystyczną, a szczególnie — tworzenie i prowokowanie sytuacji, w których może dojść do autentycznego spotkania twórców, dzieł i odbiorców sztuki współczesnej. „Pokazać sztukę współczesną to znaczy pokazać, jak powstaje, w jakich miejscach, w jakiej atmosferze. Iść tam, gdzie się ją eksponuje, produkuje, poza sztywne ramy instytucji i regulaminów, nawet tam, gdzie nie została społecznie uznana, gdzie publicznie nie została przyjęta. Ona sama też 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 ogarniają jedynie nasze spostrzeżenia i je krystalizują. Sztuka ta, w każdej postaci, dotyczy nas wszystkich w różnorodności postaw i języków porozumienia”³⁰.

Drogi, które wiodą do spotkania ze sztuką współczesną, są tak samo różne, jak sztuka, jej twórcy i odbiorcy. Nie wystarczy już stworzenie warunków zewnętrznych do zetknięcia publiczności z dziełem, któremu towarzyszą nie zawsze przemyślane zajęcia warsztatowe. Mnożenie nie zawsze profesjonalnie przygotowanych akcji i działań o charakterze edukacyjnym odstręcza raczej publiczność, aniżeli sprzyja spotkaniu ze sztuką. Dlatego jednym z podstawowych problemów mediacji artystycznej jest wyraźne odróżnienie jej od dydaktyki. W mediacji nie ma miejsca na nauczanie, wyznaczanie zakresu obowiązkowych umiejętności, wyraźne definiowanie hierarchii obowiązków

²⁹ Por. E. Caillet, F. Fradin, E. Roch: *Médiateurs pour l'art contemporain*. Paris 2000.

³⁰ E. Caillet, J.-H. Piettre: *Guides pour l'art contemporain*. Paris 1999, s. 3.

(choć nie można wykluczyć elementu poznawczego). Dla mediatora miejsca spotkania ze sztuką to nie miejsca zdobywania wiedzy, kształcenia, nauczania, ale miejsca spotkania, kontaktu i dialogu ze sztuką i ludźmi. Postulat: ja cię nauczę zastępowany jest więc postulatem pozwalającym ci poznać, doświadczyć, skomunikować się. Stanowi więc przeciwieństwo kształcenia, o którym Pierre Boulez twierdzi, że wdraża jedynie do posłuszeństwa wobec reguł i usposabia do wypatrywania schematów, przeszkadza w rozumieniu, zamiast je ułatwić, realizuje postawę „wyuczony nieudolności” wynikającej z krzewienia regularnych wzorów myślenia i postępowania³¹. Dlatego też zakres obowiązków w mediacji jest nieostry, zmieniający się, ewoluujący wraz z ewolucją emocji, zainteresowań, zaangażowań grupy czy jednostki, z którą współpracuje mediator. Niezmiennie jednak podstawową relacją w mediacji jest spotkanie i jego efekt: rozmowa, której kluczowym momentem jest pytanie. To pytania bowiem rozpoczynają właściwe działania mediacyjne. Jak pisze Caillet, pytania to dla mediatora swoisty „dar niebios. Dzięki nim można postawić się w sytuacji otwarcia lub zamknięcia. Kiedy ktoś zadaje pytanie [...], to jest to ta najlepsza z możliwości, jakie mogły cię [mediatora — J.S.] spotkać. Wtedy właśnie nadchodzi ten moment, w którym możesz razem z odbiorcą przejść drogę poznania, rozpoznać, w którym miejscu jego droga skręciła lub urwała się. Ważne jest nie tyle to, abyś odpowiedział na pytanie, ile abyś je usłyszał. Zawsze czekaj na zadanie pytania”³². Mediacja „przechodzi przez język” — słowo mówione, pytanie. Szczególnie ważne są te pytania, które stawia odbiorca innym w obliczu dzieła. Zapytania, rozmowy to podstawowe metody pracy mediatora, które pojawiają się nie jako stałe elementy procesu mediacji, ale jako wynik pierwszego, indywidualnego zetknięcia z dziełem. Właściwy proces mediacji zaczyna się dopiero w tym momencie, kiedy jego uczestnicy zechcą podzielić się doświadczeniami, emocjami, wrażeniami, pomysłami i intuicjami, które pojawiły się wcześniej, w trakcie indywidualnego oglądu — spotkania dzieła. Wymiana, jaka za sprawą mediatora dokonuje się pomiędzy uczestnikami tego procesu, zbliża poszczególnych jego uczestników do wynegocjowania wspólnego sądu. Ci, zachowując swój pogląd, mierzą się z poglądami innych odbiorców sztuki, modyfikują sądy, rozpoznają i nazywają swoje intuicje. Dyskutują w poszanowaniu sądów innych. Ta aktywność wiedzy wprost do porozumienia, które za Habermasem można określić „kooperatywnym procesem interpretacji”³³.

Ostatnim etapem rozważań poświęconych mediacji artystycznej jest usytuowanie mediatora w przestrzeni edukacyjnej muzeum. Wychodząc od słowni-

³¹ Por. Z. Bauman: *O znaczeniu sztuki i sztuce myśli parę*. „Akcent” 1995, nr 3—4.

³² E. Caillet, F. Fradin, E. Roch: *Médiateurs pour l'art...*, s. 50.

³³ Zob. J. Habermas: *Teoria działania komunikacyjnego*. T. 1: *Racjonalność działania a racjonalność społeczna*. Tłum. A.M. Kaniowski. Warszawa 1999, s. 189.

kowej definicji pojęcia mediacji, można wprowadzić do jej charakterystyki sformułowania pośrednictwa i bezstronności³⁴. Te dwa elementy wskazują już na pewne rozbieżności, które związane są z tradycyjnym traktowaniem pośrednictwa jako ułatwiania rozumienia przekazów i komunikatów. W sytuacji kontaktu ze sztuką mediator, w sensie klasycznym, traktowany jest jako osoba ułatwiająca zrozumienie istoty przekazu artystycznego przez dostarczanie potrzebnych informacji, wygłaszanie teoretycznych sądów, cytowanie recenzji krytycznych, a więc często dostarczająca elementów teorii budującej stosunkowo jednoznaczną interpretację. W takiej koncepcji mediator ustawia się w pozycji pomiędzy dziełem i odbiorcą. Najbliższe takiemu rozumieniu mediacji staje się określenie tłumacza. W nieco innym rozumieniu mediatorem jest dzieło sztuki. Traktowane jest ono w licznych koncepcjach jako medium komunikacji artysty z odbiorcą. Przyznaje się mu zatem rolę pośrednika w kontaktach między ludźmi — artystą i odbiorcą. Jednakże te dwie pozycje: tłumacza i pośrednika nie odpowiadają realnie na potrzeby działań mediacyjnych realizowanych na obszarze nowej sztuki. Mediacja w kontekście rozważań obejmujących zagadnienia nowej sztuki wyznacza mediatorowi nowe miejsce. W tym ostatnim ujęciu mediator artystyczny jest współuczestnikiem procesu mediacji stojącym pomiędzy odbiorcami. Nie może ustawiać się zatem na linii łączącej dzieło i odbiorcę. Ta pozycja zaburzyłaby dialogiczny kontekst kontaktu z dziełem, tym samym uniemożliwiając dotarcie do istoty sztuki. Nie może zastąpić dzieła medium przekazu treści głównie dlatego, że we współczesnej sztuce dzieło nie jest już tak traktowane. Jest samoistnym, samodzielny bytem — oddzielonym od twórcy, zatem „podatnym na dialog”. Mediator może natomiast stanąć razem z innymi odbiorcami, na swój sposób komunikując się z dziełem, a jednocześnie inspirując do podejmowania dialogu pobudzonego przez obecność i spotkanie z nim. W tak rozumianym procesie mediator przesuwając się z pozycji tłumacza i pośrednika na pozycję uczestnika kooperatywnego procesu negocjacji. Jego zadaniem jest zachęcanie i mobilizowanie do szukania wspólnych sensów, dodawanie odwagi oraz utwierdzanie w konieczności poszukiwania własnej drogi docierania do sztuki przez odkrywanie nowych kontekstów wiedzy i doświadczenia, inspirowanie, podsycanie i wspomaganie procesu wymiany myśli i emocji. Mediator to osoba, która próbuje odbudować naturalne, humanistyczne relacje w sztuce, burząc wysoką ścianę profesjonalnych pośredników, interpretatorów, edukatorów i przewodników, którzy stanęli pomiędzy artystami, odbiorcami i dziełami. Mediatorzy tworzą warunki, dzięki którym redukuje się dystans dzielący naukowy dyskurs o sztuce i recepcję informacji przez publiczność.

Wielu teoretyków zajmujących się badaniem działalności edukacyjnej muzeów skłania się do rozstrzygnięć, które wyraźnie wskazują na animację

³⁴ W. Kopański: *Słownik wyrazów obcych i zwrotów obcojęzycznych*. Warszawa 1989.

i mediację jako wiodące i perspektywiczne propozycje realizowania działalności edukacyjnej w muzeum. Claude Patriat odróżnia działalność mediacyjną, która jest skoncentrowana na dziele i artyście, od działalności animacyjnej koncentrującej się na publiczności. Pisze: „[...] animator wychodzi z publicznością w stronę dzieła, mediator wychodzi naprzeciw publiczności z dziełem i jego otoczeniem”³⁵. Istotną konstatacją wartą podkreślenia jest fakt, że ich praktyki zawsze zmierzają do pomocy w budowaniu ważnych, osobistych relacji odbiorcy ze światem sztuki.

Nowe uwarunkowania społeczne, nowe potrzeby, możliwości kulturalne i edukacyjne dowiodły konieczności wyraźnego podziału kompetencji pracowników obsługujących dotychczas serwisy edukacyjne w muzeach. W związku z nowym podziałem zadań i kompetencji oraz pojawieniem się usprawnień legislacyjno-administracyjnych można zaobserwować pierwsze pozytywne zmiany w organizacji serwisów w muzeach na prowincji. Mniejsze, regionalne muzea podlegające regionom i przez nie dotowane wykorzystały możliwości, jakie stwarza ustawa w zakresie *emploi de la fonction publique territoriale*, regulująca lokalną politykę zatrudnienia. Ustawodawca przewidując stanowisko mediatora kulturalnego, umożliwił zatrudnianie i wynagradzanie pracowników na takim stanowisku w muzeach lokalnych na prowincji. Służby edukacyjne małych muzeów wykorzystały tę szansę do reorganizacji i wyraźniejszego uściślenia kompetencji, rozdzielając obowiązki animacyjne, mediacyjne i komunikacyjne w muzeum. Dzięki tej legislacyjnej możliwości udało się wprowadzić do muzeów nową, najczęściej młodą kadrę animatorów i mediatorów oraz zmobilizować dotychczasowych pracowników odpowiedzialnych za kontakty z publicznością do podejmowania różnorodnych form rozwijania swojej wiedzy i uściślenia kompetencji. Z możliwości zmiany skorzystali najliczniej dotychczasowi pracownicy serwisów edukacyjnych i kulturalnych, którzy podejmują studia uzupełniające i przygotowują się do pracy na stanowisku mediatora.

Nieco gorzej przedstawiała się do tej pory obsada stanowisk osób odpowiedzialnych za realizację kontaktów z publicznością. Niespodziewanie wyjściem z tej sytuacji okazała się oferta *emploi-jeunes*³⁶ umożliwiająca zatrudnianie w muzeach młodych absolwentów studiów licencjackich i magisterskich.

Program *Les 'emplois-jeunes' dans la culture* (realizowany w ramach programu *Nouveaux services-emplois jeunes*) funkcjonujący od października 1997 roku z inicjatywy organizacji rządowych stał się swoistym antidotum na bezrobocie, jakie coraz częściej dotyka populację młodych Francuzów, absol-

³⁵ C. Patriat: *Au bonheur des musées...*, s. 191.

³⁶ Por.: *Les 'emplois-jeunes' dans la culture. Usages et enjeux d'une politique de l'emploi*. Eds. J. Boucherat, S. Escande, G. Labelle, P. Tolila. Paris 2001.

wentów szkół średnich i wyższych. Program zapewnić miał nowe miejsca pracy wyznaczonej grupie absolwentów (w wieku 18—26 lat). Do muzealnych służb edukacyjnych w kraju trafiło wówczas wielu młodych pracowników, zasilając kadrowo głównie prowincjonalne placówki³⁷.

Osobną kwestią, ciągle dyskutowaną w sferach muzeologicznych i artystycznych, jest zaangażowanie muzeum sztuki w edukację szkolną i działania kooperacyjne z instytucjami oświatowymi. Do dziś trwa debata przedstawicieli tych środowisk na temat istoty takich działań edukacyjnych. Teoretycy mediacji, wskazując na edukacyjne czy wychowawcze działanie sztuki, wyraźnie różnicują zadania pedagogiczne i edukacyjno-upowszechnieniowe w muzeum. Potwierdzają fakt, że o ile w procesie edukacji (kojarzonym z aktywnością szkolną) nauczanie i kształcenie traktowane są priorytetowo, o tyle w edukacji jako mediacji muszą być one zastąpione poszukiwaniem, odkrywaniem, negocjowaniem i ustalaniem. Michel Serres wskazuje na to, iż rolą mediatora jest wprowadzenie odbiorców sztuki na terytorium, które może być dla nich niebezpieczne. Mediator gra rolę przewodnika w takim procesie i prowadzi między trudno dostępnymi meandrami wiedzy i doświadczenia. Grając rolę, nie staje się jednak przewodnikiem w dosłownym znaczeniu, ale raczej współuczestnikiem i partnerem, choć, jak podkreśla Caillet, w każdej innej sytuacji można byłoby go nazwać pedagogiem³⁸. Również Denis Guedj trzyma się wyraźnego podziału, który powinien być dokonany w przypadku prowadzenia dyskusji o istocie edukacji muzealnej i nauczania — konieczność i obligacja, wg tego autora, stosowane są tylko w tym drugim przypadku. Nauczyciel uczy swojego ucznia, podczas gdy mediator pozwala poznać, zapoznać się, pozwala odczuć przyjemność, zaprasza do przeżycia, pobudza,

³⁷ W latach 1997—2001 z dużej oferty zawodowej młodzi absolwenci wybierali najczęściej te propozycje, które związane były z działalnością kulturalną i społeczną. Wśród najczęściej wybieranych ofert zawodowych sektor działalności kulturalnej znalazł się na trzecim miejscu obok sektora społecznego i środowiska, a na tym samym poziomie, co aktywność sportowa. W zakresie oferty kulturalnej najczęściej wybierano animację społeczno-kulturalną, animację i edukację, rozwój aktywności informatycznej i nowych technologii, odkrywanie i promocję dziedzictwa narodowego i lokalnego, działalność biblioteczną i archiwistyczną. Tworzenie nowych miejsc pracy odbywało się na podstawie zaprezentowanych projektów autorskich (5-letnich), w kooperacji z władzami lokalnymi i organizacjami terytorialnymi. Zasadą ogólną regulującą realizację projektów stało się bowiem dostosowanie ich do realnych możliwości i potrzeb środowisk lokalnych. Wiele z prowadzonych projektów koncentrowało się wokół zagadnień mediacji i animacji, związanych z problematyką kultury i sztuki współczesnej. Analiza tych form aktywności dowiodła ponadto, iż praca, szczególnie z dziećmi i młodzieżą, dla której celem i pretekstem są kultura i sztuka współczesna, udaje się wówczas, gdy ustali się optymalna komunikacja pomiędzy animatorem czy mediatorem a młodymi odbiorcami. Komunikacja ta zyskuje pełny wymiar, kiedy porozumienie osiąga się na poziomie podobnych doświadczeń i wiedzy. Z tego powodu również kadra serwisów muzealnych składa się dziś głównie z młodych ludzi (19–30-letnich).

³⁸ E. Caillet: *À l'approche du musée...*

pozwalając rodzić się wiedzy samodzielnie — pisze Guedj³⁹. Caillet dodaje, iż taka praca z grupą odbiorców nie powinna prowadzić do identycznych doznań w kontakcie z dziełem sztuki. Mediator powinien unikać wszelkiej uniformizacji, nie zamykać oglądającego w rytmie utrwalonych sądów i opinii, a stymulować pojawianie się indywidualnych sposobów percepcji, jak również przekonywać o wartości własnych sądów i konieczności poddawania ich grupowej refleksji⁴⁰.

Teoretycy zajmujący się badaniami muzeologicznymi i teorią mediacji artystycznej wyrażają zgodę co do faktu, że dzisiejsze muzea nie są szkołami, a rodzaj ich pracy daleki jest od sformalizowanego rytmu pracy szkolnej. Michel Allard i Suzanne Boucher precyzują, że muzeum to miejsce ekspozycji swoistego ludzkiego i społecznego świadectwa, jest przestrzenią, w której zwiedzający jest wolny i nie powinien podlegać żadnym rygorom⁴¹. Duncan Cameron opisuje dystans, jaki dzieli edukację szkolną od edukacji muzealnej, wskazując, że edukacja muzealna wiąże się z obecnością realnego przedmiotu i na wartości tej rzeczywistości opiera się jej fenomen. Jeżeli bowiem szkoła uczy, odwołując się do idei, teorii i opisu, to muzeum opiera się na rzeczywistej obecności przedmiotu. Według Camerona wyraźnie zaznacza się zatem różnica komunikacyjna obu form edukacji. Muzeum może być traktowane jako określona rzeczywistość, gdyż eksponuje rzeczywiste przedmioty. Szkoła zaś proponuje kurs konceptualny realizowany w ramach dyskursu inicjowanego czy nawet narzucanego przez nauczyciela i podręczniki. W muzeum komunikacja rozgrywa się między dwiema realnościami — rzeczywistością widza i rzeczywistością przedmiotu sztuki. Taki typ komunikowania się — bezpośredniości obecnych rzeczywistości — jest wg Camerona bardziej intensywny i skuteczny, co nie deprecjonuje roli szkoły w procesie powszechnej edukacji — bo o ile szkoła przygotowuje konceptualnie, o tyle muzeum swoiście weryfikuje teorię, dając możliwość dotykania rzeczywistości — realności⁴².

Ważnego rozróżnienia edukacji szkolnej i muzealnej dokonują również Elizabeth Caillet i Odile Coopey. Dla tych autorek istotną różnicą jest wyraźne odizolowanie szkolnych dyscyplin nauczania. W muzeum udaje się je połączyć w całość, w związku zależności, i wzbogacić o nowe treści z zakresu etnologii, historii sztuki i teorii kultury lub innych dyscyplin nierealizowanych w programach nauczania w szkole. Caillet i Coopey wy-

³⁹ Por. D. Guedj: *Lettre des musées de France*. Paris 1991.

⁴⁰ Por. E. Caillet, F. Fradin, E. Roch: *Médiateurs pour l'art contemporain...*

⁴¹ M. Allard, S. Boucher: *Eduquer au musée. Un modèle théorique de pédagogie muséale*. Québec 1998, s. 15.

⁴² Por. D. Cameron: *Un point de vue: le musée considéré comme un système de communication et les implications de ce système dans les programmes éducatifs muséaux*. In: A. Desvallées: *Vagues, une anthologie de la nouvelle muséologie*. T. 1. Lyon 1992.

znaczącą cztery punkty wyraźnie różnicujące edukację muzealną i szkolną. Autorki proponują:

- „— stymulacja w miejsce symulaków;
- interaktywność w miejsce podaży wiedzy;
- źródło doświadczenia w miejsce opisu;
- tematyka w miejsce wyraźnie zdefiniowanej dyscypliny”⁴³.

Maryse Paquin wyróżnia trzy koncepcje w materii edukacji muzealnej przeznaczonej dla dzieci i młodzieży szkolnej. Każda z nich opisuje relacje, jakie ustaliły się historycznie pomiędzy szkołą a muzeum: deskolaryzacja muzeum, paraskolaryzacja muzeum oraz harmonizacja źródeł muzealno-szkolnych. Omawiając pojęcie deskolaryzacji muzeum, odnosi je do działań, które dają publiczności zupełną swobodę w organizacji wizyty muzealnej. Znamienny faktem jest to, iż nie przewiduje się w tego typu działaniach żadnych wyznaczonych tras zwiedzania, obecności przewodników czy edukatorów muzealnych, niewielką ilość materiałów i środków ułatwiających kontakt z przedmiotem sztuki. Jak twierdzi Paquin, jest to przypadek małych muzeów, finansowo ograniczonych, których nie stać na zatrudnienie stałej kadry i personelu wyspecjalizowanego w organizacji kontaktów muzeum z publicznością.

Kolejny przypadek stanowi paraskolaryzacja, która jest najszerzej reprezentowana przez francuskie muzea. Wiąże się ona z organizacją działań edukacyjnych, które w ogóle, bądź bardzo luźno, koresponduje z programami edukacji szkolnej na wszystkich szczeblach nauczania. W muzeach, które dysponują środkami, narzędziami do pracy oraz zatrudniają zwykle wysoko kwalifikowaną kadrę, realizuje się zajęcia przygotowane dla każdego typu publiczności. Wśród tych zajęć najczęściej realizowane są wizyty-odkrycia, wizyty łączone z pracą w atelier, prezentacje audiowizualne, pokazy, koncerty i spektakle. Te wizyty realizowane są głównie przez animatorów i mediatorów w muzeum, choć możliwe są tzw. wizyty swobodne, którym towarzyszy przygotowana dokumentacja.

Ostatnia z prezentowanych form pracy, przeznaczona dla dzieci i młodzieży to działania zharmonizowane z programem nauczania szkolnego. Taki rodzaj działalności prowadzi zdecydowanie najmniejsza liczba muzeów. Jednak w każdym takim przypadku świadomość programu realizowanego w szkole jest duża, zatem akcja edukacyjna jest merytorycznie przygotowana w korelacji z aktualnie realizowanym programem szkolnym. Najczęściej takie muzea pozostają w stałej współpracy z wybranymi środowiskami szkolnymi. Współpraca taka ma charakter długofalowy i realizowana jest na podstawie projektów patronackich (np. klasy o profilu muzealnym). Cora Cohen przestrzega

⁴³ E. Caillet, O. Coopey: *Le savoir-faire ou la déléctation au musée*. In: E. Faublée: *En sortant de l'école... musée et patrimoine*. Paris 1992, s. 107.

jednak przed patronatem, który w znaczący sposób zniekształca działania edukacyjne w muzeum. Pisze ona: „Niektóre orientacje dydaktyczne rozwijające się we współczesnej szkole są po części lub w całości przenoszone na grunt muzealnej praktyki edukacyjnej, jakby ich organizatorzy zapomnieli o istocie i specyfice tego miejsca”⁴⁴. Caillet i Coopey prezentują funkcję edukacyjną jako opozycję dwóch funkcji — dydaktycznej i rozrywkowej. Muzeum jest miejscem łączącym w sposób stosunkowo łagodny funkcje, które w każdym innym przypadku się wykluczają — z jednej strony jest miejscem edukacji, a z drugiej — miejscem pozwalającym czerpać przyjemność z kontaktu z eksponowanymi zbiorami. Ta podwójna funkcja zmusza animatorów do realizacji działań, które będą współgrały z każdą z wymienionych funkcji. Stąd też animatorzy muzealni odwołując się w pracy edukacyjnej do teorii pedagogicznych, dorzucają elementy rozrywki i zabawy, aby działalność muzealna nie kojarzyła się z edukacją pojmowaną jako dydaktyka. Ważne jest jednakże zachowanie równowagi pomiędzy działaniami edukacyjnymi i rozrywkowymi⁴⁵. Arpin Roland, podsumowując funkcje współczesnego muzeum sztuki nieco anegdotycznie, określa ich rolę: „[...] muzea stały się po trosze instytucjami hybrydalnymi, które zapożyczają coś z działań szkoły, aktywności rozrywkowej, animacji kulturalnej, a w najlepszym przypadku, coś z muzeologii!”⁴⁶

Pomimo pejoratywnego wydźwięku dyskusji o roli i miejscu muzealnych działań edukacyjnych łączących się z działalnością dydaktyczną szkoły francuscy nauczyciele korzystają stosunkowo szeroko z możliwości, jakie oferuje im muzeum sztuki. W zakresie działań wychowawczych i kształcących wielu nauczycieli organizuje zajęcia muzealne nawet kilka razy w roku. Większość z nich oczekuje jednak fachowej pomocy ze strony animatora czy mediatora. Problem w organizacji wizyty ujawnia się często już na etapie wstępnych negocjacji pomiędzy szkołą i muzeum. Wielu nauczycieli nie potrafi sprecyzować celu owej wizyty (co jest elementem istotnym zwłaszcza w sytuacji, kiedy zajęcia ma stać się dopełnieniem dydaktyki). Jednakże nauczyciele nie zawsze zgadzają się z koncepcją programu edukacyjnego realizowanego przez muzeum. Wynika to najczęściej z faktu, iż sami mają stosunkowo małe doświadczenie w zakresie kontaktów ze sztuką i niedostateczną wiedzę, jako że tylko niewielka populacja nauczycieli uczestniczy w stażach i konferencjach odbywających się w muzeum. Niewielu z nich potwierdza też stały kontakt z animatorem muzealnym, a z tego mała część współpracuje konkretnie nad projektem edukacyjnym. Ta obserwacja pozwala sądzić, że szkoła

⁴⁴ C. Cohen: *Elements pour la création d'un modèle didactique de construction d'animation muséales*. [Mémoire de DEA de Muséologie des Sciences Naturelles et Humaines, Muséum National d'Histoire Naturelle, 1996], s. 10.

⁴⁵ Por. E. Caillet, O. Coopey: *Le savoir-faire ou la déléctation au musée...*

⁴⁶ R. Arpin: *Des musées pour aujourd'hui*. Québec 1997, s. 197—198.

poszukuje kontaktu z muzeum głównie po to, aby zapewnić dobrą ilustrację materiału dydaktycznego⁴⁷. Tymczasem większość francuskich muzeów i innych instytucji upowszechniania sztuki posiada działające na najwyższym poziomie działy edukacyjne, w których kadra animatorów przygotowuje własny program edukacyjny wprowadzający w wiedzę o współczesnej kulturze, realizując ważny postulat uwrażliwiania publiczności na wszelkie przejawy współczesnej twórczości artystycznej (kadra ta pozostaje jednocześnie otwarta na sugestie nauczycieli i wychowawców). Obserwacje szkolnej praktyki edukacyjnej wskazują na to, że coraz częściej kompetencje w zakresie edukacji kulturalnej przekazywane są instytucjom i profesjonalistom w zakresie szeroko pojętej twórczości artystycznej i jej upowszechniania. Wśród nich znajdują się artyści, animatorzy i mediatorzy kulturalni. Oni tworzą właściwe warunki do realizacji haseł, które inspirowały przez lata działania ministerstw kultury i edukacji. Dlatego też zadania dotychczas wiązane z edukacją szkolną zaczynają po części przesuwać się w stronę instytucji upowszechniania sztuki.

Uwrażliwianie na przejawy współczesnej kreacji, z zachowaniem dziedzictwa narodowego rozumianego jako klasyczne doświadczenia artystyczne, to dziś domena łącznej aktywności animatorów kultury, mediatorów artystycznych i pedagogów, a przykładem realizacji takich zadań jest projekt *Classe-musée* (klasa o profilu muzealnym). Klasy te stanowią ważną ilustrację francuskiej *pédagogie d'éveil esthétique*, dla której bazą jest działalność muzeum sztuki. Zarówno bowiem szkoła, jak i muzeum podejmują to samo wyzwanie — jak najwcześniej rozpoczynać edukację społeczną i kulturalną. Jednak w świadomości pracowników obu instytucji mocno osadzone jest przeświadczenie, że „prawdziwa działalność mająca uwrażliwić dziecko [a potem dorosłego — J.S.] na świat, który go otacza, nie będzie kompletna, jeżeli nie stanie ono naprzeciw produkcji artystycznych swojego czasu. Dlatego w tym wypadku muzeum jest najlepszym miejscem do prowadzenia takiej akcji, ponieważ pozwala na fizyczne zbliżenie się do dzieła w jego wymiarach technicznym, materialnym, formalnym, które często odbiegają od klasycznej formy realizacji artystycznej, bo ulegają raczej wpływowi naszej epoki, którą charakteryzuje ciągle eksperymentowanie i zmiany. Wobec tego nie możemy separować się od tej dziedziny działalności, ale przeciwnie — integrować ją w formie klas o profilu muzealnym, powierzając współczesnym artystom działania animacyjne realizowane w atelier, które stanowić będą przedłużenie wizyty muzealnej”⁴⁸.

Realizacja projektu klasy muzealnej stanowi zwykle autorski pomysł nauczyciela, który podejmowany jest w kooperacji z muzeum pracującym

⁴⁷ Por. F. Buffet: *Entre école et musée...*

⁴⁸ V. Rousseau: *Spécificité de la classe-musée*. In: *De l'école au musée*. Paris 1990, s. 48–49.

w regionie i wymaga każdorazowo szczegółowego planu — projektu, w którym obie strony, tj. szkoła i muzeum, podejmują odpowiednie zadania. I tak w zakresie zadań pedagogicznych wymienia się:

- przygotowanie nauczyciela: nauczyciel podejmując kontakt z muzeum, powinien sam interesować się sztuką, kulturą, pozostawać w bliskiej łączności z instytucjami upowszechniania sztuki; powinien aktywnie uczestniczyć w życiu artystycznym i kulturalnym regionu; każdorazowo przygotowując projekt, skłaniany jest do przedstawienia swoich zainteresowań i zaprezentowania kontaktów z lokalnym środowiskiem artystycznym oraz wskazania celów projektu, które mocno opierają się na osobistych zainteresowaniach nauczyciela; przygotowanie projektu poprzedza wizyta wstępna w muzeum, której ważnym elementem jest kontakt z animatorem lub osobą odpowiedzialną za organizację działań edukacyjnych i upowszechnieniowych; to spotkanie zmierza bowiem do ustalenia wspólnych celów i powinno odnosić się do doświadczeń wyniesionych z odbytych staży i konferencji metodycznych organizowanych dla nauczycieli, a realizowanych przez lokalne muzeum sztuki (także: galerie lub centra sztuki);
- przygotowanie uczniów: nauczyciel zobowiązany jest do przygotowania uczniów do wizyty; przygotowanie takie obejmuje wprowadzenie do wiedzy o instytucji muzeum, jego funkcjach, a także wstępne zapoznanie z kolekcją (częściej wprowadzenie to dotyczy uczniów starszych); to przygotowanie odbywa się z wykorzystaniem prezentacji audio-wideo, dostępnych publikacji (np. katalogów), także przez realizację zajęć opierających się na pomysłach i pomocach dydaktycznych sporządzonych sumptem muzeum bądź związane jest z wizytą pracownika muzeum w wyznaczonej klasie; warto zaznaczyć, iż każda wizyta w muzeum może przynieść dziecku wymierne korzyści w postaci zdobytej wiedzy, ale może stanowić jednocześnie szczególnie ważny moment pobudzenia duchowego i emocjonalnego; dlatego motywując dziecko do podjęcia zajęć w ramach projektu, należy je ośmielić do takiego kontaktu ze sztuką, który dla niego samego okaże się najwłaściwszy (warsztat praktyki artystycznej, projekcja filmów lub dokumentów, wernisaż dziecięcy, wizyta komentowana).

Każdorazowa realizacja projektu związana jest jednocześnie z modyfikacją organizacji pracy muzeum. Dokonywaniu tak elastycznych modyfikacji sprzyjają wcześniej wypracowane przepisy regulujące działalność placówki muzealnej.

Powodów, dla których nauczyciele korzystają ze współpracy z muzeum, może być wiele, jednakże generalnie mówi się o dwóch. Po pierwsze, wizyty w muzeum stanowią ilustrację lub pogłębienie tematu realizowanego podczas lekcji w szkole. Wtedy każda czynność i przebieg zajęć podporządkowane są realizacji celów podjętych jeszcze w klasie (ten typ zajęć zbliżony jest do nauki szkolnej). Po drugie, projektuje się zajęcia, których cele możliwe są

do zrealizowania tylko w warunkach muzeum, w obecności prawdziwego dzieła sztuki. Takie zajęcia stanowią coraz liczniej reprezentowaną formę zajęć muzealnych. One także spotykają się z najlepszym przyjęciem wśród personelu placówki muzealnej, stanowią bowiem dobre dopełnienie polityki upowszechniania sztuki, jaką prowadzą muzea w regionie.

Przyjęcie dziecka w muzeum obwarowane jest wieloma przedsięwzięciami organizacyjnymi, do których należą:

- poznanie zasad dotychczasowej organizacji pracy oświatowej realizowanej w muzeum (należy wpisać się w istniejący plan pracy obejmujący często harmonogram przyjęć grup do tej pory stale współpracujących z muzeum);
- zapoznanie z regulaminem muzeum (np. z częścią dotyczącą odpowiedzialności za grupę);
- przygotowanie niezbędnych informacji dla dzieci i rodziców;
- wyznaczenie formy zwiedzania (podział na grupy małe: 4—5-osobowe lub duże ok. 15-osobowe, z opiekunem z zewnątrz lub z animatorem itp.);
- zbadanie warunków lokalowych i możliwości swobodnego dysponowania przestrzenią wystawienniczą oraz miejscem do pracy w określonym czasie.

Po przeprowadzeniu czynności wstępnych — organizacyjnych nauczyciel wybiera formę zwiedzania — wizytę swobodną lub wizytę z komentarzem. Każda forma wymaga nieco innego planu organizacyjnego. Wizyty swobodne odbywają się z reguły bez udziału i koniecznej zgody pracownika działu edukacyjnego muzeum. Praca dziecka na miejscu ma charakter odkrycia, aczkolwiek odnosi się głównie do programu realizowanego w szkole. Każdorazowo zatem jest uwikłana w dydaktykę, co często hamuje spontaniczny kontakt dziecka z prezentowanym w kolekcji dziełem. Nauczyciel jest obecny cały czas i reguluje przebieg zajęcia aby zrealizować wszystkie założenia programowe. Wizyta komentowana, pomimo swej nazwy, ma znacznie swobodniejszy charakter. Najczęściej odbywa się z udziałem animatora lub pracownika działu oświatowego i stanowi odpowiedź na „zamówienie” konkretnej grupy lub prowadzącego zajęcia pedagoga. Obowiązujący w tej formie działania jest podział czasu zwiedzania na czas odkrywania, czas aktywności własnej (pytania, zabawy, realizacje plastyczne) oraz czas podsumowania (obejmujący omówienie i podsumowanie dokonywane przez organizatora i prowadzącego zajęcia). Wszystkie czynności składające się na poszczególne fazy mają spontaniczny, nieprzewidywalny przebieg i nie są zasadniczo czymkolwiek ograniczone. Nad całością przedsięwzięcia dyskretnie (szczególnie w pierwszej fazie organizacyjnej) czuwa animator lub mediator. Obserwuje grupę, notuje zachowania, poszczególne reakcje, uwagi i pytania. Jego obserwacje posłużą później jako temat dyskusji, a także pozwolą lepiej zaplanować działania w atelier i ewentualnie modyfikować wcześniejsze założenia. Mogą stanowić jednocześnie materiał informacyjny na temat optymalizowa-

nia programu zwiedzania, aby każdemu dziecku przyniósł możliwie największą satysfakcję. Do pełnej realizacji postulatów wynikających z pracy szkolnej i pracy muzeum konieczne jest takie ułożenie zajęć, aby ułożyły się w cykl, który rozpoczyna zajęcia odkrywające, następnie pogłębiające, poszukujące, konfrontujące, a wreszcie rozbudzające zainteresowania i potrzeby kontaktu ze sztuką. Tak też z reguły ustalony jest program klas muzeum, których aktywność, rozpoczynająca się odkryciem sztuki, zmierza do wykształcenia postawy określanej kulturą plastyczną (lub estetyczną w szerokim kontekście).

Ważnym elementem każdej wizyty muzealnej jest tzw. kontynuacja pedagogiczna. Chodzi bowiem o to, aby wizyta w muzeum nie kojarzyła się dziecku z oderwaną od życia formą nauki lub rozrywki, ale aby była częścią tego życia na równi z nauką, pracą, wypoczynkiem, rekreacją itp. Jeszcze w muzeum nauczyciel wskazuje dzieciom możliwości pogłębienia swojego zainteresowania przez zakup literatury, wypożyczenie materiałów i informacji o artyście lub dziele, obejrzenie filmu lub dokumentu na dany temat, zapoznanie się z komplementarnym repertuarem aktywności muzealnych (coraz częściej w muzeach można uczestniczyć w wieczorach literackich, teatralnych, muzycznych, baletowych, konferencjach, wernisażach otwartych dla publiczności, spotkaniach autorskich z artystami itp.). Nauczyciel powinien również skłaniać dzieci do podejmowania indywidualnego kontaktu z animatorem. Kontakt taki może owocować uczestnictwem w zajęciach pozaszkolnych, weekendowych, wakacyjnych, spotkaniach rodzinnych itp., które realizowane są w rozlicznych formach na terenie muzeum. W klasie, po każdej wizycie nauczyciel dokonuje podsumowania, które obejmuje zebranie i wymianę wrażeń, syntezę odczuć i ich strukturyzację. Na tej podstawie planuje dalsze działania, kolejne wizyty muzealne, wykorzystanie zebranych doświadczeń do projektowanej pracy pedagogicznej. Podsumowanie takie może zostać wzmocnione obecnością animatora, pracownika muzeum, artysty lub projekcją slajdów, oglądaniem katalogów lub filmów o tematyce korespondującej z realizowaną koncepcją zajęć muzealnych. Doskonałym przedłużeniem wizyty muzealnej dla nauczyciela jest również udział w konferencji, stażu lub warsztatach organizowanych na terenie muzeum. Stanowią one rodzaj areny wymiany doświadczeń i pomysłów do realizacji kolejnych działań. Wzbogacają zasób wiedzy i stanowią inspirację nie tylko dla nauczycieli, ale i pracowników muzeum.

Lokalne projekty edukacyjne realizowane w szkołach oraz akcje animacyjne, których zasięg wykracza daleko poza instytucje szkoły, stanowią bezsprzecznie najlepszy przykład praktyki wychowania przez i do kultury oraz sztuki, która odnajduje swoje konkretne rozwiązania, i to nie za sprawą rozporządzeń ministerialnych, ale za sprawą postaci (nauczycieli, animatorów, mediatorów i artystów) oraz zespołów lokalnych (zarządów regionów, działaczy kulturalnych i przedstawicieli instytucji upowszechniania sztuki).

ROZDZIAŁ IV

Doświadczenia edukacyjne i upowszechnieniowe francuskich muzeów sztuki

Wielkie francuskie muzea (z istotnym wsparciem politycznym i dużym zapleczem finansowym) jako jedne z pierwszych otworzyły się na potrzeby nowej publiczności i jej kulturalnej edukacji. Klasycznym już przykładem tego typu rewolucyjnego myślenia o funkcji muzeum jest działalność paryskiego Luwru¹, który kontynuuje szczytne idee kolekcjonerskie rozpoczęte jeszcze w czasach średniowiecza, a także idee upowszechniania i udostępniania sztuki, które pojawiły się już w czasach Wielkiej Rewolucji Francuskiej.

Pierwsze narodowe muzeum w Europie otwarte w 1793 roku, w dwudziątą rocznicę Rewolucji Francuskiej, uzyskało nowy kształt zewnętrzny za sprawą szklanych konstrukcji w kształcie piramid ustawionych na dziedzińcu dostojnej budowli. Do dziś budząca liczne kontrowersje konstrukcja stała się widocznym elementem zmian, jakie dotknęły współczesne muzealnictwo. Istotniejsze jednak, z punktu widzenia rozważań pedagogicznych, stały się te modyfikacje, które zmieniły diametralnie funkcje tradycyjnego muzeum. Placówka ta, będąca dziś jednym z największych muzeów na świecie, pod względem zarówno zbiorów, jak i kryteriów estetycznych oraz społecznych stanowi przykład modelowych rozwiązań w zakresie edukacji muzealnej w szerokim jej rozumieniu.

Luwre jest placówką muzealną gromadzącą ponad 360 tys. dzieł. Z tej liczby większość prezentowana jest publicznie w stałych kolekcjach tematycznych. Rocznie ponad 4 mln zwiedzających odwiedza 7 działów tematycznych

¹ W tekście oryginalna pisownia nazwy własnej „Louvre” została zamieniona na obecny w języku polskim odpowiednik tej nazwy — „Luwre”.

muzeum, które prezentują dzieła od najwcześniejszych (eksponaty pochodzą z VI tysiąclecia przed Chr.) po „najmłodsze” kolekcje (najnowsze dzieła datowane są na 1848 r.). Wobec tak dużej liczby prezentowanych dzieł, a przede wszystkim odwiedzających muzeum, w 1988 roku powołano do życia Serwis Kulturalny Muzeum Luwru². Jego głównym zadaniem było organizowanie pierwszych kontaktów nowo przybyłej publiczności z dziełami, a następnie organizowanie pogłębionych seansów zwiedzania dla stałych widzów. Tym celom służą działy serwisu kulturalnego, tj. dział udostępniania, dział pośrednictwa i dział rozpowszechniania. (Należy dodać, że serwis wciąż zmienia swą strukturę, powstają nowe działy, a istniejące — łączą się).

Dział udostępniania obejmuje trzy sektory aktywności:

Sektor I — „Publikacje”:

Działalność wydawnicza organizowana przez sektor publikacji dotyczy szczególnie bieżących informacji o prezentowanej kolekcji, dostępnych w formie druków edukacyjnych, a opracowanych na miejscu przez pracowników serwisu. Druki — fiszki zawierają krótkie informacje odnoszące się do poszczególnych eksponatów, uwzględniające okres historyczny, w jakim dzieło powstało, informacje o artyście, opis stylu, techniki itp. Istotnym elementem jest część fiszki zatytułowana *Ouverture*, zawierająca informacje odsyłające do podobnych pod względem formalnym, historycznym czy treściowym eksponatów znajdujących się w kolekcji oraz zbiór informacji bibliograficznych poszerzających wiedzę na temat wybranego eksponatu, twórczości danego artysty, epoki z jakiej pochodzi eksponat itp. Są doskonałym elementem pierwszej informacji o dziele, stanowiąc jednocześnie źródło inspirujące do samodzielnej pracy, poszukiwania informacji i dokonywania samodzielnych porównań. Fiszki dostępne są zarówno w salach muzealnych, jak i księgarni, która stanowi przykład wzorcowego rozszerzenia działalności muzeum w kierunku popularyzowania wiedzy zdobytej w trakcie zwiedzania. W księgarni obok kolekcji opracowanych fiszek można nabyć publikacje książkowe, które wydawane są w seriach wydawniczych opracowanych przez pracowników serwisu kulturalnego muzeum. Dostępne w sprzedaży cykle to: „Poszukiwacze sztuki” — przewodniki po muzeum przeznaczone dla dzieci i młodzieży; „Spacery” — przewodniki dla dorosłych zwiedzających; „Przewodniki” — popularne publikacje o charakterze przewodników turystycznych z podstawowymi wiadomościami na temat prezentowanej kolekcji i „Luwre — konferencje

² Materiał opracowano na podstawie dokumentacji: *Le Service Culturel du Musée du Louvre*. Document de Service Culturel, Musée du Louvre, Paris 1993; *tdc — textes et documents pour la classe. Le Louvre aujourd'hui*. Centre National de Documentation Pédagogique 1989, No 511—512; *L'École du Louvre. École du Patrimoine*. Paris (Ministère de la Culture et de la Communication) 1988; E.-J. Ciprut: *Nouveaux Documents sur le Louvre*. Paris 1963; D. Cameron: *L'organisation et l'administration des musées*. „Les Nouvelles de L'ICOM” 1970; *Louvre — programme trimestriel du Musée du Louvre* (z lat 1991—2001).

i kolokwia” — wydawnictwa stanowiące zapis i uzupełnienie aktywności konferencyjnej podejmowanej przez serwisy muzeum.

Ważnym elementem funkcjonowania działu publikacji jest dziecięca księgarnia sztuki. Założona w 1989 roku znajduje się w najnowszej części muzeum — w piramidzie, tuż obok księgarni dla dorosłych. Stanowi istotny element pracy całego muzeum. Jest rodzajem oferty dopełniającej, skierowanej do najmłodszej publiczności, a zarazem spadkobierczynią nowatorskich idei upowszechniania kultury literackiej wśród najmłodszych odbiorców sztuki, jaką zapoczątkowała w Paryżu Veronique Lory-Champetier³. Idea ta stanowi swoistą filozofię sprzedaży książki najmłodszemu czytelnikowi: „Księgarnia powinna być miejscem otwartym i gościnnym. Dziecko powinno wchodzić do niej bez kompleksów i czuć się swobodnie — jak u siebie. Powinno móc zobaczyć każdą książkę, która go zainteresuje, przejrzeć ją, przekartkować, dotknąć. Powinno wiedzieć, że książka istnieje, że nie musi jej koniecznie kupić, ale że może w każdej chwili wrócić po nią, a nawet zaprosić innych, aby ją poznali. [...] Księgarnia dla dzieci jest miejscem, w którym wszystko ma znaczenie: architektura, wyposażenie, dekoracja, kolorystyka, ustawienie światła — atmosfera [...]”⁴. Atmosferę tworzą wszystkie elementy konstrukcji wnętrza, które powodują, że jest ono gościnne i sprzyja dziecięcej spontaniczności oraz zaspokajaniu naturalnej dziecięcej ciekawości. Dlatego w Luwrze, obok części ekspozycyjnej, kącika czytelniczego i wypoczynkowego, znajduje się małe miejsce do zabawy, którego animatorem bywa często sam księgarz. „W takiej księgarni trzeba ciągle doskonalić swoją rolę księgarza, poczynając od tłumaczenia, porad, pomocy przy wyborze literatury, aż po kreowanie zabawy nią inspirowanej. Dzieci są konsumentami, choć nie zawsze wiedzą, jakiej literatury tak naprawdę poszukują, trzeba pomóc im w wyrażeniu swoich potrzeb i zainteresowań”⁵. Wybór literatury dokonywany jest zawsze według najlepszych wzorów. Podczas opracowywania oferty książkowej z księgarzem każdorazowo współpracują pedagodzy, literaci, naukowcy i badacze dziecięcej literatury. Dzięki temu samodzielny wybór dziecka zawsze jest wyborem dobrym ponieważ dokonuje się w środowisku dobrej książki. Księgarnia Luwru, w związku ze swoją specyfiką, udostępnia książki, które

³ V. Lory-Champetier, krytyk literatury dziecięcej, założyła w latach siedemdziesiątych XX w. księgarnię dziecięcą Chantelivre, w której zarówno zbiór literatury, jak i przestrzeń, wyposażenie wnętrza i kolorystyka zostały podporządkowane potrzebom dziecka. Księgarnia nie tylko funkcjonowała jako przestrzeń komercyjna, ale również spełniała funkcje miejsca odpoczynku i zabawy inspirowanej spotkaniem z literaturą. Z inspiracji tą praktyką powstało we Francji i w całej Europie wiele podobnych placówek łączących umiejętnie praktykę sprzedaży i zabawy.

⁴ V. Lory: *Une Librairie modèle: la librairie d'art du Louvre pour les enfants*. „La lettre des musées de France” 1993, No 34.

⁵ Por. ibidem.

prezentują szeroką perspektywę kulturalną i artystyczną. W zbiorach księgarni przeważają publikacje stanowiące wprowadzenie do sztuki, estetyki i historii dawnych cywilizacji. Można znaleźć tu również dział książek obejmujący podręczniki, przewodniki, atlasy, gry i modele skłaniające do samodzielnej aktywności artystycznej. Najpopularniejsze tytuły pochodzą z kolekcji „Poszukiwacze sztuki” proponującej najmłodszym zwiedzającym wizyty tematyczne w poszczególnych sektorach muzeum.

Sektor II — „Produkcje audiowizualne”:

W związku z zaznaczającą się coraz silniej wielką popularnością produkcji multimedialnych z inicjatywy pracowników serwisu kulturalnego powstał plan utworzenia w muzeum działu produkcji audiowizualnych. Dziś ten serwis muzeum należy do najprężniej działających. Jego aktywność skorelowana jest z działalnością zarówno poszczególnych kanałów telewizji francuskiej, jak i innych narodowych sieci telewizyjnych oraz z aktywnością muzeów zagranicznych, a także różnych instytucji kulturalnych. Głównym przedmiotem zainteresowania działu produkcji audio-wideo są dokumenty, serie monograficzne, krótkie produkcje popularyzatorsko-informacyjne⁶. Jedną z najnowszych serii dokumentalnych stanowi cykl pt. „Luwr w legendach i opowieściach”.

Sektor III — „Konferencje i kolokwia”:

Ostatni sektor działu udostępniania pełni funkcję organizatora jednorazowych bądź cyklicznych spotkań o charakterze konferencji, wykładów lub kolokwii poświęconych zagadnieniom historii sztuki i problemom jej upowszechniania. Konferencje i kolokwia przeznaczone dla muzealników, artystów, nauczycieli oraz pracowników upowszechniania kultury, są organizowane w formie zamkniętych spotkań profesjonalistów lub otwartych konferencji z udziałem publiczności muzealnej. Zakres oraz proponowaną tematykę ustala się raz do roku i lokuje w rocznym planie aktywności wszystkich kooperujących działów muzeum, jako że uzupełnienia konferencji stanowią np. wydawnictwa książkowe lub produkcje audio-wideo.

Dział pośrednictwa (La Médiathèque) — został utworzony w celu opracowywania materiałów oraz pomocy naukowych dla nauczycieli i wychowawców korzystających z ekspozycji muzealnej w celach edukacyjnych. W tym serwisie gromadzone są niezbędne pomoce dydaktyczne, na które składają się dokumenty (tj. publikacje naukowe z zakresu historii sztuki, broszury zawierające informacje na temat aktualnych ekspozycji czasowych, druki edukacyjne) oraz produkcje audio-wideo (obejmujące widedokumentacje dzieł muzealnych, kolekcji, a także rejestrację poszczególnych spotkań konferencyjnych,

⁶ W pr. 1 TVP, w latach 1995—1998 emitowano serię filmów dokumentalnych pod wspólnym tytułem *Palette*, przybliżającą twórczość wybranych artystów na tle epoki, a wyprodukowaną na zamówienie Luwru w kooperacji z Telewizją Francuską.

wykładów, kolokwiów wywiadów itp.). Z dokumentów można korzystać na miejscu podczas wizyty muzealnej, bądź wypożyczyć w celu przeprowadzenia zajęć np. w szkole. Ważnym aspektem pracy mediateki, oprócz możliwości regularnego korzystania ze zgromadzonych pomocy naukowo-dydaktycznych, jest możliwość konsultowania autorskich pomysłów dydaktycznych i naukowe wspieranie inicjatyw edukacyjnych realizowanych poza muzeum⁷.

Dział rozpowszechniania — trzeci z wymienionych działów serwisu kulturalnego. Wśród wielu czynników pozwalających na odkrywanie sztuki i aktywne jej przeżywanie, oprócz wymienionych do tej pory, ważną część stanowią propozycje przez ten dział realizowane. Najpopularniejszą z form skierowanych do publiczności szkolnej, grup i stowarzyszeń twórczych, a także indywidualnych zwiedzających, są „Warsztaty”. Zakładanym celem działań warsztatowych jest poznanie i eksperymentowanie w dziedzinie dawnych technik artystycznych oraz dokonywanie porównań z aktualnie realizowanymi praktykami artystycznymi. Tego typu kontakty z twórczym i rzemiosłem artystycznym wspomagają jednocześnie funkcję aktywnego oglądania, która realizuje się najczęściej za pośrednictwem kontaktu sensorycznego z wierną kopią prezentowanego eksponatu. Działalność ta przygotowywana jest i prowadzona przez animatorów na stałe współpracujących z serwisem muzeum oraz przez wizytujących specjalistów: nauczycieli, artystów plastyków, filmowców, fotografików i specjalistów innych dziedzin. „Warsztaty” pozwalają z jednej strony aktywnie poznać przedmiot sztuki, rzemiosło artystyczne, ale również wprowadzają w atmosferę aktywnego odkrywania kolekcji muzealnej. Uzupełniając poznanie opierające się w klasycznej praktyce muzealnej na doznaniach wzrokowych, wzbogacają tym samym mechanizmy percepcji. Wśród wielu tematów proponowanych publiczności znajdują się m.in.: techniki malarskie, technologia powstawania rzeźby, kostium, pismo antyczne, historia Luwru. Pewna część zajęć przygotowywana jest z myślą o amatorach uprawiających wybraną dziedzinę aktywności artystycznej. Zajęcia te mają charakter popołudniowej akademii i dotyczą szczegółowych zagadnień z zakresu historii i teorii sztuki, jak np. definiowanie podstaw perspektywy, zagadnienia ekspresji, metodologia filmowania dzieła sztuki, fotografia artystyczna.

Wśród codziennych zajęć proponowanych grupom i indywidualnym zwiedzającym muzeum są „Wizyty-konferencje”. Należą do nich:

- popularne wizyty ukazujące poszczególne kolekcje z ich najważniejszymi przedstawicielami, np. „Świat antyczny”;
- wizyty ułożone tematycznie i obejmujące szeroki zakres badanej tematyki skupionej wokół jednej kolekcji, np. „Sztuka Islamu”, „Historia Luwru”;

⁷ Istotną pomocą, szczególnie dla nauczycieli z prowincji, jest możliwość korzystania z mediateki Luwru za pomocą połączeń elektronicznych.

- cykl wizyt tematycznych, pogłębionych, składający się z kilku (od 3 do 10) seansów, prezentujący drobiazgowo wybraną kolekcję, np. „Malarstwo francuskie od XIV do XVIII wieku”, „Średniowieczna rzeźba”;
- seanse zwiedzania pod ogólnym hasłem: „Jedno dzieło — jedna godzina”, proponujące typ zwiedzania pozwalający na pogłębione studia nad jednym, wybranym z kolekcji dziełem;
- zwiedzanie ekspozycji czasowych, okazjonalnych przeznaczonych zarówno dla szerokiej publiczności, jak i dla specjalistów z danej dziedziny wiedzy, np. „Architektura Luwru”;
- „Wizyty wieczorne” — stosunkowo najnowsza forma zwiedzania obejmująca serię konferencji organizowanych przy współudziale Domu Literatów w Paryżu; konferencje prowadzone są w taki sposób, aby każdy z uczestników spotkania mógł „zobaczyć” dzieło sztuki oczyma poety, publicysty, literata i skonfrontować z nimi swój sposób patrzenia i odbioru sztuki.

Oprócz „Warsztatów” i „Wizyt-konferencji” najnowszą akcją edukacyjno-upowszechnieniową realizowaną w muzeum w Luwrze jest cykl spotkań pod wspólnym tytułem „Popołudnia w Luwrze”. Inicjatywa, którą rozpoczęto w 1989 roku, obejmuje cykle otwartych spotkań organizowanych cztery razy w tygodniu i dotyczących nowych zjawisk, twórcy, tematu czy formy wyrazu artystycznego ujawniających się w różnych gatunkach twórczości artystycznej i działalności naukowo-badawczej związanej z kulturą w szerokim znaczeniu. „Popołudnia w Luwrze” to 2-godzinne spotkania, w trakcie których widzowie uczestniczą w jednej ze 100 prezentacji, od projekcji filmowych przez konferencje i wykłady po koncerty muzyczne⁸.

⁸ Poniedziałki przeznaczone są na dokumenty filmowe i wybitne dzieła kinematografii poświęcone znanym twórcom sztuki (np. *Dziennik podróży A. Malraux*, reż. J.-M. Drot; *Picasso*, reż. G.-H. Clouzot), wtorki to dni konferencji, dotyczących wszystkich możliwych dziedzin twórczości artystycznej we wszystkich okresach historycznych (wykładowcy w interesujący sposób podejmują wątki znane z historii sztuki, odnosząc je do realiów współczesności, np. „Sztuka witrażu w twórczości współczesnej”, „Sztuka prehistoryczna w reklamie i książce o sztuce”, „Przedmiot sztuki i archeologii”), czwartki to dni koncertów prezentujących sylwetki młodych twórców lub wykonawców muzyki klasycznej (np. Trio Hantai w repertuarze J.S. Bacha; „Christophe Rousset gra: Corette’a, Royer’a i Balbastre’a”; „Aviv Quartet gra Mozarta i Faure’a”), w piątki odbywają się spotkania z cyklu „Musée — Musée” stanowiące przegląd kolekcji muzealnych krajowych i zagranicznych (np. „Muzeum Prado i jego kolekcja”, „Galeria Nazionale de Parme”, „Fundacja Gulbenkian w Portugalii” i inne). Wobec stale rosnącego zainteresowania ostatnią częścią cyklu wprowadzono cykl wieczornych spotkań (piątkowych) poświęconych charakterystyce wybranych ośrodków muzealnych na świecie. Konferencje, organizowane pod wspólnym tytułem „Aktualności muzealne”, prowadzone są przez zaproszonych gości i dotyczą aktualnych problemów muzealnictwa światowego, a operując zazwyczaj bogatym materiałem dokumentacyjno-ilustracyjnym sprawiają, iż ten rodzaj konferencji jest szczególnie interesujący i lubiany przez publiczność planującą trasy wycieczkowe, turystyczne i wakacyjne, a także przez specjalistów muzeologów. Za: *Louvre programme...* (programy z lat 1995—2000).

Ostatnim elementem działań praktycznych realizowanych w muzeum jest „Akcja edukacyjna”. Prowadzona przez specjalistów z zakresu historii i teorii sztuki, przeznaczona jest głównie dla nauczycieli i wychowawców. Wśród proponowanych zajęć znajdują się staże: informacyjne, inicjacji plastycznej, metodyczne, tematyczne, audiowizualne i tzw. *Inter-museum* (międzymuzealne). Celem tego rodzaju zajęć jest przygotowanie nauczyciela do samodzielnej pracy w muzeum z wykorzystaniem istniejącej kolekcji i rozmaitych propozycji warsztatowych. Najważniejszym elementem tych spotkań jest jednak próba skłonienia nauczycieli do traktowania kontaktu ze sztuką nie tylko jako elementu zdobywania wiedzy, ale również jako sposobu kształtowania się wrażliwości artystycznej, estetycznej, kulturalnej i społecznej.

Priorytetowym staraniem poszczególnych sektorów działu rozpowszechniania, a głównie „Akcji edukacyjnej” jest opracowanie najskuteczniejszego programu łączącego aktywność szkolną ze studiami nad sztuką. W latach osiemdziesiątych XX wieku w Luwrze opracowano program działań edukacyjnych skorelowany z programem edukacji szkolnej. Celem tego programu stało się kształtowanie trwałego zainteresowania sztuką oraz umiejętności komunikowania się z nią i odczytywania jej języka. Efektem tak przygotowanych zajęć miała być publiczność wykazująca stałą potrzebę obcowania ze sztuką na co dzień. Program przygotowany został z myślą o najmłodszych odbiorcach stanowiących swoisty „potencjał przyszłości muzeum”. Dzieci przedszkolne i młodszoszkolne pod opieką nauczyciela (ten wcześniej zobowiązany jest do uczestnictwa w stażu odbywającym się na dwóch obowiązkowych poziomach — „Informacja na temat źródeł aktywności pedagogicznej w Muzeum w Luwrze” i „Staż inicjacji plastycznej i pedagogicznej”) uczestniczą w przedpołudniowych zajęciach, które składają się z „Seansu zwiedzania”, „Minikonferencji” i „Warsztatu praktyk plastycznych”. Najpopularniejszą formą pracy komentowaną przez dziecięcą publiczność są „Warsztaty”. Do najciekawszych zalicza się: — „Zasady konstrukcji architektonicznych w Antyku” — dzieci w wieku 8—10 lat posługując się makietą i symulatorem elektronicznym, poznają podstawowe elementy konstrukcyjne budowli antycznych, po czym, z pomocą architekta i animatora, realizują pomysł pt. „Miasto antyczne”; korzystając ze zgromadzonych materiałów, posiadając szeroki dostęp do dokumentacji i informacji zebranych w trakcie zwiedzania działu „Sztuka antyczna”, realizują grupowy projekt architektoniczny, który zakłada wybór materiałów, sposoby transportu, metody układania kamienia itp.; — „Starożytne rodzaje pisma” — zajęcia realizowane w ramach tego warsztatu przybliżają dziecku pojęcie hieroglify, inspirowane do poszukiwania własnych znaków przekazujących określone informacje i nastroje, uczą rozpoznawać kolejne etapy powstawania pisma, wskazują na historyczną wartość zapisu graficznego; szczególną inspiracją do pracy w warsztacie jest obecność i współuczestnictwo w realizacji zajęcia grafologa, który

dotatkowo wskazuje na zalety indywidualnego zapisu graficznego; warsztat przeznaczony jest dla dzieci 10-letnich;

- „Kostium grecki” — organizacja tych warsztatów przewiduje nieco inny porządek pracy; dzieci zaczynają bowiem od pracy praktycznej; wykorzystując popularną wiedzę, konstruuja „swój” kostium grecki, następnie udają się do sal muzealnych i tam razem z animatorem weryfikują popularne opinie i informacje na temat greckiego stroju, uczą się rozpoznawać i kompletować poprawnie jego elementy i odszukiwać jego warianty przeznaczone na różne okazje; warsztaty te realizowane są z dziećmi 8-letnimi;
- „Sposoby wyrażania uczuć” — praca w trakcie tych warsztatów przeznaczona jest dla najmłodszych 4—5-letnich dzieci; te uczą się rozpoznawać stany emocjonalne na podstawie wybranych z kolekcji prac malarskich i przedstawień rzeźbiarskich; ich poszukiwania wspomagane są przez grupę mimów i aktorów uczestniczących w zajęciach; umiejętność rozpoznawania i zapisywania na swój sposób przeżywanych emocji jest podstawowym celem realizowanym na zajęciach;
- „Techniki malarskie” — atelier (przeznaczone dla dzieci 5-letnich) wykorzystuje zbieżność, jaka istnieje pomiędzy przekazywaniem określonych treści a wybraną techniką malarską; dzieci oceniają zarówno samą technikę, jak i jej wpływ na odbiór emocji zawartych w prezentowanym dziele; w trakcie działań warsztatowych realizują pracę malarską, której tematem jest poszukiwanie możliwości zapisu emocji za pomocą dostępnych środków malarskich; ponadto śledzą i uczą się, jak wygląda proces przygotowania podobrazia, poznają nowe techniki malarskie itp;
- „Odnaleźć piękno w prostocie” — zajęcia uczą dziecko odnajdywania piękna w sytuacjach i rzeczach banalnych, codziennych, pozornie nieartystycznych przedstawieniach rzeczywistości; analizując sceny rodzajowe i martwą naturę z kolekcji XVIII-wiecznego malarstwa francuskiego, dzieci odszukują przedmioty i sceny, które — ich zdaniem — wydają się niepowtarzalne i piękne; wybrane sekwencje służą dzieciom do odgrywania tych elementów, które na obrazie nie są wypowiedziane, a które mogłyby stanowić niezwykłą kontynuację zarejestrowanej sceny; swoje doświadczenia przenoszą potem na pole barwnej fotografii publicystycznej, która ukazuje rozmaite sceny z życia; za pośrednictwem świata fotografii próbują dotrzeć i zanalizować punkt widzenia artysty fotografa; wskazując na różnice i podobieństwa występujące w prezentowanych sytuacjach, uczą się, w jaki sposób można pokazać tę samą sytuację, wykorzystując rozmaite techniki tworzenia i środki wyrazu;
- „Kąt widzenia” — wykorzystując dostępne eksponaty z kolekcji rzeźby i malarstwa, 5-letnie dzieci uczą się oglądać dzieło własnymi sposobami, mówić o nim, szukać własnych treści, interpretować po swojemu; animator tego warsztatu jest jedynie przewodnikiem, który wskazując na dzieło,

stara się niczego nie sugerować i nie podpowiadać; żąda natomiast samodzielności począwszy od prostego opisu wartości wizualnych po opis treści, przeżycia, emocji, jakie kontakt z dziełem wywołuje; porównanie wszystkich wizji i emocji towarzyszących percepcji uczy dziecko odszukiwania i szanowania innych, aniżeli jego własne, doświadczeń; przygotowuje się w ten sposób do dojrzałej percepcji indywidualnej.

- „Metody filmowania dzieła sztuki” — w ramach warsztatu przeznaczonego dla dzieci i młodzieży profesjonalni operatorzy kamer uczą, w jaki sposób wykonać dokumentację dzieła, aby ta spełniała wszystkie wymogi dokumentu; uczą obiektywnego spojrzenia na dzieło, wskazują na środki techniczne, jakimi należy operować w tego rodzaju pracy, właściwego prowadzenia kamery, aranżowania sytuacji filmowej; ta ostatnia wydaje się szczególnie ważna, kiedy filmowy dokument zamienia się na indywidualną, filmową opowieść o dziele; wtedy zasady obiektywizmu, konieczny dystans przekształcają się w zaangażowaną emocjonalnie rozmowę filmową z przedmiotem sztuki.
- „Kolor” — nie istnieje obraz bez koloru i światła; sztuka malowania zawiera się w głównej mierze w umiejętności wyboru i użycia koloru; to atelier ukazuje zatem związki, jakie występują pomiędzy kolorami oraz możliwości ich wykorzystania w tworzeniu wizji malarskiej; zajęcia tego atelier prowadzone są bezpośrednio w salach ekspozycyjnych i zbliżone są do pracy kopistów pracujących na co dzień w Luwrze.

Każde z wymienionych spotkań trwa ok. 2 godzin i może być kontynuowane w klasie z wykorzystaniem pomocy przygotowanych przez personel mediateki.

Plan pracy realizowany przez wszystkie działy serwisu ściśle związany jest z ekspozycją muzealną. Elementem decydującym o projektowaniu i praktycznej realizacji programu nowoczesnego muzeum we Francji, a od lat osiemdziesiątych ubiegłego wieku szczególnie mocno eksponowanym, jest zainteresowanie i społecznie postulowane potrzeby odnoszące się do kontaktu ze sztuką. Dlatego też zadaniem „Działu rozpowszechniania” jest prowadzenie regularnych badań nad publicznością muzealną. Analizy wywiadów, kwestionariuszy i ankiet służą do opracowania programów aktywności i prezentacji muzealnych, stanowiąc odpowiedź na rozpoznane potrzeby i oczekiwania publiczności muzealnej. Celem nadrzędnym w pracy muzeum jest taka realizacja jego programowej działalności, aby w konsekwencji działania muzealne zainteresowały i zainspirowały do odwiedzenia tej instytucji jak najszerszą publiczność. Pozyskane informacje optymalizują pracę muzeum nawet w sferze infrastruktury muzealnej. Księgarnie, doskonale wyposażone sale audytoryjne, kawiarnie, miejsca wypoczynku, sale dla małych dzieci, a przede wszystkim zlikwidowanie barier uniemożliwiających odwiedzanie muzeum przez osoby niepełnosprawne — to efekty pogłębionych studiów

i analiz. Ostatnie działania muzeum — uruchomienie portalu internetowego i elektronicznej poczty znacznie ułatwiających zdobywanie informacji na temat funkcjonowania muzeum i jego poszczególnych działów — to efekt ostatnich badań.

Luwr jest dziś tym muzeum, które umiejętnie i we właściwych proporcjach łączy zasadnicze funkcje muzeum narodowego z szeroko pojętą akcją edukacyjną, stanowiąc przykład modelowej działalności w tym zakresie. Wiele francuskich i światowych muzeów wzoruje się na modelu działania wypracowanym przez kolejne zarządy placówki i zmieniające się zespoły pracowników działu oświatowego. I pomimo że Luwr jest muzeum prezentującym zbiory sztuki klasycznej, to niektóre z muzeów i galerii sztuki współczesnej organizują w podobny sposób działania edukacyjne.

Analizując program działań edukacyjnych, jakie realizowane są we współczesnych muzeach sztuki we Francji, warto zatrzymać się również na przykładzie Muzeum Sztuki Nowoczesnej Miasta Paryża (Musée d'art moderne de la ville de Paris)⁹. Kolekcja prezentowana w Muzeum Sztuki Nowoczesnej Miasta Paryża obejmuje dzieła sztuki datowane od przełomu wieków XIX i XX, aż do późnych lat sześćdziesiątych (odejściem od tej polityki wystawieniowej są czasowe ekspozycje współczesnych twórców coraz częściej realizowane na terenie muzeum, ale nie stanowią one jeszcze głównej osi programowej tej placówki). Jednak rodzaj realizowanej pracy edukacyjnej, formy, metody i założenia programowe stanowią przykład najnowocześniejszych, a zarazem najbogatszych pod względem realizowanych treści, zamierzeń edukacyjnych skierowanych do najmłodszej publiczności, a w środowisku animatorów zajmujących się działaniami edukacyjnymi w muzeach sztuki uchodzą za prekursorskie. W tym muzeum w latach sześćdziesiątych powstało Muzeum dla Dzieci, którego aktywność do dziś inspiruje poczynania pracowni dziecięcych powstających w najnowocześniejszych muzeach w Europie.

Idea Muzeum dla Dzieci we Francji wywodzi się z tradycji amerykańskiej, jako że edukacyjna działalność muzeum sztuki nie należy do wynalazków ostatnich lat. Jedne z najwcześniejszych doświadczeń pedagogiki muzealnej wywodzą się z kultury amerykańskiej. W Stanach Zjednoczonych Ameryki

⁹ Opracowano na podstawie: C. Huber: *Le Musée des Enfants* (document). Musée des Enfants. Paris 1979; E a d e m: *Presentation du Musée des Enfants*. Musée des Enfants. Paris 1979; E a d e m: *Le Musée des Enfants*. Musée d'Art Moderne de la Ville de Paris. Paris 1975; E a d e m: *Activités de Musée des Enfants* (document); *Renseignements pratiques concernant les visites au Musée des Enfants* (document). Paris 1970—1975; E a d e m: *Le Musée des Enfants* (document). Paris 1976; E a d e m: *Il n'y a pas un art pour les enfants et un art pour les adultes... Introduction*. Catalogue de Musée des Enfants. Paris 1983; L. S i m o n: *L'Algérie des enfants*. „L'Humanité”, 20 mars 1976; J. W a r n o d: *Initiation aux arts populaires de l'Inde*. „L'Aurore”, août 1980; *La fête des morts au Mexique*. „Connaissance des Arts” 1984; *Bilan d'activités. Service éducatif et culturel*. Musée d'Art Moderne de la Ville de Paris, 1991—1995.

już w 1899 roku, na Brooklynie w Nowym Yorku, z inicjatywy **Anny Billings Gallup** powstało pierwsze muzeum dla dzieci. Na jego wzór w następnych latach otwarto wiele podobnych placówek, m.in. w Bostonie (1914 r.), w Indianapolis (1925 r.), w Hartford (1927 r.) i w Duluth (1930 r.). Te pierwsze doświadczenia pedagogiki muzealnej zainspirowały kolejne ruchy reformatorskie w ramach amerykańskiego muzealnictwa. Dziś na terenie Stanów Zjednoczonych działa ponad 100 muzeów dla dzieci. Większość z nich, powstała po 1935 roku, to muzea historii naturalnej. Najnowsze doświadczenia z ostatnich 20 lat dotyczą kreowania muzeów sztuki dla dzieci. I choć te amerykańskie doświadczenia są wyjątkowo interesujące, to z punktu widzenia potrzeb współczesnej muzeologii istotniejsze są propozycje wynikające z łączenia tradycyjnej funkcji muzeum przeznaczonego dla dorosłej publiczności (koneserów, badaczy czy sympatyków danej dziedziny) z otwartą działalnością edukacyjną i upowszechnieniową zorientowaną na dzieci i młodzież.

Znamienny kontekst podjętych badań tworzą zatem amerykańskie doświadczenia organizacji działalności edukacyjnej w tradycyjnych muzeach, otwieranych z myślą o dorosłej publiczności. Pierwsze działania edukacyjne w muzeach tradycyjnie kojarzonych z dorosłym odbiorcą zorganizowano na szeroką skalę właśnie w Stanach Zjednoczonych. **Georg Fisk Comfort**, jeden z fundatorów Muzeum Sztuk Pięknych w Syracuse, wystąpił w 1901 roku z nowatorską jak na owe czasy inicjatywą zapraszania na regularne spotkania do muzeum uczniów wraz z nauczycielami. Wykłady z zakresu sztuki prowadzone były na dwóch poziomach: jednym — przeznaczonym dla dorosłych znawców i koneserów sztuki, i drugim — zbliżonym charakterem do rozmowy, pogadanki — dla uczniów, nauczycieli i sympatyków sztuk plastycznych. Dużo szerszy zasięg przyjęła akcja edukacyjna przeprowadzona w 1903 roku przez Muzeum Sztuki w Toledo (Ohio). Obejmowała ona sześć poziomów działania, których najmocniejszym i podstawowym punktem były darmowe zajęcia z rysunku przeznaczone dla tych dzieci, które spontanicznie wyrażały chęć uczestnictwa w takich zajęciach. Wagę ówczesnych doświadczeń doceniono już w 1908 roku. Wtedy to w Metropolitan Museum of Art zatrudniono etatowo osobę odpowiedzialną za przygotowanie wizyt muzealnych dla publiczności dziecięcej i nauczycieli. W roku 1911 w Worcester Art Museum w Massachusetts wydzielono na potrzeby edukacyjnej działalności część przestrzeni wystawienniczej. Specjalnie zorganizowane sale stanowiły rodzaj pracowni, miejsca zabaw dziecięcych i spotkań o charakterze popularno-naukowym, które prowadzone były zarówno przez nauczycieli, jak i pracowników muzeum. Prawdziwym przełomem w planie działalności edukacyjnej muzeów sztuki było opracowanie i opublikowanie w 1937 roku pierwszego kompletnego programu pracy edukacyjnej zorientowanej na najmłodszą publiczność. Muzeum Sztuki Współczesnej w Nowym Yorku stworzyło program

edukacyjny, który nie tyle opierał się na teoretycznym planie specjalnie organizowanych wizyt, ile zawierał regularne propozycje do działalności warsztatów pracy artystycznej działających w kompleksie muzeum i pozostających w ścisłym związku z aktualnie prezentowaną kolekcją. Nowością było także wprowadzenie regularnych spotkań z artystami, powołanie klas-warsztatów dla zainteresowanych aktywnością artystyczną oraz stworzenie dokumentacji pedagogicznej realizowanych przez muzeum przedsięwzięć z zakresu współpracy pedagogicznej z uczniami szkół średnich. W 1941 roku, kiedy Eleanor Moore wydała książkę *Młodzież i muzea (Youth and museums)*, 106 największych placówek muzealnych z USA i Kanady realizowało regularne programy edukacyjne, z tego ponad połowę stanowiły muzea sztuk pięknych (tradycyjnych i współczesnych). Okazało się bowiem, że z punktu widzenia wszechstronnego kształcenia i wychowania jednym z najistotniejszych aspektów współczesności jest dostęp do sztuki i autentyczny kontakt z nią.¹⁰ Od tego czasu można zaobserwować stale rosnącą w USA i w innych krajach tendencję do rozwijania celowej działalności edukacyjnej realizowanej właśnie w muzeach sztuki.

Inicjatorką i prekursorką działań francuskiego Muzeum dla Dzieci (w literaturze również określanego mianem Muzeum Dziecięcego) była Catherine Huber. We wstępie do projektu utworzenia muzeum z 1969 roku napisała: „Konieczne jest umożliwienie kontaktu z dziełem sztuki współczesnej każdemu dziecku i to jak najwcześniej, nawet już od 3. roku życia. Im młodszym dzieciom umożliwi się kontakt ze sztuką aktualną, tym bardziej będą zdolne w późniejszych latach do zrozumienia zmian, jakim podlegają one i świat oraz do uczestnictwa w życiu kulturalnym kraju. W Paryżu nie ma takiego miejsca, w którym mogłyby pracować dzieci w wieku 3—12 lat. Tradycyjne metody zwiedzania z przewodnikiem są nużące dla dorosłych, a tym bardziej niedostosowane dla dzieci. Pomijając małe tylko wyjątki, dzieci w trakcie takich wizyt w muzeum nudzą się, nie wyciągając żadnych korzyści z takich pseudokonferencji”¹¹. Huber obserwując działania muzeów, doszła do wniosku, iż nie ma tam realnych warunków do prowadzenia działalności edukacyjnej i upowszechnieniowej skierowanej do najmłodszych odbiorców. W roku 1969, nie posiadając własnego lokalu i sal ekspozycyjnych, a korzystając z pomieszczeń Muzeum Sztuki Nowoczesnej, rozpoczęła działalność edukacyjną. Już w tym samym roku pojawiły się pierwsze zorganizowane grupy dzieci, które regularnie (pięć razy w tygodniu) uczestniczyły w zajęciach dla nich zaprojektowanych (pierwsze zajęcia pt: *Vasarely Folklore Participation n. 1* oraz *Elements-Sculptures L. Lucratoll* odbyły się pod koniec 1969 r.).

¹⁰ Por. L. Condit: *Les enfants et l'art*. In: *Musées, imagination et éducation*. Paris 1973.

¹¹ C. Huber [fragment niepublikowanej dokumentacji serwisu edukacyjnego Muzeum Sztuki Współczesnej Miasta Paryża, 1971, s. 1].

W roku 1970 otwarto pomieszczenia Muzeum dla Dzieci (usytuowane w obrębie kompleksu muzealnego) i od tej pory zaczęło ono merytorycznie funkcjonować jako osobna placówka, choć w dalszym ciągu związana administracyjnie z macierzystym muzeum. Otwarte w 1970 roku lokale Muzeum były przestronnymi salami, które służyły jako miejsca ekspozycji oraz miejsca własnej aktywności dzieci. Zajęcia edukacyjne (łącznie elementy wiedzy i zabawy ze sztuką) poprzedzone zwiedzaniem kolekcji odbywały się na miejscu. Wychodząc z założenia, że wielość doświadczeń może rozpraszać uwagę, szczególnie małego dziecka, wszystkie zajęcia odbywały się w „towarzystwie” wybranego z kolekcji przedmiotu. Znamienną cechą Muzeum było posiadanie własnej kolekcji dzieł. Przedmioty do kolekcji pochodziły z darów artystów bądź były wypożyczane z kolekcji Muzeum Sztuki Nowoczesnej. Zawsze jednak stanowiły część autentycznego dorobku żyjącego artysty. Nigdy nie powstawały na specjalne „dziecięce” zamówienie. Zasadą funkcjonowania kolekcji Muzeum dla Dzieci była bowiem wiarygodność artystyczna. Dotyczyło to zarówno przedmiotów sztuki, jak i samego artysty, który był obecny w trakcie prezentacji swojej kolekcji (lub na wernisażu dziecięcym) i komentował na bieżąco uwagi i spostrzeżenia dzieci. Kontakt z artystą demistyfikował pojęcie aktu twórczego, który wg wielu odbiorców był zarezerwowany dla ponadprzeciętnych jednostek. (Taki stereotyp funkcjonuje do dziś w społecznej świadomości i przekazywany bywa młodszemu pokoleniom). W trakcie spotkania, a potem aktywności animowanej przez artystkę w muzeum, dzieci dowiadywały się, bądź utwierdzały w przekonaniu, że każde zdolne jest do tworzenia jak artysta, który jest „tylko” człowiekiem, który tak samo jak one potrafi się zadziwić, cieszyć kontaktem z materiałem, przekazywać swoje myśli w formie artystycznej.

Paryskie Muzeum dla Dzieci przyjmowało grupy najmłodszych odbiorców sztuki: dzieci w wieku przedszkolnym i szkolnym (od 3 r.ż. do 11 r.ż.). Każda z grup podzielona była na podgrupy (12—15 uczestników spotkania), aby uzyskać najlepszy efekt wspólnoty. Czas trwania każdej wizyty zależał od możliwości grupy. Zwyczajem istotnym tej aktywności było pozostawianie dziecku odpowiednio długiego czasu zwiedzania. Czas ten określany „czasem wolnym” pozwalał dziecku wypracować indywidualnie optymalne warunki zwiedzania. Ono decydowało, ile dzieł i w jakim czasie obejrzy. Indywidualny kontakt z dziełami kończył się rozmową i spotkaniem w warsztacie plastycznym, gdzie dzieci wykonywały prace plastyczne stanowiące ukoronowanie spotkania muzealnego. Zajęcia odbywały się w dwóch fazach: do południa (dla młodszych dzieci) i po południu (dla starszych dzieci). Z czasem możliwości lokalowe uległy znacznej modyfikacji, ale częstotliwość spotkań pozostała taka sama. Powodem takiej sytuacji był brak wykwalifikowanej kadry — animatorów, którzy mogliby przejąć część obowiązków założycielki muzeum. W połowie lat siedemdziesiątych minionego stulecia

w muzeum ustalił się wyraźny podział na działalność ekspozycyjną i edukacyjną. Ekspozycje otwarte i bezpłatne dostępne były dla szerokiej, dziecięcej publiczności, natomiast zajęcia edukacyjne realizowano ze zorganizowanymi grupami dziecięcymi. Wyjątek stanowiły zajęcia czwartkowe. Po południu, w każdy czwartek, w pracowni plastycznej odbywały się otwarte zajęcia warsztatowe, które wprowadzały dzieci w świat współczesnej kreacji artystycznej.

Celem zasadniczym powołania Muzeum dla Dzieci było zrealizowanie pomysłu, który umożliwiłby każdemu dziecku naturalny kontakt ze sztuką swoich czasów. Miejsce takie miało zapewnić maksymalny komfort co do czasu i sposobów zwiedzania. Zabronione w „dorosłych” muzeach techniki recepcji tu miały się swobodnie rozwijać. Dziecko, szczególnie to najmłodsze, poznaje sztukę, podobnie jak każdy inny przedmiot, za pomocą wszystkich zmysłów. Dlatego konieczne stało się umożliwienie dziecku dotykania, wąchania, oglądania z każdej perspektywy przedmiotów sztuki. Służyło to nie dewastacji, o co posądzano dzieci w muzeach dla dorosłych, ale poznaniu. Te cechy dziecięcej osobowości skłoniły Huber do szukania takiego rozwiązania, które sprzyjałoby zaspokajaniu dziecięcej ciekawości, a następnie ją wykorzystywało w pracy twórczej i rozwoju własnym. Formy, jakie wypracowała, nie różniły się wiele od tych, które charakterystyczne są dla pracy innych muzeów: ekspozycja, spacerki komentowane, zabawy wokół dzieła, a wreszcie pracownia plastyczna są znane, jednakże przeniesione w kontekst dziecięcej aktywności znacznie zmieniły formułę muzeum. Dotąd poważna i niedostępna instytucja stała się miejscem ciekawych spotkań, twórczych działań, a przede wszystkim zabawy ze sztuką, co wbrew pozorom nie umniejszało wagi takiego kontaktu. Zmienił się jednocześnie stosunek animatora do dzieci. Zwykle dydaktyczne, nasycone wiedzą teoretyczną podejście przewodnika muzealnego zmieniono na bezpośredni kontakt sprzyjający bardziej indywidualnym i grupowym zachowaniom twórczym¹².

Wypracowane formy i techniki pracy dzieliły się na dwie grupy odpowiadające dwóm celom — uwrażliwieniu na przejawy sztuki współczesnej stanowiącej podstawę rozbudzania postaw kreatywnych oraz wykorzystaniu sztuki jako narzędzia rozwoju i kształtowania się postaw wobec ludzi i świata. Pierwszej grupie celów odpowiadały zajęcia, których punktem wyjścia była prezentowana kolekcja sztuki. Animowane i prowadzone najczęściej przez artystę wprowadzały w świat sztuki, jej wartości, form i metod realizacji. Działania te znane były pod hasłem: „ARC = art-recherche-confrontation” („sztuka — poszukiwanie — konfrontacja”). Inny charakter miały zajęcia, których zasadniczą cechą było spotkanie z innością, odrębnością, z której

¹² Por. C. H u b e r: *Le Musée des Enfants*. [Niepublikowany dokument serwisu edukacyjnego Muzeum dla Dzieci, wrzesień 1976].

zbudowany jest świat. Huber zrealizowała cykl zajęć, których podstawą była sztuka kulturowo odrębnych od francuskiej cywilizacji, np. arabskiej (*L'Algérie des Enfants*) czy indyjskiej (*Bhoulboulyan*). Pierwsza wystawa zorganizowana w 1976 roku przy współpracy algierskich studentów architektury stała się punktem wyjścia nowego sposobu myślenia o muzeum i jego ekspozycji. Muzeum dla Dzieci na czas trwania algierskiej ekspozycji zmieniło się w miasteczko o charakterystycznej arabskiej zabudowie, pełnej domów, podwórek, sklepików i magazynów. W każdym z nich działała odrębna pracownia: tkacka, garncarska, malarska, pracownia makijażu, kostiumów, lalek itp. Dzieci spacerując po ekspozycji, stąpały po piasku w cieniu palm, uczestniczyły w zajęciach poszczególnych pracowni animowanych przez algierskich artystów i rzemieślników. Uczyły się śpiewu, tańca, języka, poznawały tradycje i zwyczaje. Animatorzy z Algierii wprowadzali dzieci w świat potocznie znany, bo stosunkowo bliski każdemu Francuzowi, ale nie do końca rozumiały i na skutek społecznych przesądów nie zawsze tolerowany. Istotny był również fakt, iż w zajęciach tych uczestniczyły zarówno dzieci francuskie, jak i dzieci imigrantów z Algierii, dla których pewne fakty, zachowania, przedmioty, znane dotąd z opowieści dziadków, zyskały realny wymiar. Zajęciom towarzyszyły prace plastyczne dzieci algierskich, które dopełniały całości ekspozycji¹³.

Podobna ekspozycja, poświęcona sztuce Indii, została zrealizowana przez Huber w 1980 roku. Wystawa nosząca tytuł *Bhoulboulyan* wprowadzała dzieci w świat *kaulam* — delikatnych rysunków wykonywanych za pomocą roślinnych pyłków, mandali — rysunku medytacyjnego, tańca grupowego — *Kathakali*, któremu towarzyszy rytualny makijaż itp. Stanowiła barwne, bliskie światu baśni i snu, magiczne widowisko, w którym z pomocą hinduskich animatorów brały udział dzieci — nie jako widzowie, ale jako aktywni uczestnicy przedsięwzięcia¹⁴. Każde z tych zajęć zbliżało do kultury, którą dzieci znały z telewizji, opowiadań, ilustrowanych magazynów. Dopiero jednak spotkanie z jej przedstawicielami, z jej sztuką, pozwoliło dzieciom poznać prawdziwe oblicze współczesnej kultury i społeczności różnej od własnej. W kolejnych latach, widząc ogromne zainteresowanie tą formą spotkania z kulturami i cywilizacjami współczesnego świata, w muzeum dziecięcym zorganizowano jeszcze trzy duże ekspozycje: *Portugalia (Portugal)*, *Meksykańskie Świąto Zmarłych (La Fête des Morts au Mexique)* i *Brazylijska Czarna Kultura (La culture Noir de Brésil)*. Po niedługim czasie okazało się, że ten właśnie program wprowadzania w kulturę światową za pośrednictwem sztuki narodowej stał się rozpoznawalnym znakiem aktywności Muzeum dla Dzieci w Paryżu.

¹³ Por. L. Simon: *L'Algérie...*

¹⁴ Por. J. Warnod: *Initiation aux arts populaires...*

Muzeum działało do 1989 roku. W tym czasie idea funkcjonowania macierzystego muzeum — Muzeum Sztuki Nowoczesnej Miasta Paryża uległa gruntownej przemianie. Na fali zmian, jakie wprowadzono w polityce kulturalnej państwa w latach osiemdziesiątych XX wieku, większość muzeów powołała do życia specjalistyczne serwisy edukacyjne i kulturalne. One przejęły odpowiedzialność za realizację działań edukacyjnych i upowszechnieniowych we wszystkich społecznych środowiskach odbiorców sztuki, a zatem również w środowisku dziecięcym. W tym samym 1989 roku w muzeum powstał serwis edukacyjny i kulturalny. Działanie Muzeum dla Dzieci jako placówki spełniającej podobne funkcje w ramach jednej instytucji okazało się zatem zbędne. Zamknięto Muzeum dla Dzieci, a uruchomiono „Serwis kulturalny i edukacyjny Muzeum Sztuki Nowoczesnej Miasta Paryża”. Do dziś trwają spory o sens takiej zmiany wobec faktu, iż Muzeum dla Dzieci było modelową placówką tego typu i realizowało nowatorski program wysoko oceniany przez animatorów i kadrę pracowników kultury. Zadecydowały jednak względy materialne. Małe muzeum nie było w stanie utrzymać dwóch odrębnych instytucji. Animatorzy serwisu edukacyjnego przejęli zatem obowiązki organizowania stałego kontaktu najmłodszej publiczności ze sztuką modernistyczną i współczesną.

Działania przeznaczone dla najmłodszej publiczności odbywają się aktualnie na trzech poziomach (dzieci przedszkolne, szkolne i gimnazjaliści), a każdy poziom odpowiada jeden animator. W serwisie na stałe zatrudnionych jest trzech animatorów, z którymi współpracuje siedmiu artystów animatorów realizujących wybrane zajęcia edukacyjne. Zajęcia podzielone są również na trzy grupy:

- *atelier collection* (zajęcia inspirowane stałą kolekcją muzeum);
- *atelier exposition* (zajęcia, do których inspiracją jest ekspozycja czasowa);
- *vacances et mercredi* (zajęcia otwarte organizowane w dni wolne od nauki szkolnej i wakacje).

Zajęcia dla najmłodszych dzieci (5—7-letnich) organizowane są w konwencji zabawy. Określane mianem „Visites-Dialogue” („Wizyty-rozmowy”) dzielą się na dwie części, które wzajemnie się przeplatają. Są nimi rozmowa i zabawa w obecności dzieła sztuki. Ważne w tych zajęciach jest przeświadczenie, które ujawniło się mocno jeszcze w trakcie funkcjonowania Muzeum dla Dzieci, że praca z najmłodszym odbiorcą wymaga skupienia się na możliwie niewielkiej liczbie prac oraz na potrzebie stałego z nimi kontaktu. „Dla najmłodszej publiczności rzeczą podstawową jest konfrontacja z autentycznym dziełem sztuki [...], uwrażliwienie artystyczne pojawia się u nich w wyniku konkretnego zbliżenia do autentycznej twórczości, a forma tego kontaktu najczęściej przybiera postać zabawy. Szczególną uwagę w tej aktywności zwracamy także na słownictwo, które nie zawsze jest wystarczającym medium do głębokiego zrozumienia dzieła. Dlatego ułatwieniem w jego odczytaniu okazują się pomoce

dydaktyczne — użyte przez dziecko stają się środkiem jego wypowiedzi”¹⁵. Na gruncie tego przeświadczenia wyrosła forma zajęć, które odbywają się w ramach ekspozycji. Zajęcia-zabawy organizowane są tak, aby dziecko, animator i dzieło „uczestniczyli” w nich. Pomocą w realizacji tego zamierzenia jest dialog, który okazuje się podstawową metodą postępowania animatora. Rozmowy, w jakich uczestniczą dzieci, pozwalają na ciągłą analizę zainteresowania dziecka, stopnia zrozumienia lub odczuwania i natychmiastową reakcję, kiedy pojawia się znużenie, zniechęcenie lub trudności, z którymi dziecko nie może sobie poradzić. Animator jest zatem organizatorem i uczestnikiem zajęć. Środkiem do ich realizacji są pomoce i materiały pedagogiczne. Od 1990 roku wykorzystuje się „Pudełka” (*Le Boîte*). Przemysłane i wykonane są w taki sposób, aby można się było nimi bawić, manipulować, swobodnie przenosić z jednego miejsca na drugie, zmieniać i konstruować ciągle nowe układy. Każde z zajęć typu „Visites-Dialogue” kończy się obejrzeniem pozostałych w kolekcji prac. Jednakże liczba dzieł i czas zwiedzania dostosowane są do możliwości percepcyjnych najmłodszych odbiorców. Niektóre zajęcia znajdują przedłużenie w działalności warsztatowej. Dzieci, zamiast oglądać pozostałą ekspozycję, zostają zaproszone do pracowni plastycznej, gdzie mogą zrealizować własne pomysły twórcze inspirowane wcześniejszymi doświadczeniami.

Innym typem zajęć przeznaczonym dla dzieci szkolnych są tzw. „Visites-Ateliers” („Wizyty-pracownie”). Ten typ zajęć skonstruowany jest w taki sposób, aby umożliwić dziecku poznanie wybranych z kolekcji dzieł oraz indywidualną pracę twórczą w przygotowanym warsztacie. Z reguły rozpoczyna się od prezentacji „ścieżki”, która jest skonstruowana każdorazowo na potrzeby zaproszonej przez animatora grupy. Spacer „ścieżką zwiedzania” jest również czasem, w którym odbywa się rozmowa. Nie stanowi ona instruktażu ani informacji o tym, „co autor miał na myśli, realizując prezentowane dzieło”, ale stanowi rodzaj wprowadzenia w tematykę, warsztat twórczy lub konwencję reprezentowaną przez danego artystę. Oglądanie ekspozycji to pierwsza część zajęć. Jego drugą częścią, a zarazem rozwinięciem są działania warsztatowe. Często animatorami tych zajęć bywają artyści na stałe współpracujący z serwisem edukacyjnym. Oni to decydują o treści zajęć i przygotowują zagadnienia warsztatowe. Aby ułatwić działanie dziecka w warsztacie, prowokować rozmowę, zachęcać do wymiany, pobudzać odwagę i ubogacać zamiary twórcze, z prowadzącym zajęcia współpracuje nieraz kilku animatorów. Każdy ma „pod opieką” dwoje lub troje dzieci, dzięki czemu dziecko uzyskuje niepowtarzalną możliwość spotkania z artystą, które jest jednocześnie współtworzeniem i współdziałaniem. Chociaż „Visites-Dialogue” oraz „Visites-Ateliers” są przeznaczone dla grup szkolnych zorganizowanych,

¹⁵ C. Francblin: *Bilan d'Activités, 1991—1992*. Service Éducatif et Culturel. Paris 1993, s. 11.

to często takie formy zajęć realizowane są dla indywidualnych zwiedzających. Jeśli tylko zbierze się grupa chętnych, animatorzy mogą zrealizować wybrane zajęcia z zainteresowaną grupą. Takie zajęcia o charakterze otwartym realizuje się najczęściej w dni wolne od nauki szkolnej i w czasie wakacji. Atelier „Vacances et Mercredi” („Wakacje i środa”) stanowi podobną propozycję. Zajęcia wakacyjne ułożone są najczęściej w cykle tematyczne obejmujące trzy lub cztery sekwencje spotkań. Każde spotkanie odbywa się w czasie 1 godziny i 30 minut. Wyjściowe zajęcia są rodzajem rozmowy opartej na recepcji dzieła wybranego z kolekcji, po nich następuje wprowadzenie w kolekcję. W tym czasie odbywają się również gry i zabawy, których tematyka koresponduje z tematyką prac prezentowanych w kolekcji. Cykl zajęć zamykają działania warsztatowe organizowane w pracowni plastycznej. Zajęcia wakacyjne skonstruowane są w taki sposób, aby wyposażyć dziecko w podstawową wiedzę z zakresu teorii sztuki (stąd tematyka zajęć, np. „kolor”, „martwa natura”, „techniki malarskie”) oraz rozbudzić zainteresowanie sztuką najnowszą.

Zajęcia realizowane w muzeum, organizowane i prowadzone są przez animatorów serwisu edukacyjnego. Zdarzają się jednak takie sytuacje, kiedy nauczyciele prowadzący zajęcia plastyczne zwracają się z prośbą o umożliwienie przeprowadzenia własnych zajęć w salach ekspozycyjnych muzeum. Nie zawsze jednak są przygotowani do tej pracy, toteż każdorazowo mogą skorzystać z zajęć specjalistycznych, które prowadzone są przez animatorów serwisu z myślą o zainteresowanych nauczycielach. Zajęcia te dotyczą zagadnień teorii i warsztatu współczesnego oraz stanowią forum wymiany poglądów na temat kluczowych problemów współczesnej kreacji artystycznej i jej społecznego odbioru. Według jakich kryteriów ocenia się wartość współczesnych przedmiotów sztuki? W jakim stopniu instytucja, jaką jest muzeum sztuki współczesnej, może wpływać na ocenę artystycznej jakości dzieła? Czy istnieją granice artystycznej wolności? Te i inne pytania stawiane są najczęściej przez uczestników spotkań formacyjnych dla nauczycieli. Na spotkania, które przybierają postać okrągłego stołu lub panelu, zapraszani są zarówno nauczyciele (przed szkoli, szkół podstawowych, gimnazjów i szkół średnich), animatorzy kulturalni i społeczni, pracownicy ośrodków opieki i prewencji, jak i dyrektorzy placówek oświatowych i publicyści zajmujący się działalnością krytyczną w zakresie szeroko pojętej kultury artystycznej. Działalność serwisu kulturalnego i edukacyjnego nie jest bowiem adresowana jedynie do najmłodszej publiczności, chociaż ta stanowi najliczniejszą grupę odwiedzającą muzeum. Działaniom z dziećmi towarzyszą akcje i programy projektowane z myślą o dorosłych. Należą do nich:

- cykl „Apprendre à regarder” („Uczymy się patrzeć”): zwiedzanie z komentarzem ułożone w cykliczne zestawy tematyczne;
- cykl „Poésie — Peinture” („Poezja — Malarstwo”): spotkanie z poetą, który opatruje autorskim komentarzem wybrane z kolekcji dzieło;

- cykl „Autour d’un tableau” („Wokół obrazu”): spotkanie-konferencja, dla którego pretekstem jest obraz (najczęściej z kolekcji stałej);
- wizyty komentowane odnoszące się do kolekcji historycznej;
- wizyty komentowane odnoszące się do aktualnej ekspozycji sztuki współczesnej;
- wizyty-spotkania z artystami;
- cykl „Un livre, un auteur” („Jedna książka, jeden autor”): odbywające się w salach muzeum spotkania ze współczesnymi prozaikami i autorami książek poświęconych sztuce;
- „Table ronde” („Okrągły stół”): debata poświęcona zagadnieniom współczesnej kreacji artystycznej z zaproszonymi gośćmi, przedstawicielami różnych dziedzin nauki i twórczości współczesnej z udziałem publiczności (najczęściej są to studenci szkół artystycznych, artyści, publicyści, teoretycy sztuki oraz osoby indywidualnie zainteresowane wybraną tematyką)¹⁶.

Paryskie Muzeum Sztuki Nowoczesnej jest placówką, która stosunkowo wcześniej, obok muzeum w Luwrze, rozpoczęła za sprawą Catherine Huber prekursorską i regularną akcję edukacyjną. Wzory i doświadczenia Muzeum dla Dzieci, pomimo krótkotrwałej jego działalności, stały się jednym z elementów konstruowania podobnych działań muzealnych realizowanych w innych ośrodkach.

Po doświadczeniach Muzeum paryskiego powstało w całej Europie wiele podobnych placówek. Wyrósły one na fali kryzysu muzealnej działalności, dyskusji o roli ekspozycji muzealnej i roli tradycyjnie elitarnych instytucji upowszechniania dóbr kultury. 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. Zadanie, które sobie wówczas postawiono — umożliwienie jak najwcześniejszego kontaktu dzieci ze sztuką, aby ta na trwałe stała się częścią ich budującej się tożsamości — do dziś reguluje cele edukacyjne i upowszechnieniowe nowoczesnych placówek muzealnych. Wart podkreślenia jest jednak fakt, iż, szczególnie we Francji, idea muzeum przeznaczonego tylko dla dzieci się nie sprawdziła na szeroka skalę. Okazało się bowiem, 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. Dlatego też muzeum sztuki we Francji to nie tyle muzeum dla dzieci, ile muzeum z dziećmi traktowanymi jako pełnoprawni uczestnicy grupy określanej mianem publiczności muzealnej.

¹⁶ Opracowano na podstawie dokumentów Muzeum Sztuki Współczesnej Miasta Paryża, redagowanych przez C. Francblin w latach 1991—1999.

ROZDZIAŁ V

Muzeum sztuki współczesnej we Francji jako przestrzeń edukacji

Muzea klasyczne, pretendujące do miana wzoru działania w zakresie aktywności wystawienniczej, badawczej i edukacyjnej, realizują ambitny program, który wspierany jest finansowo przez rząd. Objęte mecenatem państwa instytucje mogą realizować tak szeroko zakrojoną aktywność. W innej sytuacji znajdują się muzea sztuki współczesnej, często nowoczesne, eksperymentalne instytucje upowszechniania sztuki i kultury. Struktura ich serwisów kulturalnych i edukacyjnych wyrasta z obserwacji zazwyczaj wzorowo funkcjonujących serwisów muzeów sztuki klasycznej, ale formy i treść tych działań są inne. Również inna jest sytuacja administracyjno-finansowa placówek, które zmuszone są do utrzymywania się z własnych, wypracowanych środków oraz po części ze wsparcia lokalnych władz. Jednakże stosunkowo duża swoboda w działaniu, swoista polityka kolekcjonerska i ekspozycyjna, pomysły na kreowanie muzeum jako centrum kultury współczesnej stworzyły tym placówkom niepowtarzalną szansę. Mogą tworzyć takie formy aktywności, które charakteryzują się dużą innowacyjnością, skłonnością do eksperymentowania, związkami z życiem i twórczością aktualną, a także różnicowaniem form i metod działania. Stają się zatem terenem działalności, który wypełnia postulat uwrażliwiania na sztukę, a co za tym idzie — na kulturę i życie współczesne, stanowiąc ważny element powszechnej edukacji rozumianej jako wprowadzanie do wiedzy o sobie, świecie i cywilizacji współczesnej. Dlatego warto zastanowić się nad modelem funkcjonowania francuskich muzeów sztuki współczesnej, dla których działalność kolekcjonersko-ekspozycyjna jest równie ważna, jak aktywność społeczna, czyli edukacyjna, kulturalna i wreszcie komercyjna.

Muzeum sztuki współczesnej we Francji, podobnie jak muzea i kolekcje klasyczne, przechodziło wiele przeobrażeń. Najpoważniejsza dyskusja nad kondycją instytucji upowszechniających najnowszą twórczość artystyczną rozegrała się na przełomie lat siedemdziesiątych i osiemdziesiątych XX wieku. W tym okresie, pomimo wysiłków Ministerstwa Kultury kierowanego wówczas przez Jacka Langa, sytuacja muzeów sztuki współczesnej i współczesnych kolekcji sztuki podlegała ostrej krytyce społecznej. Zarówno Ministerstwo, jak i Dyrekcja Muzeów Francuskich (DMF) zostały oskarżone publicznie o sprzyjanie tendencjom klasycznym i tradycyjnym w dziedzinie upowszechniania — szczególnie twórczości plastycznej. Dominique Vieville oceniająca jakość pracy prowincjonalnych muzeów oraz aktywność FRAC określiła ich poziom jednym zdaniem: „Jeśli chodzi o sztukę współczesną: nic”¹. Nie było w tym nic zaskakującego, szczególnie dla krytyków obserwujących współczesną francuską scenę artystyczną. Dwie ekspozycje sztuki zorganizowane w 1978 roku w Paryżu w celu prezentacji dorobku współczesnych artystów z prowincji stanowiące zarazem próbę ukazania bogactwa kolekcji regionalnych muzeów okazały się fiaskiem. Wystawy: *Trois villes...trois collections...Grenoble...Marseille...Saint-Etienne* oraz *L'art moderne dans les musées de province* były prawdziwym „krzykiem rozpaczy”². Okazało się bowiem, że muzea, z nazwy współczesne, nie posiadają żadnego znaczącego przedmiotu sztuki najnowszej. Większość z 297 prac zaprezentowanych na zacytowanych wystawach pochodziła z depozytu, a reszta była znikomej wartości artystycznej. Jednocześnie na prowincji obserwowano rosnącą aktywność młodych twórców oraz powstawanie małych, często autorskich miejsc prezentacji sztuki. Liczba niezależnych wystaw, różnorodność i interesujące przedsięwzięcia realizowane przez młodych twórców zachęciły ministerstwo i DMF do poszukiwania rozwiązania, które umożliwiłoby zbliżenie istniejących muzeów do realiów współczesnej aktywności plastycznej oraz wspieranie tych lokalnych inicjatyw, które takie akcje umożliwiają i wspomagają.

Po ostrej krytyce, z jaką spotkało się DMF („jeżeli akceptujecie dziś to, co odrzuciliście kiedyś w postaci dzieł Matissa, Picassa, Braque’a, Giacomettiego, Miro i innych, to powinniście zastanowić się, czy nie popełniacie dziś tych samych błędów” — Vieville³), a także lokalne administracje zobligowane do wspierania aktywności twórczej realizowanej na własnym terenie („dla lokalnych władz pojęcie dziedzictwa kojarzy się ciągle z tym, co przez historię sztuki zostało już przypieczone” Bouisset⁴), Ministerstwo Kultury postanowiło przejąć koordynację dużego projektu, który umożliwiłby powstanie profesjo-

¹ M. Bouisset: *Point de vue: region. L'et et l'art*. „Art Presse”, avril 1988, s. 18 („en ce qui concerne l'art moderne: rien!”).

² Ibidem.

³ Ibidem.

⁴ Ibidem.

nalnych galerii i centrów sztuki współczesnej. Wiązało się to ze znaczną rozbudową dotychczasowej bazy lokalowej, powstaniem nowych miejsc ekspozycyjnych, zwiększeniem liczby wykwalifikowanej kadry oraz odpowiednim poziomem subwencji, które miały pochodzić w połowie od państwa, a w połowie od środowiska lokalnego, ale głównie nowymi ustaleniami o charakterze legislacyjno-administracyjnym. Wiele dotychczasowych rozwiązań w polityce kulturalnej Francji zmierzających do wypełnienia postulatu demokratyzacji kultury i sztuki, pomimo licznych odniesień do kultury popularnej, a nawet ludowej, opierało się bowiem na wartościach kultury tradycyjnej — klasycznej. Wynikało to z przeświadczenia charakterystycznego dla polityków, humanistów, a nawet przeciętnych odbiorców, że najwyższą wartość kultury stanowią tylko te doświadczenia artystyczne, które zostały przez historię, tradycję i działania dokumentacyjne uznane za najlepszą postać sztuki. Zabrakło w tych strategiach odniesienia do tzw. współczesnego dziedzictwa, co potęgowało i tak już znaczącą przepaść pomiędzy kulturą tradycyjną a współczesną. Dlatego priorytetowym zadaniem rządu Langa stało się dążenie do zapewnienia sztuce i kulturze współczesnej znaczącego miejsca w dziedzictwie narodowym.

Przykładem świadczącym o randze współczesnej kultury artystycznej i uznaniu jej wartości dla rozwoju wspólnoty narodowej stał się ministerialny program „Charte de mission de service public pour les institutions d'art contemporain” („Misja społeczna instytucji upowszechniania sztuki współczesnej”)⁵. W dokumencie czytamy: „Państwo jak i jego partnerzy powinni zagwarantować, szczególnie w zakresie działań skierowanych na twórczość współczesną, wolność tworzenia w zakresie wszystkich możliwych form wypowiedzi artystycznej, licząc się z ryzykiem artystycznym, które z natury związane jest z podejmowaniem wysiłków twórczych w tej sferze aktywności. Patronat ministerstwa, lokalnych kolektywów i instytucji upowszechniania sztuki współczesnej powinien zatem zmierzać do zapewnienia artystom swobody wypowiedzi twórczej, a publiczności stworzyć takie warunki, aby bez żadnych ograniczeń mogła uczestniczyć w sztuce i posiadała realny dostęp do wiedzy o niej”⁶.

Realizację programu przeprowadzono jednocześnie w dwóch kierunkach: artystycznym — zmierzając do jasnego zdefiniowania odpowiedzialności instytucji upowszechniania sztuki współczesnej (co generalnie dotyczy łączenia twórczości i dyfuzji, wspierania indywidualnych działań artystycznych i projektów grupowych, pobudzania rynku sztuki w skali lokalnej itp.) oraz społecznym — czyli w odniesieniu do publiczności aktualnej i potencjalnej. Praktycznie zaś, oprócz innych uwarunkowań organizacyjno-finansowych, zamierzano

⁵ Por. *Charte de mission de service public pour les institutions d'art contemporain* In: *La politique en faveur des arts plastiques. Politique culturelle 2000* [www.culture.gouv.fr (październik 2007)].

⁶ Por. *ibidem*.

zapewnić jak najlepsze warunki do rozwijania się współczesnej twórczości artystycznej z jednoczesną realizacją programu edukacyjnego, mającego na celu doprowadzenie do spotkania z najnowszą kreacją artystyczną jak największej części współczesnego społeczeństwa francuskiego. Owocem tych działań miał stać się rozwój twórczości artystycznej, pojawienie się nowego typu odbiorców wrażliwych, otwartych i krytycznych oraz zwrócenie społecznej uwagi na wartości kultury współczesnej. Tym samym współczesne dziedzictwo narodowe na przełomie wieków XX i XXI stało się przedmiotem zainteresowania i troski społecznej, podobnie jak dobrze rozpoznane formy i wartości kultury tradycyjnej. Niewątpliwym sprzymierzeńcem nowej akcji stały muzea sztuki, których aktywność kulturalna i społeczna pod koniec lat pięćdziesiątych XX wieku znacznie wzrosła. Akcje mające na celu zachowanie współczesnego dziedzictwa, działania edukacyjne wpisane w politykę upowszechnieniową oraz polityczne decyzje w postaci obowiązujących aktów i rozporządzeń wyraźnie wskazujące na konieczność zachowania, poznania i komunikowania się z przejawami współczesnego dziedzictwa narodowego ożywiły dotychczasową działalność tych muzeów.

Jednym z najciekawszych przykładów całościowo realizowanej polityki, która łączy aktywność kolekcjonerską, ekspozycyjną z działalnością upowszechniającą i edukacyjną odnoszącą się do wartości kultury współczesnej jest Muzeum Sztuki Współczesnej w Centrum Kultury im. Georges'a Pompidou w Paryżu⁷. Muzeum to realizuje ambitny plan działań edukacyjnych i upowszechnieniowych skierowany do każdej z grup społecznych, które stanowią składową populacji określanej potocznie publicznością muzealną. Muzeum, podobnie jak Centrum, którego jest częścią, zostało założone w 1977 roku z inicjatywy prezydenta Republiki, wielkiego miłośnika sztuki, Georges'a Pompidou. Otwarcie Centrum było wyrazem intencji i marzeń ówczesnego prezydenta o miejscu, które stałoby się centrum kultury będącym jednocześnie muzeum i miejscem twórczości. Miejscem, w którym sztukom plastycznym towarzyszyć będzie muzyka, film, literatura i nowe media. Każda z tych dziedzin miała być reprezentowana w poszczególnych częściach

⁷ Opracowano na podstawie: M. Bouisset: *Beaubourg: un musée pour l'an 2000?* „Beaux Arts” 1991, No 95; *Cellule-animation pédagogie, visites*. Eds. S. Zanotti, M. Tabart. Paris 1995; M. Tabart: *Les activités pédagogiques au musée et dans les expositions temporaires du MNAM-CCI*. Paris 1995; Idem: *L'art contemporain: savoir ou non savoir*. Paris 1995; *Animation et pédagogie au musée national d'art moderne, Visites et documents*. Paris 1995; *Atelier des Enfants: atelier, expositions, service de prêt, formation, rencontres*. Centre Georges Pompidou, Atelier des Enfants. Paris 1995; *L'atelier des enfants: les actions, les défis pédagogiques, les ressources*. Centre Georges Pompidou, Atelier des Enfants, Paris 1986; *L'art en jeu*. Éditions du Centre Pompidou et une collection de l'Atelier des Enfants et du Musée National d'Art Moderne. Paris 1987; *Catalogue des ressources de l'atelier des enfants*. Centre National d'Art et de la Culture Georges Pompidou. Paris 1982. Informacje aktualizowano za: [www.centrepompidou.fr/pompidou/Home.nsf (październik 2007)].

Centrum, dlatego podzielono je na wiele przestrzeni, w których mieszczą się: muzeum sztuki (MNAM — le Musée national d'art moderne), kino i sale audio-wideo (CCI — le Centre de Création Industrielle i l'IRCAM) oraz biblioteka (BPI — la Bibliothèque publique d'information). Dużą część Centrum zajmują sale ekspozycyjne muzeum sztuki, którego kolekcja należy do największych i najciekawszych na świecie. Liczy dziś ponad 35 tys. przedmiotów, z czego około 750 prezentowanych jest w kolekcji stałej. Inną formą działalności muzeum są ekspozycje czasowe, z reguły mające charakter retrospekcji twórczości wybranego artysty lub wybranej formacji artystycznej. Zasadą najważniejszą w komponowaniu kolekcji i ekspozycji jest prezentacja twórczości artystów, których aktywność przypada na lata przełomu XX i XXI wieku (choć w kolekcji stałej znajdują się także wybrane prace artystów, którzy tworzyli oblicze pierwszej awangardy artystycznej w Europie i na świecie)⁸.

Jak każde prawie muzeum sztuki we Francji również i to prowadzi działalność edukacyjną. O ile poszczególne serwisy działu upowszechniania odpowiedzialne są generalnie za organizację komunikacji kulturalnej, to działalność edukacyjna stanowi osobną formę aktywności realizowaną przez serwis „Animation — pédagogie”. Celem głównym funkcjonowania tego serwisu jest zapewnienie zwiedzającym pomocy w zbliżeniu ich do współczesnej sztuki. Pomocą zatem jest obecność animatora angażującego uczestników spotkania w wzajemny dialog inspirowany oglądanym dziełem, udostępniającego dokumentację lub organizującego audycje audio-wideo przygotowane przez pracowników serwisu. Jego zadaniem jest również organizowanie kontaktów publiczności z artystami, spotkań i konferencji poświęconych zagadnieniom współczesnej sztuki. Wieloraka aktywność animacyjna wynika z przeświadczenia działających w muzeum animatorów, że „muzeum nie jest jedynie miejscem kontemplacji sztuki, ale również miejscem spotkania, wymiany i dialogu”⁹, jak również z założenia, że tak jak naturalnie ogląda się świat, obserwuje swoje otoczenie, tak też należy patrzeć na sztukę. Jest to ważne tym bardziej, że to dzięki niej uzyskuje się możliwość twórczego przekształcania i modyfikacji, i to zarówno tego, co wewnętrzne, co należy do świata jednostki, jak i tego, co zewnętrzne — czyli, co należy do świata wokół niej. Dlatego każda działalność animacyjna oparta jest na aktywnym uczestnictwie odbiorców, na włączaniu ich do dyskusji, pobudzaniu do wymiany spostrzeżeń i emocji, co stanowi w konsekwencji próbę odblokowania ich psychicznego potencjału, poszukiwania zrozumienia, odnajdywania niewykorzystywanych zwykle środków percepcji do odkrycia lub ponownego uwolnienia możliwości własnego sposobu postrzegania sztuki i świata. Wszystko po to, aby zmniejsz-

⁸ Por. M. Bouisset: *Beaubourg...*

⁹ *Cellule-animation-pédagogie...*

szyc dystans, jaki zwykle dzieli odbiorcę od dzieła i artysty, który dla wielu jest jeszcze ciągle postacią prawie mityczną. Z tego też powodu ważniejszy staje się postulat uwalniania własnego sposobu percepcji, własnego spojrzenia aniżeli elementarna praca wprowadzająca w wiedzę, służąca jej klasyfikacji i magazynowaniu. Doświadczenie to z kolei nabierze mocy i wartości, jeżeli zostanie ujęte w słowa w trakcie dyskusji, którą subtelnie inicjuje animator lub mediator. Dzięki tej możliwości swobodnego wyrażania się inspirowanego obecnością sztuki, przebiegającego często od fazy obojętności, przez odrzucenie, aż do odkrycia, objawienia sensu, odbiorca otrzymuje możliwość swojej „autoryzacji” w celu wykorzystania własnego doświadczenia, swoich uczuć, przemyśleń i refleksji, do odczytania na swój sposób zawartości dzieła. Wtedy w pełni ujawnia się owa siła współtwórcza odbiorcy, stawiająca go w procesie szeroko rozumianej kreacji artystycznej na podobnym poziomie co artystę, który dzieło stworzył.

Animacja i mediacja w muzeum nie stanowią działania obliczonego na dosłowną eksplikację, ale pomagają odnaleźć w samym sobie środki i zdolności służące swobodnej ekspresji i percepcji zamiast sięgania po utrwaloną wiedzę encyklopedyczną. „Wierzę w potrzebę istnienia muzeów. Dzieła mistrzów posiadają charakter wzoru służącego jako element porównywania. Ale trzeba przede wszystkim sięgać w głąb siebie, nie pytając mistrzów o wsparcie i potwierdzenie. Bo w końcu wszystko zależy od jednostki” — to stwierdzenie Matisse’a stało się mottem edukacyjnej działalności animatorów kultury i mediatorów artystycznych pracujących w muzeum sztuki w Centrum Kultury im. Georges’a Pompidou¹⁰.

Wśród animatorów działań muzealnych są przedstawiciele rozmaitych dziedzin aktywności — od plastyków, teoretyków i historyków sztuki, poprzez krytyków, publicystów, naukowców, na nauczycielach kończąc. Zawsze jednak są to osoby, które z racji własnej pasji i zainteresowań obserwują naturę zmian, jakie dokonują się we współczesnej kreacji artystycznej. Ich osobiste zaangażowanie udaje się zatem skonfrontować z drugim człowiekiem — ich wrażliwość, doświadczenie, wiedza i własna refleksja stają wobec wrażliwości, doświadczenia, wiedzy odbiorców sztuki, uczestników działań animacyjnych. Dlatego też najczęściej wybieraną metodą pracy staje się rozmowa, dyskusja, dialog, wymiana spostrzeżeń. Wtedy właśnie animator uzyskuje możliwość ujawnienia swojego stosunku do sztuki, co nie zwalnia go z bycia wyczulonym na pytania i wątpliwości, jakie budzą się w każdym odbiorcy. Najważniejszym elementem takiego działania jest bowiem wejście w swoistą strukturę wspólnotową, w której zdarzenia, doświadczenia i sytuacje są przeżyciem ważnym dla uczestników spotkania i dla animatora.

¹⁰ Ibidem, s. 54.

Z takiego myślenia o działaniu animacyjnym wyłaniają się trzy drogi postępowania. Pierwszą z nich wypracowano z myślą o publiczności, którą w tym wypadku stanowią dorośli i młodzież. Uprzywilejowanymi formami tych działań są rozmowa i refleksja intelektualna, jakie w naturalny sposób towarzyszą percepcji sztuki (te działania określane są jako mediacja artystyczna). Pomimo że formy zajęć przeznaczone są dla różnej (głównie pod względem wieku) publiczności, to poszczególne fazy działań są porównywalne. Każde spotkanie z publicznością rozpoczyna się od fazy wstępnej, którą może być rozmowa (w przypadku pracy z najmłodszymi odbiorcami sztuki ona właśnie rozpoczyna zajęcia), a ta najczęściej nie dotyczy bezpośrednio tematyki realizowanej w trakcie zajęć. Ma raczej charakter rozmowy zapoznawczej i wprowadzającej w specyfikę odwiedzanej placówki. W przypadku grup stale odwiedzających muzeum — głównie publiczności dziecięcej — jest rodzajem powitania i swobodnej wymiany zdań na tematy, które w szczególnie sposób zaistniały w pamięci odwiedzających po wcześniejszej wizycie w muzeum. Z kolei dorośli i młodzież najczęściej rozpoczynają zajęcia od zwiedzania kolekcji lub czasowej ekspozycji. Faza wstępna działań animacyjnych wprowadza grupę w fazę nazywaną przez animatorów muzeum *un moment pour rien* (czas swobodny — wolny). Jest to ten moment aktywności, który polega na spotkaniu z dziełem. Nie towarzyszy mu żadna zbędna informacja, żadne wcześniejsze wprowadzenie. Obecność animatora w grupie zaznacza się później jako dyskretna inspiracja do podejmowania rozmowy, do wyrażania sądów, opinii, do dzielenia się refleksjami, do przelamywania niekiedy peszącego milczenia grupy. W trakcie tej fazy zajęć pojawia się często zakłopotanie; spotkanie z czymś nowym, nieznanym wzbudza niepokój, rodzą się wątpliwości. Wtedy pojawia się prawdziwa okazja do włączenia się aktywniej w pracę grupy animatora lub mediatora pozostającego do tej pory na uboczu. Wszystkie zdarzenia, pytania, jakie ujawniają się podczas spotkania, narastają i nasilają się wraz z oglądaniem kolejnych prac. Pośrednik staje się medium, przez które informacje, zwerbalizowane odczucia, refleksje kierują się w stronę innych uczestników spotkania, zachęcając ich do podobnej aktywności. Warto dodać, iż sam animator niejednokrotnie dzieli się swoimi spostrzeżeniami, które dalekie są od ostatecznych sądów wartościujących. To zachowanie ustawia animatora na jednej płaszczyźnie z pozostałymi członkami grupy, sprawiając, że czują się oni bezpiecznie. Niekiedy trudno rozróżnić, kto jest animatorem, a kto animowanym. To z kolei warunkuje szczerotę wypowiedzi uczestników, które zmieniają się w czasie trwania zajęć, ewoluując od utartych sformułowań, brzmiących znajomo komunałów, po osobiste refleksje, wypowiedziane odczucia, które stanowią w konsekwencji o wartości kontaktu ze sztuką. Kiedy tę część zajęć animuje mediator, wtedy rozmowa kieruje się w stronę merytorycznych rozstrzygnięć. Mediator staje się wówczas swoistym pełnomocnikiem dzieła lub artysty. Prowadząc dyskusję, wnosi do niej istotne

elementy informacji, które budują późniejszą podstawę intelektualną pomagającą w zaangażowanym kontakcie ze sztuką (dotyczy to głównie dorosłych odbiorców sztuki). Działania mediatora stanowią również inspirację do poszukiwania własnych źródeł i sposobów pozyskiwania wiedzy na temat sztuki i jej autorów. Za sprawą mediatora bywająca w muzeum publiczność uzyskuje stosunkowo wysoki poziom specjalizacji w zakresie wiedzy i organizowania kontaktów w sferze współczesnej kreacji artystycznej.

Druga droga odwołująca się do tzw. pierwotnej wrażliwości, oparta na percepcji sensorycznej, aktywnej i autentycznej obecności wobec dzieła odnosi się do pracy z najmłodszą publicznością (w wieku 5—13 lat). Organizowana jest głównie przez animatorów kulturalnych i daje dzieciom możliwość „plastycznej lektury” niewielkiej stosunkowo liczby dzieł. Wypracowane techniki pracy nigdy nie stanowią gotowej recepty możliwej do zastosowania w każdych warunkach i z każdą grupą. Wszystkie zajęcia stwarzają niepowtarzalną sytuację edukacyjną, często zaskakującą, zmienną, której jedynym niezmiennym elementem jest obecność dzieła. Wypracowane techniki pracy plastycznej wychodzą od działań rysunkowych, poprzez gesty malarskie, ruch, przestrzeń, poszukiwanie dźwięków, rytmu i zmiernają do werbalizacji dokonanych odkryć. W przypadku dzieci ta faza aktywności przebiega nieco inaczej niż w przypadku dorosłych odbiorców. Dla nich wstępna część zajęć jest praktycznie podjęciem fizycznego kontaktu z dziełem, któremu towarzyszą zwerbalizowane uczucia, próby ich interpretacji, swobodna praca wyobraźni. Każda taka czynność zbliża dziecko do dzieła, daje mu możliwość indywidualnego odczytania. Każda wypowiedź, odczucie, ocena i refleksja jest możliwa (jeśli autor nie zaopatrzył dzieła w stosowną informację lub instrukcję), każda pretenduje do miana tej najlepszej, najbardziej przekonującej i pozwala dzieciom na dużą swobodę wypowiedzi. Liczy się bowiem to, co w odczuciu autentyczne, własne, co z inspiracji dzieła, w związku z wrażliwością dziecięcą wyłoniło się w trakcie spotkania ze sztuką.

Faza wstępna zajęć, w przypadku dziecięcej publiczności, przeradza się najczęściej w zabawę, w której jako narzędzia wykorzystuje się pomoce dydaktyczne zwane popularnie „pudełkami”. Dzięki zawartości „pudełka” dzieci mogą rozwijać dalej aktywność, która od pierwszego momentu zetknięcia z dziełem, przez rozmowę, rozwija się w kierunku zabawy inspirowanej spotkaniem z dziełem. Zabawa stanowi ten fragment zajęć, który powinien dziecko wprowadzić w klimat całej ekspozycji. Wcześniej opisane działania są zatem wstępem do samodzielnej percepcji sztuki zaprezentowanej w kolekcji muzealnej. Innym wariantem jest mobilizowanie dziecka do podjęcia praktycznej aktywności plastycznej. Ten wariant zajęć rozpoczyna się, jak w przypadku wcześniej omawianych, fazą wstępną, natomiast kończy się zajęciami warsztatowymi, animowanymi zazwyczaj przez artystów plastyków współpracujących z muzeum. Muzeum paryskie znajduje się w tej dobrej

sytuacji, że może korzystać regularnie ze współpracy profesjonalnych artystów, którzy mieszkają lub pracują na stałe w Paryżu, a także tych, którzy z racji „zawodowych” obowiązków często odwiedzają stolicę Francji.

Wypracowanie takich form pracy edukacyjnej w muzeum poprzedzone jest studiami nad publicznością, kontaktami z partnerami organizacyjnymi (jak szkoły, instytucje upowszechniania kultury, serwisy akcji kulturalnej, nauczyciele, akademie i szkoły wyższe), które ułatwiają zarówno rozpoznanie potrzeb publiczności, warunków pracy poszczególnych partnerów organizacyjnych, jak i regularną refleksję nad zasadami takiego działania. Systematyczne prowadzenie badań przez sektor muzeum powołany do ich realizacji i opracowania wyników wiedzie do zbudowania modelu funkcjonowania muzeum w zakresie działalności edukacyjnej. Wynikiem takich poszukiwań m.in. jest konstrukcja wizyt-animacji muzealnych. Podzielone są one na dwie grupy. Pierwsza obejmuje wizyty grup zorganizowanych, wcześniej konsultowane, odbywające się w godzinach popołudniowych w muzeum. Wtedy też w pełni można realizować program edukacyjny, jako że muzeum otwarte jest wyłącznie na potrzeby takich grup. Po południu muzeum otwiera się dla szerokiej publiczności. W tym czasie przewidziano drugą grupę zajęć przeznaczoną dla odbiorców indywidualnych. Odbiorcy mało zorientowani w sprawach sztuki (szczególnie współczesnej), nieposiadający dużego doświadczenia w kontaktach z tym rodzajem twórczości, orientowani są w stronę tych przedsięwzięć, których animatorami są pracownicy muzeum. Dobrze przygotowane merytorycznie, dostosowane do potrzeb przeciętnego widza zajęcia animacyjne lub mediacyjne prowadzone są każdorazowo na życzenie zebranej grupy odbiorców. Mogą być realizowane jako pojedyncze spotkanie lub cykliczne zajęcia problemowe. Te ostatnie szczególnie preferowane są przez odbiorców niedoświadczonych, ale zainteresowanych sprawami sztuki najnowszej. Ten typ wizyt określany jest mianem „wizyty pogłębionej”.

Trzeci rodzaj zajęć odbywających się w muzeum realizowany jest „na zamówienie”. Zamówienie zwykle pochodzi od nauczyciela lub opiekuna grupy, np. wakacyjnej, a dotyczy zorganizowania zajęć poświęconych określonym zagadnieniom, niekoniecznie natury artystycznej. Animator realizuje wówczas zajęcia stanowiące najczęściej ilustrację lub uzupełnienie czy wzbogacenie wiedzy z innej dziedziny. Ten rodzaj zajęć jest jednak stosunkowo rzadko realizowany w muzeum, ponieważ zawiera zbyt wiele elementów domyślnych, które nie pozwalają na rzetelną realizację aktywności, tzn. w taki sposób, aby zajęcia rzeczywiście odpowiadały na potrzeby odbiorców, współgrały z ich doświadczeniem i wiedzą. Ponadto zdarza się, że proponowana tematyka zajęć odbiega od charakteru całej kolekcji czy poszczególnych ekspozycji. Wtedy dodatkową trudnością staje się odnalezienie adekwatnego „tropu” artystycznego, który pozwoliłby właściwie przygotować taką wizytę.

Każda z wymienionych dróg realizacji zajęć muzealnych przeznaczona jest dla publiczności w różnym wieku, począwszy od grup dzieci przedszkolnych, przez młodzież wczesnoszkolną, gimnazjalną i licealną, grupy dorosłych i osób w podeszłym wieku. Dodatkowo zajęcia przeznaczone są dla grup osób upośledzonych, emigrantów i mniejszości etnicznych mieszkających na stałe we Francji oraz grup przyjezdnych i turystów zagranicznych. Serwis edukacyjny, ze względu na ciągłe badania nad publicznością, przygotowany jest do realizacji zajęć z każdą praktycznie grupą zainteresowanych odbiorców, ale że najlichniesz grupę stanowią dzieci, dla nich konstruuje się większość form aktywności muzealnej.

Centrum Kultury im. G. Pompidou odwiedza dziennie ok. 25 tys. osób. Z tego znaczną grupę stanowią dzieci. Część z nich trafia na zajęcia przygotowane przez serwis edukacyjny Muzeum Sztuki Współczesnej, część z kolei zapraszana jest na zajęcia do „Atelier des Enfants”.

W Centrum Kultury od 1977 roku działa atelier przeznaczone wyłącznie do pracy z dziećmi w wieku 5—13 lat. Celem zasadniczym zajęć jest umożliwienie rzeczywistego kontaktu dziecka ze współczesną twórczością plastyczną¹¹. „Atelier des Enfants” („Pracownia dziecięca”) stanowi dziś przykład niekonwencjonalnych rozwiązań edukacyjnych, które buduje się wokół szeroko pojętych zagadnień sztuki, kultury i cywilizacji współczesnej. Animatorzy pracujący w atelier (grupa ok. 25 osób, w tym artyści), wierni swojej pierwotnej misji, realizują zajęcia, których celem jest uwrażliwienie najmłodszych odbiorców na współczesną sztukę i kulturę. W początkowej fazie organizacji atelier cała aktywność ekipy animatorów skupiona była na realizacji zajęć na miejscu. Od 1980 roku realizuje się już wiele projektów (typu: pomoce dydaktyczne, dokumentacja, ekspozycje, akcje formacyjne dla nauczycieli i animatorów, publikacje pedagogiczne, krytyczne itp.), które stanowią rodzaj przedłużenia tej aktywności poza pomieszczenia Atelier. Osią centralną działalności atelier są „Les animations scolaires” („Animacje szkolne”). Przeznaczone są dla dzieci w młodszym wieku przedszkolnym i szkolnym (*maternelle, primaire*) korzystających z regularnej współpracy z Centrum. Zajęcia warsztatu składają się z 5—6 cykli budujących jeden temat. Realizowane są zazwyczaj w 1—2-godzinnych sesjach wybieranych przez opiekuna grupy po uprzednim porozumieniu z dziećmi, które mają istotny wpływ na dobór tematu i metody realizowania zajęć. W skład działań „Atelier des Enfants” wchodzi pięć pracowni. Pierwszą z nich jest „Atelier Audio-Video” („Pracownia audio-wideo”). Celem nadrzędnym funkcjonowania tej pracowni jest umożliwienie dziecku pełnego kontaktu z nowoczesnymi środkami i technikami przekazu audio-wideo-info wykorzystywanymi szeroko we współczesnej kreacji artystycznej. Dzieci szczególnie chętnie sięgają po te

¹¹ Por. *Atelier des Enfants...*

narzędzia twórczości. Zainteresowane są możliwościami technicznymi pozwalającymi odnaleźć związki techniki z plastyką, m.in. w postaci kadrowania obserwowanej przestrzeni, rytmu realizowanego obrazu, czasu jego trwania. Istotnym fragmentem tej aktywności jest również możliwość trwałego zapisu własnych działań twórczych i możliwość ich odtwarzania na pokazach realizowanych w klasie, w domu, w klubie młodzieżowym. Szczególnie ważnym elementem w działaniach realizowanych w tej pracowni jest zwrócenie uwagi na coraz częstsze wykorzystywanie techniki i nowych środków przekazu w budowaniu obiektu plastycznego, kojarzonego powszechnie z tradycyjnymi technologiami. Działania pracowni wzbogacane są permanentnie o nowe propozycje, jak grafika komputerowa, net art. itp.

Kolejną pracownią jest „Atelier d'Arts Plastiques” („Pracownia plastyczna”). Każda aktywność realizowana w tej pracowni staje się tutaj przygodą z własną twórczością. Dziecko wybierając tę pracownię, decyduje się jednocześnie na grę, zabawę wiodącą je w stronę własnej, nieskrępowanej ekspresji. O ile kartka papieru i farby są narzędziami powszechnie znanymi i usankcjonowanymi w działalności artystycznej, o tyle tutaj ledwie się pojawiają, ustępując miejsca innym, mniej znanym materiałom i technikom plastycznym, zachęcającym do podjęcia nowej przygody z tworzeniem. Drzewo, glina, tekstylia, metal, gotowe przedmioty, kamień, ale jednocześnie drukarka, kserokopiarka to te materiały i narzędzia, które stanowią pretekst do indywidualnych poszukiwań formy, treści i kompozycji. Jednym z ciekawszych zamierzeń są zajęcia zorganizowane wokół idei światła rozumianego jako narzędzie budowania przestrzeni. Ten motyw koreluje z tematyką realizowaną w następnej pracowni. Trzecią pracownią jest bowiem „Atelier Environnement” („Pracownia przestrzeni”).

Dzieci to osoby, które bardzo ekspresyjnie kontaktują się z przedmiotem sztuki, wykorzystując jednocześnie przestrzeń je otaczającą do zdobywania nowych doświadczeń. Dlatego tak duże zainteresowanie aktywnością skierowaną na kreowanie środowiska, w którym żyją. Uświadomienie sobie problemu zagospodarowania przestrzeni rozumianej jako środowisko życia dziecka i jego twórczej aktywności oraz przedmiotu pełniącego z jednej strony funkcje użytkowe, z drugiej — będącego wyrazem twórczych aspiracji jego konstruktora oraz poszukiwanie związków między tworzeniem, realizacją pomysłu i rozpowszechnianiem, to główne cele działalności tej pracowni.

Najmłodszą z prezentowanych pracowni jest „Atelier Musique” („Pracownia muzyczna”). Stworzona została przez artystów muzyków, pedagogów i animatorów atelier dostrzegających mocne związki łączące współczesną twórczość plastyczną i muzyczną. Praca w tej pracowni polega więc na eksperymentowaniu z dźwiękiem, instrumentem, w obecności i przy współpracy profesjonalnego artysty muzyka — performerera. Ostatnio praktykę muzyczną łączy się z nowoczesnymi narzędziami informatycznymi, dającymi

rozliczne możliwości korzystania z niezmiernie otaczających dziecko.

Podstawą działania ostatniej z prezentowanych pracowni są czasowe ekspozycje sztuki organizowane w Muzeum Sztuki Współczesnej. To atelier działa w ścisłej kooperacji z Muzeum Sztuki, wzbogacając ofertę programową serwisu edukacyjnego tegoż muzeum. Pracownia ta nosi nazwę „Atelier Sztuki Współczesnej” („Atelier Art Contemporain”). Celem działań pedagogicznych jest tu stymulowanie indywidualnego spojrzenia na sztukę i życie przez pryzmat współczesnej kreacji artystycznej. Cel ten osiągany jest w trakcie indywidualnej aktywności artystycznej (często obok działań plastycznych wprowadza się zajęcia teatralne, muzyczne, baletowe, literackie) inspirowanej spotkaniem z przedmiotem sztuki. Inspiracją jest tu bowiem nie tylko treść czy forma prezentowanego przedmiotu, ale również emocje, zachowania i poczucie szczególnej więzi, jaka towarzyszy bezpośredniej relacji z przedmiotem sztuki.

Osobną działalnością realizowaną w ramach atelier są „Pracownie ekspresji twórczej” („Les ateliers d’expression”). Zajęcia realizowane w tych pracowniach mają otwarty charakter i odbywają się dwa razy w tygodniu (najczęściej w dni wolne od nauki szkolnej). Tematyka zajęć koresponduje zawsze z ekspozycją aktualnie prezentowaną w Muzeum Sztuki Współczesnej i adresowana jest do dzieci decydujących się na jednorazową, indywidualną aktywność. Zajęcia łączą się w cykle pomyślane w taki sposób, aby zapewnić dziecku możliwie najintensywniejszy kontakt ze sztuką, realizujący się w salach ekspozycyjnych Muzeum w obecności autora prezentowanych prac.

Czynnym elementem pracy z dziecięcą publicznością są „Les manifestations” („Pokazy”). Przybierają one postać ekspozycji poszerzającej i uzupełniającej dotychczasowe doświadczenia artystyczne o nowy rodzaj wiedzy, lecz mogą przyjąć także formę zabawy zorganizowanej w taki sposób, aby pobudzić wyobraźnię twórczą dziecka i stymulować jego aktywność percepcyjną. Pokazom towarzyszą kolokwia i debaty (realizowane z myślą o opiekunach grup i samych dzieciach oraz młodzieży uczestniczącej w „Pokazach”) skłaniające uczestników zajęć do zastanowienia nad ważnymi aspektami stymulowania postaw twórczych na podstawie wartości sztuki współczesnej.

Oferta pracowni jest stale wzbogacana o nowe formy i metody pracy, stanowiące rezultat poszukiwań Centrum Badawczego działającego na miejscu. Jednym z efektów prowadzonych badań jest poszerzenie oferty edukacyjnej atelier o działalność edytorską. W ramach działalności wydawniczej pojawiło się do tej pory wiele poradników dla nauczycieli, katalogów, wydawnictw popularno-naukowych. Najciekawszym pomysłem jest realizacja wydawnictw dla dzieci. Publikacje te podzielone są na trzy grupy:

— książki dla dzieci — z ich pomocą dorośli mogą samodzielnie przygotować dowolne zajęcia dla dzieci; przygotowane do tej pory publikacje mają

charakter problemowy i dotyczą tych dziedzin pracy artystycznej, które wcześniej zostały zrealizowane w atelier: *Du point à la ligne* („Od punktu do linii”), *L’Enfant photographe* („Dziecko fotografuje”), *Objets en dérivé* („Znaczenia przedmiotów”), *Video Brut* itp.;

- wydawnictwa z cyklu *L’Art en jeu* realizowane przez animatorów atelier we współpracy z działem „Animation-pédagogie” Muzeum Sztuki Współczesnej, prezentujące wybrane sylwetki artystów i ich dzieła (m.in. albumy poświęcone twórczości Legera, Magritte’a, Arpa, Braque’a, Picassa i Delaunay);
- wydawnictwa różne typu: gry planszowe, puzzle, kalendarze dziecięce, ulotki informacyjne i broszury, których głównym tematem są zagadnienia sztuki współczesnej.

Kolejny typ oferty stanowią pomoce dydaktyczne przeznaczone do realizacji zajęć artystycznych w szkole i w domu. „Mallettes pédagogiques” („Pedagogiczne kufferki”) zostały stworzone przez animatorów atelier jako pomoc dla nauczycieli realizujących zajęcia z wybranej tematyki poza muzeum. Jednakże po niedługim czasie okazało się, że stanowią one przykład takiej konstrukcji, którą można wykorzystać do pracy w bibliotece, centrum opieki socjalnej, centrum kultury, a nawet w innym muzeum. Dlatego stały się narzędziami pracy szczególnie cenionymi i często wykorzystywanymi przez nauczycieli i animatorów pracujących z dziećmi. Kufferki pedagogiczne zawierają materiał poglądowy w postaci dokumentacji, instrukcji dla prowadzącego zajęcia oraz elementów służących do swobodnej zabawy dziecięcej. W przeciwieństwie do innych pomocy tego typu (np. „pudełek”) kufferki nie mają określonej szczegółowo formy¹². Każdy kuferek wypełniony jest nieco innym materiałem. Mogą to być np. tylko diapozytywy i nagrania audio (*Voyages en Alphabet*), mogą przyjmować formę miniekspozycji zawierającej rozmaite elementy, z których buduje się dzieło sztuki współczesnej, mogą być ściśle związane z aktualnie prezentowaną ekspozycją, mogą również dotyczyć zagadnień z pogranicza sztuki i innych dziedzin aktywności ludzkiej (*Écriture, Environnement* itp.), mogą być poświęcone odkrywaniu możliwości technicznych wybranych urządzeń wykorzystywanych w szeroko pojętej twórczości. Tak przygotowane pomoce nie służą tylko jednemu celowi, jakim jest oprawa czy ilustracja zajęć. Stanowią one każdorazowo rodzaj stymulacji dziecięcego zainteresowania, które wzmacniane jest dodatkowo przez możliwość obserwacji i zabawy z prawdziwym przedmiotem, również dziełem sztuki. Często bowiem w wyposażeniu kufferka znajdują się prace plastyczne

¹² W zależności od potrzeb obok kuferek („Les Mallettes”) animatorzy atelier przygotowują „Les Cantines” — kufry i „Les Albums Pédagogiques” — albumy pedagogiczne wyposażone w znacznie większą liczbę pomocy do realizacji zajęć poza murami muzeum. Por. *Catalogue des ressources de l’atelier des enfants*. Centre National d’Art et de la Culture Georges Pompidou. Paris 1982.

artystów plastyków (np. cztery grafiki w kuferku poświęconym grafice, sześć małych rzeźb w kuferku *La Sculpture*, sześć obrazków w kuferku poświęconym różnym technikom malarskim itp.). Każdą z pomocy można wypożyczać na okres jednego tygodnia po wcześniejszym uzgodnieniu terminu z pracownikami atelier.

Podobną formą aktywności pedagogicznej realizowaną przez animatorów atelier i w pełni przez nich przygotowaną są „Les expositions itinérantes” („Podróżujące ekspozycje”). Stworzone początkowo jako dokumentacja zajęć realizowanych w pracowni dziecięcej stanowią dziś formę pomocy dydaktycznej, wokół której poza terenem pracowni buduje się cykliczne zajęcia poświęcone wybranej tematyce. Konstruowane są najczęściej jako zestawy gablot, tablic do prezentacji dokumentacji, rusztowań, ekranów, którym towarzyszą skrzynie wypełnione materiałami przeznaczonymi do działalności warsztatowej lub zabawy — w zależności od realizowanej tematyki zajęć. Cały zestaw jest więc kompletnym wyposażeniem tymczasowej pracowni, w której odbywać się mogą zajęcia poświęcone idei koloru (*Vive le couleur*), koncepcji znaku i pisma (*Du point à la ligne*), technologii wykonywania fotografii (*L'enfant photographe*), historii obrazu (*Le chemins de l'image*), problematyce tworzenia konstrukcji przestrzennych (*Lego en liberté*), koncepcji łączących nowe technologie z tradycyjnym warsztatem (*Video Brut*), możliwościom zmysłowego poznawania świata (*Les mains regardent*), wykorzystaniu przedmiotów i odpadów przemysłowych w twórczości artystycznej (*Fer blanc et fil de fer*) itp. Każda z wybranych pomocy może być wypożyczona, podobnie jak kuferki, przez zainteresowanego nauczyciela czy animatora. Jednak wypożyczenie obwarowane jest licznymi zasadami i wymogami:

- ekspozycja wypożyczana jest na okres nie dłuższy niż jeden miesiąc (włączając w to czas transportu, montaż i demontaż ekspozycji);
- prezentacja musi się odbywać w pomieszczeniu specjalnie przygotowanym pod względem warunków bezpieczeństwa i podstawowych wymogów wystawienniczych (typu: oświetlenie, przestrzeń, wentylacja itp.);
- odpowiedzialność za bezpieczeństwo, ale także merytoryczne przygotowanie wystawy, spoczywa na jednej, ewentualnie dwóch wybranych osobach, które osobiście ekspozycję konwojują;
- żadna z części wystawy nie może być pominięta w trakcie jej montażu ani też udostępniona innemu partnerowi organizacyjnemu, ponieważ osłabia to, a niekiedy niweluje, wartość merytoryczną przedsięwzięcia¹³.

„Podróżujące ekspozycje” przeznaczone są dla osób, które potrafią i chcą realizować zajęcia poświęcone współczesnej kulturze artystycznej, ale pomimo przygotowania nie mają możliwości uczestniczenia w działaniach realizowanych na terenie muzeum sztuki i atelier. Najczęściej ekspozycje te trafiają

¹³ Por. *Catalogue de ressources...*, s. 3.

zatem do małych prowincjonalnych szkół, społecznych świetlic, dzielnicowych i lokalnych ośrodków pomocy społecznej i opieki, a nawet do bardzo odległych (bo mieszczących się w innych krajach) muzeów i galerii sztuki.

Podstawą do projektowania nowych form aktywności realizowanej w ramach dziecięcych warsztatów jest zatem z jednej strony rozpoznanie potrzeb i stymulacja zainteresowań przez wykorzystanie naturalnego potencjału wrażliwości dziecięcej; z drugiej strony — obserwacja współczesnej sceny artystycznej, która zmienia się w szybkim tempie, prowokując animatorów do poszukiwań nowych form i metod działania. Doświadczenie zdobyte w tej pracy jest również ważnym elementem funkcjonowania atelier. Dzięki własnym doświadczeniom, na podstawie wypracowanych i sprawdzonych form i metod pracy, animatorzy atelier realizują cykliczne kursy dla osób zainteresowanych takim rodzajem działalności edukacyjnej. Ważnym celem jest jednocześnie propagowanie aktywności, którą realizują w ramach atelier i stymulowanie partnerów zewnętrznych do podejmowania współpracy w celu wypracowania optymalnych metod działania. Liczba i treść tych kursowych zajęć jest różnorodna. Atelier prowadzi zajęcia stażowe na miejscu oraz w terenie (np. za granicą kraju, na prowincji, w ramach „Podróżujących ekspozycji”), dla profesjonalistów (artystów, nauczycieli, animatorów kultury) zainteresowanych rozwijaniem i poszukiwaniem własnych metod kształcenia i dla początkujących, realizuje zajęcia dla pedagogów i dla studentów uczelni artystycznych i uniwersyteckich wydziałów artystycznych (są to zazwyczaj 5-tygodniowe, bezpłatne staże realizowane w atelier przy współudziale animatorów). Każda taka aktywność pozwala na moment refleksji nad różnorodnością postaw i praktyk w animacyjnej i mediacyjnej pracy z publicznością muzealną i opiera się na eksperymentalnych doświadczeniach pracy realizowanej w muzeum i atelier¹⁴.

Aktywność „Atelier des Enfants” skupiona jest wokół trzech ważnych celów, które od momentu powstania Centrum i atelier regulują pracę warsztatu. Pierwszym celem jest dążenie do obalenia mitu dziecka-artysty: „Dziecko nie jest artystą w skali miniaturowej. Jeżeli maluje, rysuje, zajmuje się działalnością plastyczną, to dlatego, że ta sprawia mu przyjemność. Gryzmoły, niezorganizowane bazgroty dziecięce stanowią dla niego sposób, dzięki któremu uczy się przekazywania swoich uczuć i emocji. W wieku 7—8 lat twórczość plastyczna staje się prawdziwym środkiem badania, poznawania siebie i otaczającego świata. W żadnym momencie twórczość dziecięca nie stanowi zatem celu samego w sobie, ale często jest, mniej lub bardziej uświadomianym rezultatem aktywności ludycznej. [...] Dlatego dużo bardziej sprawiedliwe i stymulujące jest przekonanie, że ekspresja plastyczna dziecka stanowi zabawę wyzwalającą jego potencjał twórczy, aniżeli myślenie, że ta aktywność jest

¹⁴ Por. *L'Atelier des Enfants, les actions, les défi pédagogiques, les ressources*. Centre Georges Pompidou, Atelier des Enfants. Paris 1986.

wkładem w kulturę (choć hipotetycznie można zakładać, że taką może się okazać)”¹⁵. Kolejny cel wyłania się z dość powszechnej praktyki pedagogicznej, która łączy kształcenie plastyczne z nabywaniem zręczności warsztatowej i umiejętnością odtwarzania gotowych wzorów. Zastępowanie kształcenia warsztatowego przyjemnością wynikającą z zabawy ze sztuką — to cel, który ma prowokować do działań stanowiących zaprzeczenie powszechnej praktyki szkolnej. „Szkoła i warsztaty plastyczne, na które dziecko uczęszcza, wykazują wyraźną tendencję do przeceniania wiedzy i praktyki plastycznej polegającej na reprodukowaniu gotowych modeli, co w oczywisty sposób nie może stymulować dziecięcych zdolności twórczych. Wydaje się więc ważniejszym wyzwaniem swobodzenie dziecka z ograniczeń technicznych na rzecz odkrywania, w trakcie swobodnej zabawy z materiałem, treścią lub formą, przyjemności swobodnego badania zmysłowego. Nie znaczy to, że pod pretekstem pełnej wolności i przygody dziecko powinno być zwrócone w swoim kierunku [...] Przeciwnie, chodzi o to, aby przestrzegać pewnych reguł zabawy, która jest odpowiednio przyciągająca, mobilizująca potrzebę działania, prowokująca wyobraźnię, budząca nawet ukryte zdolności twórcze dziecka. Sztuka tworzenia koncepcji takiej działalności polega więc na tym, aby wypracować takie reguły gry, dzięki którym możliwe stanie się unikanie, a nawet eliminowanie pułapek stereotypów związanych z aktywnością i edukacją plastyczną”¹⁶. Ostatni cel realizowany przez animatorów atelier jest bodaj najtrudniejszy. Stanowi go przełamanie tradycyjnego kultu dzieła sztuki. „Kult dzieła sztuki tradycyjnie wpajany dziecku objawia się generalnie w postaci dwóch tendencji. [...] Pierwsza wynika z traktowania dzieła jako modelu tak dalece perfekcyjnego, że każda próba jego kopiowania, naśladowania staje się niemożliwa. [...] Jest więc wskazane, aby dziecko nie widziało już więcej w dziele modelu do kopiowania ani przedmiotu muzealnego, który może nudzić, ale postrzegało je jako źródło emocji, uczuć, przygody zmysłowej — wiodących w kierunku nowych możliwości wypowiedzi plastycznej. Druga tendencja ujawnia się przez nakłanianie czy prowokowanie dziecka do produkowania pięknych przedmiotów, nie tyle po to, aby zadowolić siebie, ile aby usatysfakcjonować nauczyciela lub rodzica. Te poszukiwania, ze swej natury estetyczne, wiodą dziecko wprost do roli imitatora mniej lub bardziej zręcznego i wiernego powszechnym stereotypom. Dlatego [w pracy atelier — J.S] uprzywilejowaną formą działalności jest ta, która pozytywnie waloryzuje indywidualne sposoby ekspresji [...]”¹⁷.

O wartości i znaczeniu wytyczonych celów, a także form ich realizacji, świadczy zainteresowanie, jakie wzbudzają zajęcia atelier wśród najmłodszych odbiorców sztuki. Typ pracy, realizowany konsekwentnie przez „Atelier des

¹⁵ Ibidem, s. 5.

¹⁶ Ibidem, s. 6.

¹⁷ Ibidem, s. 7.

Enfants” od roku 1977, sprowadza rocznie ponad 25 tys. dzieci w wieku przedszkolnym i szkolnym z całego regionu paryskiego i okolic. Szeroko rozwinięta akcja popularyzatorska i informacyjna, wspomagana przez fundusze narodowe i regionalne, uczyniła z atelier jedną z największych i najbardziej inspirujących pracowni twórczych na świecie.

Centrum Georges’a Pompidou oraz funkcjonujące na jego terenie Muzeum Sztuki Współczesnej i „Atelier des Enfants” stanowią wybitny przykład łączenia zadań wystawienniczych i popularyzatorskich z konsekwentną działalnością edukacyjną realizowaną zgodnie z wartościami sztuki nowej. Jednakże nie jest ono jedynym przykładem takiej działalności. W wielu regionach Francji działają podobne instytucje, realizujące podobne cele z nie mniejszą konsekwencją i pomysłowością.

Przykładem takiej działalności jest lyońskie muséeartcontemporain¹⁸. Założone w 1983 roku pierwotnie mieściło się w Pałacu Sztuk Pięknych w Lyonie. Obecnie, od 1995 roku, ma nową siedzibę w gigantycznym centrum kultury — Cité Internationale. Charakterystyczną cechą placówki lyońskiej nie jest fakt, że tworzy kolekcje dzieł artystów współczesnych, ale to, iż jest „żywą” kolekcją przedmiotów sztuki realizowanych przez artystów w muzeum¹⁹. Są to najczęściej duże kompozycje, instalacje, obiekty, obrazy, rzeźby zrealizowane przez zaproszonych artystów w miejscu ekspozycji²⁰. Taki rodzaj aktywności pozwala muzeum lyońskiemu na rozwijanie interesującej oferty wystawienniczej i popularyzatorskiej, a w konsekwencji i edukacyjnej. Istotą koncepcji popularyzatorskiej jest umożliwienie indywidualnego kontaktu odbiorcy z dziełem sztuki. W konstruowaniu ekspozycji przestaje więc mieć znaczenie zasada historycznej chronologii prezentowania prac, waga poczynić artystycznych mierzona pozytywnymi opiniami krytycznymi. Ważne jest samo dzieło i możliwości bezpośredniej relacji — spotkania. Zasadzie bezpośredniego kontaktu odbiorcy z dziełem podporządkowana jest nie tylko forma

¹⁸ „muséeartcontemporainlyon” to nazwa własna Muzeum Sztuki Współczesnej w Lyonie, stąd w pracy nie zmieniono oryginalnego sposobu zapisu.

¹⁹ Opracowano na podstawie: *muséeartcontemporain, service culturel, activités 1998—1999*. Lyon 1998; *Musée d’Art Contemporain de Lyon: Les Activités Éducatives* (document). Lyon 1999; *Réponse à un questionnaire sur la note politique d’activités de médiation* (document). Lyon 1998; *Clés en Main* (document). Lyon, 1999; *Confluences*. „Revue de l’Institut Universitaire de Formation des Maîtres de l’Académie de Lyon” 1996, No 7 (juillet); *Clés en Main, Les formes du tableau*. Dossier Pédagogique. Service culturel, muséeartcontemporainlyon. Lyon 1999. Dane zaktualizowane na podstawie [www.moca-lyon.org].

²⁰ Od 1985 r. na terenie muzeum swoje przedsięwzięcia artystyczne realizowali m.in.: J. Kosuth (*Zero&non*), I. Kabakov (*Le navire*), B. Viola (*Tiny Deaths*), J.M. Sanejouand, I. Knoebel — malarstwo, P. Kirkeby, J. Plensa — rzeźby, J. Baldessari, R. Irwin — instalacje, P. Steir, M. Paladino — the wall drawings, H. Sugimoto, P. Bazin — zdjęcia, T. Oursler, P. Sorin — instalacje wideo, V. Acconci, J. Coleman — filmy, itp. Por. *muséeartcontemporainlyon, service culturel...*, Lyon 1999.

organizacji przestrzeni wystawienniczej, ale i pozostałe formy pracy muzeum, w tym działalność edukacyjna, która zawsze rozpoczyna się od indywidualnego kontaktu z przedmiotem. To właśnie owo spotkanie dyktuje tok realizacji zajęć prowadzonych przez animatora. Podporządkowane jest głównemu celowi wizyty, jakim jest uczestnictwo w dialogu ze sztuką wyzwalającym w każdym uczestniku chęć wyrażania i komunikowania swoich doświadczeń w obecności innych odbiorców i animatora. Wykształcenie się takiej postawy u odbiorcy wspomaga refleksję nad współczesnością określoną mianem „świadomego spojrzenia” na sztukę i świat współczesny.

*Muzeum z historiami do opowiadania, słuchania, tworzenia,
Muzeum, które pozwala zrozumieć świat,
Muzeum, w którym słychać muzykę, można oglądać komiksy i filmy animowane,
Muzeum, które przychodzi do mojej dzielnicy,
Muzeum, w którym mogę zabrać głos,
Muzeum codziennie inne,
Muzeum pełne artystów, którzy mnie słuchają,
Muzeum — miejsce gdzie mogę marzyć, śmiać się, płakać,
Muzeum, w którym odrabiam lekcje z matematyki, geografii, filozofii,
Muzeum, do którego wracam z przyjemnością...²¹*

to motto, które najwierniej opisuje cechy lyońskiego muzeum — placówki, która oprócz działalności wystawienniczej realizuje nowoczesny program edukacyjny i szeroki program kulturalny zarówno w salach muzeum, jak również poza jego murami.

Zajęcia odbywające się w muzeum dzielą się na kilka grup. Do pierwszej grupy zalicza się zajęcia zwane „La Visite »découverte«” („Wizyta-odkrycie”). Przeznaczone są generalnie dla dorosłych odbiorców. Cechą charakterystyczną tej aktywności jest fakt, iż wprowadza ona jednocześnie w specyfikę pracy muzeologicznej, jak również w lekturę dzieł współczesnych artystów. Taki program edukacyjny stanowi konsekwencję polityki wystawienniczej obranej przez tę placówkę. Wiele z prezentowanych prac to dzieła wbudowywane przez artystę w określoną przestrzeń i razem z nią tworzące artystyczną całość. Artysta realizujący swoją pracę ujmuje przestrzeń muzealną jako element dzieła. Przestrzeń ta nie stanowi zatem tła, ale jest elementem współtworzącym konstrukcję przedmiotu, instalacji, obrazu itp. Dlatego spotkanie z dziełem to nie tylko kontakt z wyizolowanym przedmiotem, ale również z przestrzenią, światłem, atmosferą, które je budują. Metodę wybraną do pracy mediacyjnej stanowi dialog. Ten inspirowany jest dziełem, konkretną przestrzenią, wzmacniany własnymi odczuciami i doświadczeniami odbiorcy. Zadaniem mediatora

²¹ Por. *muséartcontemporainlyon...*, s. 2.

staje się inspirowanie tego dialogu oraz ubogacanie go dzięki wykorzystywaniu specyficznego słownika ułatwiającego opis i werbalizację uczuć odbiorców sztuki współczesnej. Takie zajęcia w znacznej części przeznaczone są dla dorosłych odbiorców oraz dla młodzieży licealnej i studentów. Dzieci częściej uczestniczą w zajęciach typu „Les Ateliers” („Warsztaty”). Odbývają się one zawsze w bezpośrednim kontakcie z dziełem. Dlatego nawet najbardziej pracochłonne i materiałochłonne działania przeprowadzane są w salach ekspozycyjnych muzeum. Nazwa tej grupy zajęć może sugerować, iż dotyczą one jedynie działań o charakterze warsztatowym. Jednak jest to mylące skojarzenie. Warsztaty bowiem są złożonym procesem różnorodnych działań, które rozpoczyna spotkanie z dziełem. Podstawą do każdego działania jest doświadczenie wyniesione z autentycznego kontaktu z dziełem, materiałem zaś są dziecięce obrazy, wizje, przemyślenia, słowa, a nawet odczucia słuchowe, dotykowe itp. Forma zajęć nawiązuje do dziecięcej zabawy w słowa, zabaw konstrukcyjnych, zręcznościowych, plastycznych itp. Najczęściej podejmowana tematyka zajęć oscyluje wokół terminów „kompozycja”, „tekst”, „słowo”, „zbiór”, „kolor”, „obraz”, „obraz ruchomy”, „przestrzeń”, „światło”, „powierzchnia”, „media”. Takie ćwiczenia umożliwiają dziecku naturalne przyswojenie pojęć, które nie wynikają z nudnego powtarzania i zapamiętywania tekstu, ale są wynikiem własnego doświadczenia wzbogaconego emocją. Celem zajęć warsztatowych nie jest zatem produkcja gotowego przedmiotu, ale dostrzeżenie wartości i wymiarów aktu twórczego. Wizyty typu *atelier* podzielone są ze względu na przedstawione propozycje wynikające z jednej strony z polityki wystawienniczej muzeum, z drugiej strony — z celów, które wytyczyli animatorzy serwisu kulturalnego i edukacyjnego. Wśród propozycji przeznaczonych dla odbiorców indywidualnych realizuje się zajęcia typu:

- „Les saisons du Musée” („Muzealne pory roku”); zajęcia przeznaczone dla dzieci w wieku 9—11 lat prowadzone pod hasłem: „Przygoda z twórczością” realizowane są przez czterech artystów, którzy wybierają określoną porę roku na przeprowadzenie swojego autorskiego projektu; każdy z nich wychodząc z założenia, że sztuka to nie dziedzina technologii, ale otwarcie na świat, realizuje z dziećmi zestaw ćwiczeń rozpoczynających się od obserwacji dzieła i opierający się na własnych doświadczeniach dziecka; artyści przygotowują spotkania, które układają się w sumie w cykl 12 seansów;
- „Les vacances au Musée” („Wakacje w muzeum”); na okres wakacji letnich oraz na każdy wolny od nauki szkolnej dzień muzeum przygotowuje cykliczne spotkania (najczęściej cztery spotkania 2-godzinne) przeznaczone dla dzieci w wieku 6—8 lat; formę organizacyjną zajęcia stanowi zabawa, która umożliwia tzw. aktywną obserwację przedmiotów sztuki w salach wystawowych i prowadzi do własnej aktywności twórczej realizowanej w trakcie warsztatów plastycznych;

— „Un conteur au Musée” („Bajarz²² w muzeum”); każda nowa ekspozycja w muzeum jest pretekstem do realizacji zajęć, których animatorem jest bajarz, tancerz, mim — Sam Cannarozzi; dzięki swojej działalności wprowadza dzieci (i dorosłych, ponieważ zajęcia przeznaczone są dla rodzin) w folklor, kulturę, sztukę innych narodów i grup społecznych; podstawą konstrukcji działań jest opowiadanie legendy, historii, bajki, która pochodzi z obszaru kulturowego reprezentowanego przez wybranego artystę; opowiadanie skonstruowane jest w taki sposób, aby pobudzać poznawczo możliwie wiele zmysłów. Towarzyszą mu zatem dźwięk, muzyka, ruch, taniec; często opowiadanie wzbogacane jest przez samych uczestników zajęć dopowiadaniem dalszego ciągu historii, ubarwianiem jej gestem, działaniami plastycznymi (tu: papieroplastyką); kulminacją każdego spotkania jest warsztat bajkopisarstwa, w którym na równych prawach uczestniczą rodzice i dzieci; zajęcia kończą się prezentacją własnych opowieści.

Oprócz wspomnianych form działania animatorzy serwisu kulturalnego przygotowali cykl zajęć wprowadzających w sztukę współczesną, a przeznaczonych dla grup zorganizowanych. Pierwszym z warsztatów jest „ABC plastique” („Plastyczne abecadło”). Zajęcia cykliczne adresowane do najmłodszych odbiorców sztuki (w wieku od 5 do 10 lat) stanowią pierwszą próbę zbliżenia do sztuki współczesnej odwołującą się do wrażliwości dziecięcej i własnych sposobów recepcji. Forma tych zajęć, które zazwyczaj odbywają się w środowisku szkolnym, oparta jest na poznaniu i lekturze dokumentacji, a ich celem — poszukiwanie sposobów pobudzania dziecięcej recepcji i próby wprowadzania w trudny dla dziecka i nowy jako doświadczenie werbalne słownik plastyczny. Cykl składa się z sześciu seansów poświęconych podstawowym zagadnieniom artystycznym, takim jak kompozycja, kolor, gest, znak, obraz itp. Kulminację każdego cyklu stanowi wizyta w muzeum. Pięć pierwszych zajęć (wprowadzających) odbywa się w szkole lub przedszkolu, natomiast ostatnie, szóste — z cyklu zajęcia — realizowane są zawsze w muzeum. Stanowią one okazję do konfrontacji wiedzy i doświadczenia nabytego w trakcie zajęć i do przeniesienia go w autentyczny wymiar spotkania z dziełem.

Zajęcia typu „ABC plastique” realizowane są w ramach akcji „Les Clés en Main” („Z kluczem w rękę”). Akcja ta, będąca rozszerzeniem działań muzealnych i wyprowadzeniem ich poza mury instytucji, przeznaczona jest do realizacji w środowisku szkolnym. Dzieli się na kilka grup:

²² Pojęcie: *un conteur* w znaczeniu słownikowym znaczy tyle, co „opowiadający bajki” lub „bajkopisarz”. (Por. *Dictionnaire Français-Polonais*. Ed. B. Hamel. Paris 1990, s. 96). Na potrzeby niniejszej publikacji w tłumaczeniu zostało użyte określenie „bajarz”, jako że najbardziej przystaje do określenia kogoś, kto opowiada bajki, układa je samodzielnie i inspirowane innych do opowiadania swoich historii.

- *Les formes et les couleurs* („Formy i kolory”)²³;
- *Oeuvres et imaginaire* („Dzieła i wyobrażenia”)²⁴;
- *Quand nature rime avec culture* („Wspólny rym: natura — kultura”)²⁵;
- *Cycle raconte-moi une histoire* („Cykl: Opowiedz mi bajkę...”)²⁶.

Starsze dzieci (począwszy od 11 r.ż.) mogą uczestniczyć w zajęciach, których podstawę stanowi zaangażowany dialog. Dla tej grupy odbiorców przewidziano cykl zajęć pod wspólnym tytułem: *Regarde sur le monde* („Spojrzenia na świat”), w którym obserwacja dzieła staje się pretekstem do rozmowy o twórczości, współczesnej sztuce, jej zaangażowaniu w życie społeczne, o współczesnej kulturze i cywilizacji, lub *Histoire de l'art* („Historia sztuki”) — zajęcia realizowane w postaci trzech cyklicznych spotkań obejmujących działania w muzeum sztuki współczesnej (2 spotkania) i w Muzeum Sztuk Pięknych w Lyonie (1 spotkanie) i stanowią próbę porównania różnych konwencji wypowiedzi artystycznej, oraz *Regarde sur l'image mobile* („Spojrzenie na ruchomy obraz”) to wprowadzenie do wiedzy o obrazie i możliwościach technicznych jego obróbki stanowiące jednocześnie wprowadzenie do świata mediów.

Do zaprezentowanych form zajęć realizowanych systematycznie z grupami odbiorców zorganizowanych można zaliczyć propozycję „Hors les murs”

²³ Formy i kolory — zajęcia przeznaczone dla najmłodszej wiekowo grupy odwiedzającej muzeum. Dzieci w wieku 3—5 lat uczestniczą w pierwszych, najczęściej inicjujących stały kontakt z muzeum zajęciach, których celem jest poznanie dzieła i doświadczenie autentycznego obcowania, dokonujące się najczęściej w formie zabawy i zajęć manipulacyjnych, które wyzwalają cały potencjał dziecięcych doznań sensorycznych. Fazą końcową aktywnego oglądania jest próba własnej działalności, która wychodzi od uporządkowania wrażeń z wybranego zakresu wiedzy, np. o formie, kolorze, strukturze dzieła. Zajęcia ułożone są w cykl, który obejmuje 3 spotkania odbywające się z okazji prezentacji 3 różnych ekspozycji lub zdarzeń artystycznych.

²⁴ Dzieła i wyobrażenia — celem tych warsztatów, przeznaczonych dla dzieci w wieku 5—11 lat jest sprowokowanie do rozmowy, wypowiedzi, wymiany poglądów na temat ważnych spraw społecznych, których inspiracją jest wybrana z kolekcji praca plastyczna. Wybór pracy i sposób prowadzenia spotkania jest zawsze autorskim pomysłem animatora, z kolei przebieg warunkowany jest aktywnością i zaangażowaniem uczestników, a także ilością i głębią pomysłów oraz przemyśleń, które towarzyszą odbiorowi sztuki.

²⁵ Wspólny rym: natura—kultura ta forma aktywności stanowi znaczne poszerzenie doświadczeń estetycznych, ale i stymuluje dostrzeganie wzajemnych relacji, jakie towarzyszą percepcji sztuki i natury. Dzieci 6—11-letnie uczestniczą w warsztatach, które naprzemiennie organizuje się w salach muzeum i w okalającym je parku — Parc la Tete d'Or.

²⁶ Opowiedz mi bajkę... — „wielu artystów realizujących swoje zamysły artystyczne wykorzystuje słowa. Każde z nich zyskuje dzięki temu inne lub szersze znaczenie aniżeli to popularne słownikowe. Każde niesie wiele treści, które ujawniają się w konkretnej konfiguracji przedmiotów czy otaczającej przestrzeni. Właśnie takie myślenie o słowie, które inspiruje często nową, niespotykaną treść, stanowi podstawę do budowania tych warsztatów. Różne formy zajęć inspirowane są różnymi ekspozycjami (np. „Świat komiksów — 100 milionów obrazów” lub „*Musique en scène* — pokaz muzycznych rzeźb” itp.). Warsztaty te przeznaczone są dla 6—11-latków.

(„zajęcia poza murami muzeum”). Akcja ta, która uznawana jest za priorytet w edukacyjnej działalności muzeum, przebiega w postaci regularnych spotkań odbywających się pod hasłem „Les Clés en Main” („Z kluczem w rękę”). Działania *hors les murs* stanowią odpowiedź na potrzeby lokalnego środowiska, nie zawsze bowiem warunki materialne, organizacyjne, przyzwyczajenia czy nawet uprzedzenia pozwalają potencjalnym odbiorcom na uczestnictwo w zajęciach muzealnych. Dla tych właśnie grup odbiorców animatorzy serwisu kulturalnego przygotowali akcję „Poza murami — Z kluczem w rękę”. Stanowi ona próbę zbliżenia do sztuki przedstawicieli *non publics*, czyli tych osób, które do tej pory nie odwiedzały muzeum sztuki. „Wychodząc z założenia, że nic nie zastąpi autentycznego kontaktu z dziełem sztuki, a jednocześnie nie ma lepszej metody na zbliżenie się do odbiorcy niż wejście do jego środowiska, muzeum proponuje ekspozycje o charakterze edukacyjnym »poza murami« opierające się na dziele wybranym z kolekcji muzealnej zainstalowanym w centrum instytucji szkolnej [...] z towarzyszącym ekspozycji animatorem. Akcja »Z kluczem w rękę« stanowi w wielu przypadkach pierwsze praktyczne spotkanie ze sztuką współczesną. Wybór dzieł i tematyka ekspozycji są podporządkowane celom, które pomagają w poszukiwaniu odpowiedzi na pytania ujawniające się w toku szeroko rozumianego kształcenia percepcji: *Jakość doświadczeń indywidualnych czy obiektywna wiedza? ...Obraz — przedmiot czy znaczenie? ... Tradycja czy współczesność?* itp... Zarówno w tych zajęciach, jak i w przypadku wizyty »w murach« muzeum pojawia się animator, którego aktywność polega na inicjowaniu dialogu odpowiadającego zdolnościom ekspresyjnym i zdolnościom do przekazania swojego doświadczenia przez każdego uczestnika spotkania. To zbliżenie rozumiane jest jako swoista forma »ćwiczenia oka«, której celem jest rozwijanie świadomego i autonomicznego spojrzenia, a poszukując przyjemności wynikającej z doświadczenia estetycznego, jest również próbą dodania smaku do surowej wiedzy”²⁷.

Akcja „Les Clés en Main” składa się z trzech oddzielnych ekspozycji: *De l'objet à l'objet d'art* („Od przedmiotu do przedmiotu sztuki”), *Les formes du tableau* („Formy przedstawięń malarskich”) i *La représentation* („Reprezentacje”). Tak różnorodna tematyka jest wynikiem współpracy animatorów serwisu z partnerami zewnętrznymi i pozwala wpisać się w projekty kulturalne realizowane lokalnie lub inicjować długoterminową współpracę pomiędzy instytucjami. Z jednej strony akcja ta jest znakomitą przygotowaniem do wizyty muzealnej, a z drugiej strony, dzięki realizacji działań warsztatowych o różnej treści, pozwala usytuować dzieło i w konsekwencji całą sztukę w szerokim kontekście społecznym, otwierając nowe drogi refleksji.

W latach dziewięćdziesiątych ubiegłego wieku akcja ta została rozszerzona na „Strefy Edukacji Priorytetowej” (*Zone d'Éducation Prioritaire*). W środo-

²⁷ *muséartcontemporainlyon service culturel...* Lyon 1999, s. 1.

wiskach, których akcja dotyczy, nie sprawdzają się projektowane dla innych grup działalność edukacyjna realizowana w muzeum. Ekspozycje muzealne są często odbierane przez dzieci i młodzież ze środowisk zaniedbanych społecznie jako mało atrakcyjne. Dlatego przeważnie ich kontakt z muzeum urywa się, zanim jeszcze zostanie nawiązany. Stąd też program muzealny przeznaczony dla tej grupy odbiorców zakłada zainicjowanie długoterminowej współpracy z instytucjami oświatowymi, które realizują już inne pomysły edukacyjne, aby pojawienie się dzieła sztuki w takiej instytucji stało się stosunkowo naturalnym zdarzeniem. Zapewnieniu sprzyjającej atmosfery pracy w tych warunkach sprzyja bliskość i znajomość miejsca ekspozycji oraz zamiana tradycyjnie pełnionych funkcji — to muzeum jest „gościem” w szkole, a nie odwrotnie. Uczniowie czują się u siebie gospodarzami, co waloryzuje sytuację spotkania z dziełem i ułatwia, przynajmniej wstępnie, możliwość podjęcia dialogu. W tym wypadku akcja „poza murami” staje się dużo ważniejszym wydarzeniem aniżeli wizyta w muzeum, do której wcale nie musiałoby dojść.

Podobną formą realizacji akcji „poza murami” są ekspozycje realizowane w dzielnicach. Możliwość „mobilnego” muzeum pozwala na realizację ekspozycji w wybranym miejscu dzielnicy lub osiedla. Przygotowane przy współudziale władz dzielnicowych ekspozycje budowane są w bibliotekach, salach teatralnych, świetlicach dzielnicowych itp. Przeznaczone są dla osób, które z różnych powodów (odległość, cena, ograniczenia zdrowotne, brak dostatecznej informacji czy wiedzy) nie korzystają z propozycji zajęć ustalonych w muzeum sztuki. Mogą być realizowane dla grup szkolnych, rodziców uczniów, stowarzyszeń, mieszkańców dzielnicy, osiedla, przedmieścia. „Odpowiadając postulatowi, według którego każdy jest równy wobec sztuki współczesnej, ten typ akcji [...] może w krótszym lub dłuższym przedziale czasu stać się elementem integracji społecznej”²⁸. (Stosunkowo najrzadziej realizowaną formą akcji „poza murami”, ze względu na specjalne wymagania, są ekspozycje przedstawiane w zakładach pracy, choć zdarza się, że takie wyzwanie podejmują animatorzy muzeum).

Ważnym elementem działań edukacyjnych muzeum jest stała współpraca, jaką organizuje ono z zainteresowanymi szkołami i przedszkolami. Dzięki niej możliwa jest planowa realizacja cyklicznych zajęć (głównie z cyklu „Les Clés en Main” i „ABC plastique”), które zapewniają autentyczne obcowanie ze sztuką współczesną. „Tylko taka współpraca pozwala na zbliżenie do sztuki i sztuki do innych dyscyplin szkolnych. Chodzi o to, aby odnaleźć punkty wspólne z aktywną pedagogiką [...]. Obiekt artystyczny jest jednocześnie katalizatorem. W swej istocie zawiera pytania, które przenikają całą twórczość artystyczną. W jego ramach uczniowie mają możliwość odnaleźć relacje łączące sztukę z nauką i dyscyplinami szkolnymi, jak i z dziedzinami

²⁸ Ibidem, s. 2.

abstrakcyjnymi i odległymi od zwykłych zagadnień kształcenia. Pytania, które wywołuje lub obnaża każde dzieło, to nie tylko zagadnienia abstrakcyjne, ale pytania o świat współczesny, społeczeństwo i współczesną cywilizację, o to, co nas otacza [...]. Spotykając się z dziełem, uczeń wzbogaca swoje doświadczenie wizualne i poznaje gramatykę formy artystycznej konieczną do jego poznania. Ale spotkanie z dziełem to również pobudzanie do autentycznego dialogu i rozwijanie umiejętności spostrzegania, które nie podlegają prawom dyskursu normatywnego”²⁹.

W pięciu najważniejszych instytucjach muzealnych Francji mieści się *capcMusée* w Bordeaux ze znaczącą kolekcją dzieł współczesnych artystów z kraju i ze świata³⁰. Realizuje ono dziesiątki wystaw, wśród których ważne miejsce zajmują ekspozycje monograficzne oraz realizacje grupowe. Na kolekcję muzeum składają się w dużej mierze prace zrealizowane na przestrzeni ostatnich trzydziestu lat przez artystów francuskich i zagranicznych. Szczególne miejsce w kolekcji zajmują przedstawiciele minimalartu, sztuki konceptualnej, sztuki ziemi, *arte povera* oraz mocno ujawniających się we współczesnej twórczości artystycznej dziedzin, jak instalacje przestrzenne i medialne, sztuka ciała i działania o charakterze integracyjnym. O specyfice pracy muzeum świadczy nie tylko kolekcja, ale i sposób prowadzenia polityki wystawiennej.

Inicjatorem i pomysłodawcą powstania bordoskiej kolekcji sztuki nowoczesnej był Jean Louis Forment — znany w światowym środowisku artystycznym krytyk, koneser sztuki i animator działań o charakterze artystycznym³¹. Zdając sobie sprawę z faktu, że trudno zrealizować marzenie o dużej i znaczącej (nawet w zasięgu lokalnym) kolekcji sztuki współczesnej, podpisał umowę o współpracy z FRAC Aquitaine, który dysponował już sporą kolekcją dzieł uznanych twórców. Gdy przystępowano do podpisania protokołu znalazły się w nim ustępy mówiące o wzajemnej wymianie dzieł, wspieraniu i rozbudowie kolekcji, a także akapit dotyczący współpracy o charakterze edukacyjnym. Był to znamieny fakt, ponieważ już w założeniach o powołaniu nowoczesnego muzeum naczelne miejsce zarezerwowano dla tych działań³². Ideą, która przyświecała powstaniu muzeum, była chęć utworzenia regionalnej kolekcji sztuki współczesnej, której cechą charakterystyczną miało się stać

²⁹ *Musée d'Art Contemporain de Lyon: Les Activités Éducatifs*. Lyon 1999, s. 3.

³⁰ W kolekcji muzeum znajdują się m.in. prace: Richarda Longa, Sol Le Witta, Anselma Kiefiera, Jannisa Kounellis, Keitha Haringa, Gilberta & George'a, Wolfganga Leiba, Mario Merza, Richarda Serry, Daniela Burena, Jean-Pierre'a Raynaud i innych (w sumie ponad 600 prac w stałej kolekcji). Por. F. Guilleme te a ud: *capcMusée*. Bordeaux 1993.

³¹ Jean Louis Forment był m.in. komisarzem Pawilonu francuskiego na Biennale w Wenecji w 1990 i 1993 r.

³² Por. V. Saint-Dodé: *Le coulisses du musée*. „Courrier Français de Gironde” 13 juillet, 1990.

łączenie aspiracji lokalnych, narodowych i światowych, co jako tendencja naturalna ujawniło się we współczesnej twórczości artystycznej na świecie. W celu ułatwienia realizacji pierwszego postulatu — odnoszącego się do budowania reprezentatywnej kolekcji artystów regionalnych, Forment powołał do życia liczne mniejsze galerie satelitarne, które utworzyły sieć wspierającą aktywność muzeum w terenie. Istniejące do dziś galerie powstały wówczas w Dax, Perigueux, Agen³³. Po niedługim czasie stały się znaczącymi miejscami ekspozycji i działań edukacyjnych, jako że zostały doskonale wyposażone w sensie materialnym i dysponowały dobrze wyszkoloną kadrą. Ponadto ich struktura, dużo mniej skomplikowana i bardziej elastyczna niż dużego ośrodka muzealnego, pozwalała na znacznie większą dynamikę działania w środowisku anizeli wcześniej zakładana. Działania Formenta zbiegły się szczęśliwie w czasie z gwałtownym zwrotem polityki państwa nakierowanym na rozwijanie szeroko pojętej kultury artystycznej. W latach 1982—1986 państwo stało się motorem działań łączących dziedzictwo (w tradycyjnym ujęciu) ze współczesną kreacją artystyczną. Zaczęły pojawiać się nowe kolekcje sztuki, muzea, centra sztuki współczesnej, zaczęto kształcić kadry do pracy w wymienionych ośrodkach, opracowano program zamówień publicznych, które miały wspierać podstawy pierwszych regionalnych kolekcji sztuki. Dzięki tym zdarzeniom i wysiłkowi lokalnych stowarzyszeń twórczych w 1984 roku oficjalnie otwarto Muzeum Sztuki Współczesnej capc L'Entrepôt w Bordeaux³⁴.

Dyrektor artystyczny muzeum wprowadził swoistą politykę, którą można przełożyć na wiele istotnych założeń i zasad. Już na początku konstruowania polityki funkcjonowania nowoczesnego ośrodka upowszechniania sztuki Forment zderzył z sobą dwa sprzeczne w swej wymowie pojęcia: „muzeum” i „współczesność”. Muzeum dla niego, jak i dla wielu odbiorców było zawsze miejscem, które kojarzyło się z pewną stałością, uporządkowaniem, zamknięciem. Wiązało się je raczej z określonym, najczęściej minionym czasem, łączyło z funkcją archiwum. Współczesność niesie z kolei przemyslenia o ciągłości, niedookreśloności, zmianie, poszukiwaniu, pozwala podważać

³³ W niedługim czasie powstało wiele mniejszych miejsc ekspozycyjnych w małych miastach regionu, które wpisały się na listę stałych współpracowników CAPC i FRAC. Z końcem lat osiemdziesiątych XX w. powstały małe galerie m.in. w Riberac, Sain-Astier, Nay, Mourenx. Por. D. Godfrey: *L'art contemporain passe par la pédagogie*. „Sud Ouest”, 12 février 1988.

³⁴ Opracowano na podstawie: D. Godfrey: *L'art contemporain passe par la pédagogie*. „Sud Ouest”, 12 février 1988; B. Catinat: *L'art contemporain expliqué aux enfants d'Aquitaine*. „Le Quotidien du Maire”, 20 février 1988; C. Francblin: *Jean-Louis Forment, un musée au présent*. „Art Presse” mai 1990; V. Saint-Do de: *Les coulisses du musée*. „Le Courrier Français”, 13 juillet 1990; M. Bouisset: *Point de vue: région*. „Art Presse”, avril 1988; *L'Artibus 1975—1980. Introduction*. Eds. J. et J.-L. Forment. capcMusée 1981; *Éducation et Culture*. capcMusée 1994; *Le capcMusée d'art contemporain de Bordeaux*. Ed. F. Guillemeteaud. „Impressions”, 15 avril 1993; biuletyny capcMusée z lat 1989—2005. Dane aktualizowano za [www.mairie-bordeaux.fr/ musees/capc/capc.htm (październik 2007)].

ustalone, tradycyjnie sądy i opinie, legitymizuje konieczność podawania w wątpliwość, sprzyja refleksji i działaniom eksperymentalnym. Z takich biegunowo różnych tendencji narodziła się koncepcja muzeum, które powinno dążyć do zachowania tego, co żywe, co dzieje się i wydarza aktualnie. Oczywiście, przedsięwzięcie było niełatwe, toteż Forment zdecydował się na ustalenie licznych zasad, które w optymalny sposób zbliżyły go do idei nowoczesnego muzeum. Pierwszą zasadą stała się obecność muzeum w świecie aktualnej kreacji artystycznej za pośrednictwem podjęcia szerokiej współpracy z artystami i instytucjami upowszechniania sztuki w środowisku lokalnym i na świecie. W efekcie takich kontaktów w muzeum można oglądać to, co w sztuce dzieje się aktualnie zarówno w najbliższym otoczeniu, jak i na świecie.

Druga zasada wyłoniła się z pomysłu ożywiania starej kolekcji przez prezentowanie jej razem z nowymi przedmiotami czy działaniami. „Najstarsze” prace z kolekcji datowane są na przełom lat siedemdziesiątych i osiemdziesiątych XX wieku i mają już wartość historyczną. Tymczasem twórczość rozwija się, powstają nowe dzieła, ujawniają się nowe postawy twórcze. Forment zdecydował się na realizowanie takich ekspozycji, które zawierałyby elementy starej kolekcji i nowych przedsięwzięć. Realizacja takich ekspozycji jest niezwykle trudna, ponieważ konstruowana jest nie wg encyklopedycznej zasady, wiodącej tematyki czy cezury czasowej, ale w taki sposób, aby stanowiła dla artysty i dla odbiorcy inspirację do refleksji o sztuce, życiu, przemijaniu, czasie, zmianie społecznej, kulturowej itp. Jest jednak bardzo inspirująca dla publiczności, która rozpoznając starsze dzieła, jakby „przy okazji”, kieruje się w stronę najnowocześniejszych, nieraz eksperymentalnych rozwiązań artystycznych. Takie łączenie refleksji już historycznej z najnowszymi działaniami ułatwia kontakt ze sztuką nawet najmniej przygotowanej publiczności i nie pozwala zapomnieć o kolekcji już historycznej, która jeszcze do niedawna stanowiła najbardziej aktualne zjawisko artystyczne. Wykorzystanie „historycznej” kolekcji do prezentacji nowej staje się zatem swoistym narzędziem, rodzajem języka opisującego najnowszą sztukę.

Trzecią zasadą jest powoływanie do współpracy w zestawieniu kolekcji aktualnie tworzących artystów. Ci każdorazowo otrzymują do dyspozycji miejsce i czas na realizację swoich prac wykonywanych na „zamówienie” muzeum. Takie kolekcje, powstające w miejscu ich późniejszej prezentacji z wykorzystaniem lokalnego materiału (pojęcie materiału rozumie się szeroko w jego aspekcie treściowym, społecznym, a także najlepiej zrozumiałym — fizycznym) rozpoznawane są jako najbardziej autentyczne i bliskie zarówno odbiorcy, jak i samemu twórcy. Pozwalają na taki rodzaj dialogu, który rodzi się ze wspólnoty uczuć, emocji, a nawet prozaicznych doświadczeń życiowych. Dodatkowym atutem takiej praktyki jest fakt, że artysta pracując na terenie muzeum, może być obserwowany przez widzów, może uczestniczyć w spotkaniach, konferencjach i kolokwium, co dodatkowo wpływa na autentyczność

kontaktów. Szczególnym przykładem takiego zdarzenia artystycznego jest ekspozycja, raz do roku realizowana w głównej nawie muzeum, którą wybrany artysta przygotowuje nawet w ciągu kilku miesięcy. Stanowi to dosyć specyficzny i niecodzienny zwyczaj, który sytuuje muzeum w samym centrum współczesnego życia artystycznego, a jednocześnie umożliwia spotkanie z autentyczną aktywnością twórczą tysiącom nieraz odbiorców. Taki spektakularny rodzaj aktywności zapewnia muzeum czołowe miejsce na światowej mapie muzeów, które z pełną konsekwencją starają się realizować postulaty łączenia pozornie sprzecznych racji muzeum i współczesności. Kolejnym argumentem na potwierdzenie żywotności i aktywności nowoczesnego muzeum jest fakt, że żyje ono w ciągłym związku z odbiorcami sztuki, czemu służy rozbudowana działalność edukacyjna i badawcza³⁵.

Działalność edukacyjna, na równi z ekspozycyjną, stanowi najstarszą formę aktywności, jaką uprawiano jeszcze w latach siedemdziesiątych XX wieku. Kiedy w 1973 roku Forment założył Centrum Współczesnej Plastyki w Bordeaux (po latach przeobrażone w muzeum), już wtedy żywa była inicjatywa edukacyjna, która przybrała realny wymiar w postaci „artbusu”. Artystyczny autobus wyrósł z potrzeby posiadania przestrzeni ekspozycyjnej i przestrzeni przeznaczonej na realizację ambitnych działań upowszechnieniowych i edukacyjnych. „Artbus” był jedynym sposobem na zapewnienie warunków do pracy wobec małego zainteresowania, z jakim spotkał się program edukacyjny Centrum w środowisku władz miejskich. Wycofany z obiegu środek transportu — autobus komunikacji miejskiej — po niewielkim remoncie stał się mobilną galerią, która już od ponad 30 lat przemierza ulice Bordeaux. Początkowo traktowany był jako zastępcze narzędzie pracy, jednakże jego wielka popularność i sprawdzona funkcja doprowadziły do tego, że nawet po otwarciu muzeum ze świetnie przygotowaną pracownią dziecięcą autobus nie został wycofany i do dziś stanowi jedno z najlepiej funkcjonujących narzędzi działania muzeum. Wyposażony w materiały do pracy artystycznej, pulpity wystawiennicze, dokumentację, odwiedza codziennie odległe dzielnice Bordeaux. Animatorzy artystycznego autobusu spotykają się z dziećmi w szkołach, ośrodkach opieki, na placach zabaw i w świetlicach dzielnicowych (większość działań artystycznego autobusu przypada na środek, dzień wolny od nauki szkolnej we Francji, przeznaczony na tzw. aktywność stymulującą własny rozwój dziecka i jego zainteresowań). Mimo że w autobusie nie można (ze względów bezpieczeństwa) prezentować dzieł oryginalnych, animatorzy dysponują dobrym materiałem dokumentacyjnym, który wprowadza dzieci w świat sztuki, zachęcając je do odwiedzenia muzeum. Jeżdżąca ekspozycja okazała się tak dobrym narzędziem edukacji, ponieważ sytuując się każdorazowo w otoczeniu najbliższym dziecku, sprzyja wykorzystaniu natural-

³⁵ Por. C. Francblin: *Jean-Louis Forment...*, s. 42—47.

nych warunków jego życia, przyzwyczajęń i doświadczenia. W sposób naturalny pozwala więc łączyć to, co dla jednych jest materiałem kształtującym środowisko, a dla artysty — materiałem twórczych działań. W tej oswojonej przestrzeni przedmioty, obrazy, dźwięki, materiały i reprodukcje przedmiotów sztuki stają się motorem poruszającym nowe dziedziny doświadczenia, wiedzy i refleksji³⁶.

Spotkania w artystycznym autobusie przeznaczone są głównie dla dzieci w wieku szkolnym. Odbywają się w blokach 4—5-godzinnych (zwykle jest to przedpołudnie) i dzielą się na dwa etapy: „Spotkanie w autobusie” i następujące po nich — „Zajęcia w atelier” (znajdującym się na terenie szkoły lub w innym zaadaptowanym do tego celu miejscu). Ekspozycja przygotowana w autobusie zawsze koresponduje z tą aktualnie prezentowaną w muzeum i w wielu przypadkach stanowi rodzaj zaproszenia do spotkania z prawdziwym dziełem sztuki. Animatorzy „artbusu” posługują się bowiem materiałem dokumentacyjnym, co stanowi jedynie rodzaj wprowadzenia, natomiast nie zastąpi spotkania z oryginałem.

Praca animatora „artbusu” rozpoczyna się zawsze od rozmowy wprowadzającej w tematykę zajęcia. Przeprowadza się ją w taki sposób, aby sprowokować dzieci do stawiania pytań i szukania samodzielnych odpowiedzi, które stanowią podstawę do rozpoczęcia aktywności plastycznej realizowanej później w atelier. Realizowane tematy łączą się w trzy grupy zagadnień:

- wiedza o sztukach plastycznych (np.: *De la Nature à la Peinture, Peindre avec les Mains, Des nouvelles des couleurs, La ligne qui montre*);
- spotkanie z artystą i jego dziełem (np.: *Portrait de Robert Combas; Une image peut en cacher une autre* — wg. K. Heringa, A. Warhola i R. Lichtensteina; *Mise en plis* — wg. Sol Le Witta; *L’Amerique* — wg. Petera Halleya; *Sculpture Vivante* — wg. Gilberta & George’a);
- współczesne doświadczenia artystyczne (np.: *Qu’est-ce qui est contemporain? Simultaneite et opposition; 90—70—50-, le grand projet; Le présent en 4 elements; Télépeinture*³⁷).

Dla muzeum, jak i dla całego środowiska artystycznego Bordeaux „artbus” jest wizytówką ambitnej pracy edukacyjnej. Forment charakteryzując doświadczenia z tego rodzaju pracy, napisał: „[...] zapewne każdy współpracownik »artbusu« posiada nieuświadomioną do końca umiejętność zwracania się do dziecka, które nosi w sobie zawsze jakiś pomysł i jakieś pragnienie. Z takim dzieckiem spotykamy się codziennie w naszej działalności, chcemy przynieść mu to, co dzięki doświadczeniu sztuki pomogło nam rozwijać się, doświadczać nowych jakości, odkrywać, zrozumieć lub odrzucić — w każdym przypadku

³⁶ Por.: *Document pour le Service Éducatif*. Ed. D. Beaufrère. Bordeaux 1995.

³⁷ Opracowano na podstawie dokumentacji Service Éducatif capcMusée Bordeaux z lat 1975--2002.

zaś wybrać swój stosunek do świata. To dla tych dzieci, jeszcze niepewnych siebie, wyznaczamy punkty orientacyjne, zwielokrotniamy sensy, przekształcamy znaczenia w miejsce powszechnej tendencji do wygłaszania krytyki. Zarówno w muzeum, jak i w »artbusie« zaparkowanym przy szkole staramy się, aby dziecięca świadomość kolorytu świata, pozostawiana w toku edukacji gdzieś na uboczu zdarzeń, przeniosła się na wielkie milczenie sztuki i w końcu ją ożywiła”³⁸.

Od momentu powstania muzeum działa w jego strukturach prężnie rozwijający się dział kulturalny z serwisem edukacyjnym zajmującym się akcjami skierowanymi do najmłodszej publiczności. Dziś jest nieodłącznym elementem działalności muzealnej. I chociaż w okresie od powstania muzeum i serwisu mogły ulec zmianie formy i metody pracy, to cel pozostał ten sam: „[...] chodzi o to, aby pozwolić dziecku na spotkanie ze sztuką jego czasów, pozwolić na samodzielne odkrywanie różnorodnych spojrzeń na sztuki plastyczne, jak i na inne formy aktywności artystycznej uprawianej przez artystów ostatnich lat”³⁹. To otwarcie, które ujawnia się często już po pierwszym spotkaniu, rozwija się i umacnia ze spotkania na spotkanie. Staje się to jednak możliwe wówczas, gdy dziecko znajdzie dodatkowe wsparcie w nauczycielu, który to doświadczenie będzie umiejętnie pielęgnował i wykorzystywał w aktywności szkolnej. Praca z dzieckiem w muzeum jest dziś podstawową formą muzealnych oddziaływań edukacyjnych mającą wiele wariantów organizacyjnych. Podstawową formą jest jednak aktywność „Ateliers du Regard”.

Wizyty muzealne organizowane w ramach „Atelier du Regard” odbywają się w salach ekspozycyjnych muzeum i w pracowni dziecięcej. Każda grupa wiekowa (przewidziano podział na grupy: przedszkolną, szkolną, gimnazjalną i studencką) ma w ramach atelier osobne pomieszczenie, toteż można swobodnie realizować zajęcia z każdą grupą, nie przeszkadzając sobie wzajemnie. Za pracę w poszczególnych grupach odpowiedzialni są animatorzy, którzy przygotowują autorską ścieżkę zwiedzania, na podstawie której realizowane są zajęcia. Sposób przygotowania ścieżki zwiedzania jest indywidualny i zawsze zależy od inwencji animatora. Polega na umiejętnym wykorzystaniu dzieł z aktualnie prezentowanej kolekcji, by przekazać ideę, która prowadzącemu jest szczególnie bliska lub stanowi wyraźne przesłanie autora. Zdarza się, że przygotowanie ścieżki poprzedzone jest indywidualnym kontaktem z artystą. Zawsze jednak towarzyszy mu studiowanie tekstów źródłowych dotyczących kolekcji, przeglądanie dokumentacji lub spotkanie z krytykami i innymi artystami w celu uzyskania inspiracji do realizacji ścieżki problemowej. Jednak najczęściej jest to własna refleksja, która przybiera formę ścieżki edukacyjnej. Opracowany pomysł każdy z animatorów prezentuje na kolegium, które

³⁸ J., J.-L. Forment: *Introduction. L'Artbus 1975—1980*. Bordeaux 1981, s. 7.

³⁹ *Document pour le Service Éducatif...*, s. 1.

odbywa się wówczas, gdy propozycje „ścieżek” przygotowane są przez animatorów i mediatorów dla każdej grupy zwiedzających. Dyskusja w grupie z innymi animatorami, mediatorami, artystami, pracownikami pozostałych działów muzeum pozwala lepiej dookreślić cele i przemyśleć powtórnie pierwotne założenia. Kończy się zaś ustaleniem programu wizyt. Program redagowany jest w postaci ulotki reklamowej i zawiera tematy „ścieżek”, nazwisko odpowiedzialnego animatora, terminy realizacji, informacje o ofertach komplementarnych zajęć dla dorosłych (rodziców i nauczycieli) oraz informuje o możliwości rezerwacji godziny i dnia spotkania. Gotowa informacja dociera pocztą przez dział kurierski muzeum lub drogą mailową do wszystkich instytucji, które potencjalnie mogą mieć lub z racji obowiązków zawodowych mają kontakt z dziećmi, młodzieżą oraz rodzicami lub nauczycielami. Są to najczęściej szkoły, ale także świetlice, miejsca opieki socjalnej, przychodnie zdrowia, świetlice dzielnicowe, ośrodki terapii, a także lokalne media i wydawnictwa reklamowe. Przedstawiciele tych instytucji umawiają się na zajęcia jednorazowe lub cykliczne. Wielu nauczycieli w regionie bordoskim od lat współpracuje z muzeum, a kolejne wizyty stają się stałym elementem działań edukacyjnych, jakie inspiruje sam nauczyciel. „Te wizyty są wspaniałym momentem. Dzieci przychodzą radosne, bez trosk i z własnym poglądem na sztukę, na to, czym jest obraz, rzeźba... albo zupełnie bez pomysłu. Nie wiedzą, czy będą mówić o czasie, ruchu, miłości, przestrzeni czy śmierci... Nie wiedzą, w co będą się angażować, w co zaangażuje je samo dzieło. I tak w toku przechodzenia od jednego dzieła do drugiego pojawiają się słowa, pomysły i przyjemność. Przyjemność nie pozwala na zatrzymanie, nie ogląda się na czas przeszły, każe zapomnieć o tym, co piękne i co nie piękne, pozwala na spotkanie. To zadziwiający moment, w trakcie którego często nauczyciel rozpoznaje w mówiącym zwykle milczące dziecko, moment, w którym wiedza bierze początek z emocji. Być może jest to właśnie prawdziwe spotkanie? Kiedy podmioty wydają się otwierać na siebie, potwierdzając, że dzieło nie zamyka wiedzy, ale przeciwnie burzy jej zastany porządek”⁴⁰.

Każda wizyta dzieci rozpoczyna się już na progu muzeum. Od momentu przekroczenia progu muzeum całkowitą opiekę nad dziećmi przejmuje animator, który zwykle współpracuje z jedną grupą przez kilka miesięcy, a nawet lat. Zajęcia w atelier podzielone są na trzy fazy. Pierwsza z nich określana jest jako: — „czas oglądania” (*le temp du regard*); jest najważniejszą częścią spotkania z dziełem eksponowanym w muzeum; odbywa się przy współudziale animatora, który wiedzie dzieci ścieżką zwiedzania przygotowaną tak, że „żadna informacja, wyjaśnienie nie przerywa czasu oglądania. Dzieci oglądają dzieła, przesuwiają się, cofają, dotykają, zatrzymują [...]”⁴¹, każde

⁴⁰ Ibidem, s. 2.

⁴¹ Ibidem.

w swoim rytmie i czasie; oglądają na swój sposób, śmiejąc się, dotykając, wachając nawet smakując prace wykonane z różnych tworzyw zachęcając do takiego bliskiego kontaktu; dzieci odważnie podchodzą do pracy, która zdaje się prowokować, zachęcać do objęcia, pogłaskania; niejednokrotnie dziecko powraca do przedmiotu, który mu się spodobał, wypowiada w jego kierunku różne słowa, zachęca innych do obejrzenia; „czas oglądania” stanowi ową fundamentalną podstawę indywidualnego, spontanicznego kontaktu dziecka z dziełem, którego nikt i nic nie może zaburzyć; o to dba czuwający animator; oglądanie, smakowanie, dotykanie, a nawet rozmowa z dziełem wydarzają się w czasie, który dla dziecka jest czasem wystarczającym; kresem tej fazy zajęć jest fizyczne i psychiczne zmęczenie, którego widocznym znakiem jest ujawniająca się chęć do zadawania pytań, inicjowanie rozmowy, a zarazem szukanie dogodnej pozycji do odpoczynku.

Wówczas rozpoczyna się:

- „czas wymiany” (*le temps de l'échange*); dopiero w tej części zajęć animator uczestniczy w rozmowie, której inicjatorami są dzieci; to one, pełne wrażeń, zaczynają poszukiwać odpowiedzi na pytania, które pojawiły się w trakcie oglądania; animator jednak tak stara się prowadzić dialog, aby każde postawione przez dziecko pytanie inspirowało odpowiedź; w spotkaniu, które często przypomina burzę mózgow, padają pytania, rodzą się odpowiedzi, z których żadna nie stanowi kardynalnego rozstrzygnięcia, a jest jedynie autorską próbą podjęcia komentarza; ten opiera się na przeżyciu, przyjemności, emocji, a nawet zrozumieniu, które stało się udziałem dziecka we wcześniejszej fazie; teraz to, co wcześniej nieuświadomione, może ulec werbalizacji; w efekcie wspólnego wysiłku pojawiają się więc nowe sformułowania, nowe uczucia i stany zyskują nazwy, nowe pojęcia włączają się do świadomości dziecka, wyłaniają się zaczątki nowych postaw. „Krok po kroku dzieło zaczyna opisywać świat i ujawniać ten szczególny rodzaj spojrzenia, które pozwala eksponować jego poszczególne fragmenty, w którym każdy, na każdym etapie rozwoju może znaleźć coś dla siebie”⁴²; to, co poznane, co nazwane domaga się przeniesienia w sferę własnej aktywności; dziecko chętnie eksperymentuje z tym, co może jeszcze nie do końca jest jasne, ale już ciekawe.

Stąd pomysł trzeciej fazy zajęć nazwanej:

- „czas aktywności” (*le temps de l'action*); w wyznaczonej dla każdej grupy dziecięcej przestrzeni atelier, wyposażonej w narzędzia i materiały niezbędne do pracy artystycznej, dzieci wykonują prace plastyczne; z reguły materiały i temat są podobne (proponowane przez animatora), jednak

⁴² Ibidem.

metody realizacji, stylistyka, sposób pracy — indywidualne, ponieważ inspirowane za każdym razem innym fragmentem kolekcji, inną emocją i innym pomysłem szukania odpowiedzi na rodzące się czy postawione przez kogoś pytania; prace dziecka po wykonaniu pozostają jeszcze przez pewien czas w kolekcji muzealnej; stanowi to dodatkowe wzmocnienie wartości wykonanego dzieła — zgromadzone na czasowej ekspozycji w atelier stanowią element dopełniający „dorosłą” wystawę muzealną, natomiast po zamknięciu ekspozycji każda praca wraca do autora, stanowiąc rodzaj przedłużenia doświadczenia muzealnego kontaktu ze sztuką jego czasów.

Takim swoistym przedłużeniem pracy muzealnej jest również aktywność lekcyjna inspirowana doświadczeniami zajęć muzealnych. Większość nauczycieli korzystających ze współpracy z muzeum ma przygotowanie do prowadzenia zajęć wykorzystujących wartości sztuki nowej. Animatorzy działu oświatowego muzeum, dbając o właściwe pielęgnowanie i rozwijanie doświadczeń inspirowanych kontaktem z najnowszą sztuką, organizują cykliczne zajęcia warsztatowe i teoretyczne dla nauczycieli zainteresowanych tą formą pracy szkolnej („Les stages de formation pour les enseignants en partenariat avec l'Education Nationale”). Zajęcia te obejmują przygotowanie teoretyczne w zakresie historii sztuki najnowszej oraz cykl zajęć warsztatowych, dzięki którym łatwiejsze staje się zrozumienie tendencji formalnych, jakie ujawniają się we współczesnej twórczości artystycznej.

Pomocą w realizacji zajęć poza muzeum, również w tej placówce, są „pudełka” (*les Boîtes*). Pierwsze „pudełka” w muzeum powstały w 1980 roku na zamówienie nauczycieli sygnalizujących potrzebę wykorzystania autentycznych prac plastycznych z kolekcji muzealnej. Wypożyczenie muzealnych przedmiotów sztuki w tym okresie było niemożliwe, jednakże możliwe stało się dostarczenie dokumentacji, która po niedługim czasie zaczęła „obrastać” w pomoce przygotowane specjalnie w celu poszerzenia wiedzy. Równie ważnym elementem, który zmusił animatorów do przygotowania „pudełek” był powszechnie obserwowany fakt braku dostępu do literatury poświęconej sztuce najnowszej. Pierwszym zestawem przygotowanym przez animatorów *capcMusée* było „pudełko” pt.: *Kolor*. Do dziś zredagowano około 150 takich pomocy (każde pudełko w co najmniej 2 egzemplarzach), które nieodpłatnie wypożyczane są nauczycielom (nie dłużej niż na 2 tygodnie) w celu realizacji zajęć szkolnych.

O ile pierwsze pomoce powstawały spontanicznie, w zależności od potrzeb, o tyle kolejne „pudełka” realizowane są w dużych blokach tematycznych. Zawartość pierwszych stanowi rozwinięcie idei koloru w sztuce (*Les Boîtes/ couleurs*). Każde „pudełko” z tej serii ukazuje zatem świat kolorów i jest propozycją zbliżenia do twórczości współczesnej przez ukazanie funkcji koloru,

jego symboliki itp⁴³. Druga grupa pomocy to „pudełka/materiały” (*Les Boîtes/matériaux de l'art*). Ich zawartość stanowią elementy dobierane zgodnie z tematyką znaną z historii sztuki, a wykorzystywaną w nowy sposób przez twórców współczesnych⁴⁴. Seria *Les Boîtes/histoire de l'art* prezentuje różnorodne podejścia do charakterystycznych ruchów i prądów artystycznych określanych wspólnym hasłem: „sztuka współczesna”⁴⁵. Ostatnia seria „pudełek” zawiera pomoce dokumentujące działania o charakterze artystyczno-edukacyjnym zrealizowane wokół tematyki wybranej kolekcji czasowej i przeznaczone są dla młodzieży gimnazjalnej i licealnej.

„Pudełka” stanowią autorski pomysł animatorów capcMusée i każdorazowo przez nich są projektowane i wykonywane. Do współudziału w realizacji pomocy powoływana jest ekipa grafików odpowiedzialnych za stronę plastyczną przedsięwzięcia oraz często pedagog i historyk sztuki w celu uzgodnienia zawartości merytorycznej. Jednakże o całości przedsięwzięcia decyduje animator. Każde „pudełko” zawiera zestaw informacji (dla najmłodszych dzieci informacje opracowane są w formie opowiadania, bajki, rymowanki lub utworu poetyckiego), zestaw fotografii (zapis cyfrowy lub audio-wideo), zestaw przykładowych ćwiczeń i zabaw towarzyszących poznawaniu zagadnienia, pomoce dydaktyczne i małe formy przeznaczone do oglądania, układania, manipulowania, zabawy typu: domino, puzzle, karty do gry. Każde „pudełko” wyposażone jest w klaser, będący rodzajem informatora i przewodnika dla nauczyciela realizującego zajęcia⁴⁶.

Na potrzeby zajęć o charakterze kształceniowym, przeznaczonym dla starszych dzieci i dorosłych odbiorców, serwis edukacyjny muzeum przygotowuje zestawy dokumentów, tzw. *dossiers* tematyczne. *Dossiers* prezentujące sylwetki artystów wystawiających w capcMusée zawierają: zestaw informacji i opinii krytycznych na temat artysty i jego prac, autoryzowany wywiad

⁴³ Wśród zaproponowanych pomocy znajdują się: „Żółte pudełko” (*Boîte/jaune*), „Białe pudełko” (*Boîte/blanche*), „Niebieskie pudełko” (*Boîte/bleue*), „Pudełko w kolorze pomiędzy psem i wilkiem” (*Boîte/la couleur entre chien et loup*).

⁴⁴ W tej grupie pomocy przygotowano: „Gesty malarskie” (*Gestes de peintres*), „Malowane znaki: linia” (*Signes peints: le trait*), „Malowane znaki: plama” (*Signes peints: la tache*), „Linia i przestrzeń” (*La ligne, l'espace*), „Wokół XX-wiecznej rzeźby” (*Autour de la sculpture au XXe siècle*), „Sztuka konceptualna — gra słów” (*Art conceptuel, jeux de mots*), „Sztuka i światło” (*L'art et la lumière*), „Od formy do formy” (*De forme en forme*) itp.

⁴⁵ Na propozycję trzeciej serii składają się m.in.: „Abstrakcja” (*L'Abstraction*), „Estetyka, cytaty, reprodukcje” (*Esthétique, citation, reproduction*), „Kolekcja/Muzyka nr 1, 2, 3” (*Collection/Musique No 1, 2, 3*), „Pop Art” (*Le Pop art*), „Sztuka niemiecka lat 80-tych” (*L'Art Allemand dans l'années 80*), „Nowa generacja artystów amerykańskich” (*La Nouvelle Génération Américaine*).

⁴⁶ Klaser stanowi dodatkową formę pomocy szczególnie dla tych nauczycieli, którzy nie mieli okazji uczestniczyć w zajęciach przygotowujących do pracy ze sztuką. Wykonany jest w formie klasycznego *dossier* zawierającego zestaw wskazówek metodycznych, fiszki z informacjami, odesłanie do literatury oraz kopie ważnych artykułów i dokumentów na wybrany temat.

z artystą, analizę wybranego z kolekcji dzieła, sugestie do budowania zajęć warsztatowych, których punktem wyjścia jest idea, forma czy droga twórcza artysty⁴⁷. Innym rodzajem dokumentacji jest diaporama — cyfrowa kolekcja prac współczesnych artystów⁴⁸.

Z pomocy tej służby muzealnej mogą korzystać zarówno ci nauczyciele, którzy ukończyli specjalistyczne kursy organizowane przez muzeum, jak również ci, którzy nie mają takiego przygotowania. Ci ostatni mogą natomiast skorzystać z pomocy doradcy pedagogicznego, który pracuje w muzeum i dwa razy w tygodniu przyjmuje zainteresowanych nauczycieli. Jego zadaniem jest ułatwianie kontaktów pomiędzy nauczycielami a animatorami w celu ustalenia optymalnych warunków wizyty, doradztwo w sprawie przygotowania zaplecza materialnego do realizacji konkretnych zajęć, pomoc w wyborze materiałów i dokumentów do samodzielnej pracy lub organizacji zajęć szkolnych, w przygotowaniu samodzielnej wizyty w muzeum oraz w dostosowaniu zaprojektowanych zajęć do treści wynikających z realizacji programu nauczania na poszczególnych etapach kształcenia. Często doradca pedagogiczny organizuje staż informacyjny dla nauczycieli, którzy nie mieli jeszcze okazji uczestniczyć w zajęciach muzealnych. Celem takiego działania jest wskazanie możliwości wykorzystania potencjału muzeum do realizacji zamierzonych celów wychowania przez wzbogacenie w nowe doświadczenia dotychczas stosowanych metod pracy. Jako że animatorzy niechętnie realizują zajęcia w szkołach, ich kontakt z nauczycielami ogranicza się tylko do czasu pobytu grupy szkolnej w muzeum. Również i oni korzystają z pomocy doradcy pedagogicznego. Pedagog spełnia zatem często funkcję mediatora pomiędzy środowiskiem nauczycieli, muzealników i animatorów.

Wymienione pomoce (w postaci „pudełek” i zbiorów dokumentacji) stanowią niezbędną pomoc dla nauczycieli realizujących zajęcia poza muzeum. Jednakże główna część zajęć edukacyjnych odbywa się w muzeum. Dotyczy to zarówno działań podejmowanych ze zorganizowanymi grupami dzieci (jak w przypadku zajęć w „Ateliers du Regard”), jak i tych, które przeznaczone są dla indywidualnych odbiorców. Jedną z najstarszych form zajęć realizowanych w muzeum są „środowe szkoły” („L'École du mercredi”).

Animatorzy serwisu edukacyjnego capcMusée organizują corocznie cykl zajęć dla dzieci 9—13-letnich, które odbywają się w pomieszczeniach pracowni dziecięcych w muzeum w każdą środę w godzinach popołudniowych. Zajęcia

⁴⁷ Pierwsze zestawy dokumentów przygotowano dla: Richarda Longa, Mario Merza, Kaitha Haringa i Daniela Burena.

⁴⁸ Diaporama przeznaczona jest do prezentacji w starszych klasach gimnazjum i w liceum. W zakres proponowanej tematyki wchodzi: „Sztuka lat 60-tych w USA” (*L'art de l'anne 60-aux États-Unis*), „Ruchy awangardowe we Francji w latach 70-tych” (*Les mouvements d'avant-garde en France au tournant des années 70*), „Figuracja w sztuce XX wieku” (*La figuration dans l'art au XXe siècle*) itp.

tego typu przeznaczone są dla dzieci, które indywidualnie decydują się na udział w środowym spotkaniu. Przedmiotem zajęć jest spotkanie z artystą, którego prace można aktualnie oglądać na ekspozycji. Artysta jest animatorem i współuczestnikiem spotkania polegającego głównie na rozmowie, wspólnym oglądaniu dokumentacji i filmów dotyczących jego twórczości. Innym rodzajem spotkania jest zaproszenie artysty do udziału w minikonferencji dotyczącej wybranego okresu z dziejów współczesnej plastyki, kierunku, ruchu artystycznego, a nawet do oceny krytycznej wybranego z kolekcji dzieła. Spotkania tego typu mają charakter bardziej konwersatoryjny aniżeli wykładowy i kończą się zajęciami praktycznymi realizowanymi w atelier. Pomysł „środowych szkół” w trakcie rozwoju muzeum i samego działu edukacyjnego zmieniał się i udoskonaliał, zmierzając w stronę zrealizowania pomysłu forum dyskusyjno-twórczego „poza murami” muzeum, w którym biorą udział dzieci i artysta. Zmiana programu pociągnęła za sobą zmianę nazwy. Począwszy od „szkoły środowowej” („L'École du mercredi”) nazwa ewoluowała poprzez „środę z artystycznym autobusem” („Les mercredis de l'Artbus”) aż do „CréArtbus”.

Celem organizacji zajęć środowych jest uwrażliwienie dziecka na przejawy współczesnej kreacji artystycznej, a środkiem do jego realizacji jest spotkanie z artystą. Spotkanie owo jest zetknięciem z twórcą, jego poglądami na sztukę, sposobami realizacji zamiarów twórczych, a także formą odpowiedzi na pytania: Po co i w jaki sposób sztuka trafia do muzeum? Jakie związki łączą pojęcia: „sztuka” i „instytucja upowszechniania”? W jaki sposób definiuje się pojęcia: „sztuka” i „miejsce sztuki”? Te i inne pytania, które ujawniają się w trakcie spotkania, budują dodatkowy fundament programowy zajęć. Stają się bowiem elementem wiedzy o miejscu, w którym sztuka jest eksponowana. Dzięki temu muzeum staje się bliskie dziecku, zyskuje inny wymiar — wymiar miejsca twórczości, spotkania, rozwoju, wiedzy, a nawet zabawy.

Program zajęć środowych składa się z czterech cykli 3-miesięcznych, w trakcie których realizuje się dziesięć spotkań. Dzieci decydując się na tę formę zajęć, mogą uczestniczyć w wybranych zajęciach lub uczestniczyć w całym cyklu. Dla szczególnie zainteresowanych przewidziano zajęcia wybierające postać „klubu”. Wymogiem wstąpienia do „klubu” jest wcześniejsze aktywne uczestnictwo w wybranych formach zajęć realizowanych w muzeum. Rokrocznie animatorzy serwisu, na początku września, z takiej właśnie grupy wyłaniają uczestników „klubu”. Dzieci w wieku 7—12 lat przez cały rok szkolny uczestniczą w specjalnie przygotowanych zajęciach, które stanowią rozszerzenie tematyki poruszanej w zajęciach dowolnych. Zajęcia te są intensywniejsze, dotyczą różnorodnych dziedzin pracy twórczej i szczegółowych zagadnień warsztatowych. Prowadzą je artyści, historycy sztuki, kulturoznawcy, przedstawiciele innych dyscyplin aktywności twórczej oraz stale obecni animatorzy serwisu. Ważnym elementem zajęć jest fakt, że uczestniczą

w nich rodzice, którzy razem z dziećmi korzystają z możliwości pracy w „Atelier Enfants/Parents” („Warsztaty dzieci/rodzice”). Warsztaty tego typu odbywają się w środy i soboty w muzeum i przeznaczone są dla dzieci, które zwiedzają ekspozycję z rodzicami (w zakresie celów i metod niewiele różnią się od form wcześniej opisywanych). Podobną w treści propozycją jest projekt „Les samdis d’aller au Musée” („Sobotnie wizyty w muzeum”). Projekt, którego pierwsza realizacja odbyła się w 1984 roku, przeznaczony jest dla dzieci i dorosłych. Jednakże różni się od „Warsztatów dzieci/rodzice” sposobem realizacji. Sobotnia wizyta konstruowana jest bowiem na dwóch poziomach. Jednocześnie odbywają się zajęcia dla dorosłych (w pracowniach muzealnych mediator organizuje konferencję poświęconą zagadnieniom sztuki współczesnej) i dla dzieci, które w tym czasie pracują w atelier z innym animatorem. Zajęcia odbywają się w trakcie roku szkolnego w godzinach popołudniowych i przyjmują charakter swobodnej zabawy, której treścią jest sztuka. Wizyty sobotnie można łatwo indywidualnie zaplanować, ponieważ ich harmonogram aktualizowany cztery razy do roku (zawsze na okres trzech miesięcy) jest regularnie publikowany w informatorze wydawanym przez muzeum, podobnie jak program dziecięcych wernisaży, które odbywają się w soboty. Te ostatnie mają charakter otwartych spotkań artystów z dziećmi i formalnie nie różnią się niczym od „dorosłego wernisażu”. Dzieci w trakcie spotkania rozmawiają z artystami, prowadzą minikonferencje, sporządzają dokumentację.

W okresie wakacji letnich dzieci (w wieku 8—12 lat) zapraszane są do muzeum na zajęcia, które zbliżone są do zajęć formacyjnych dla dorosłych. „L’été au musée” („Lato w muzeum”) to cykliczne zajęcia organizowane przez animatorów na terenie muzeum. Intensywność oraz tematyka zajęć są tak projektowane, aby po każdym stażu dziecko uzyskało wymierne efekty w postaci opanowania konkretnego warsztatu (np. wideofilmowanie, realizacja dokumentacji fotograficznej, taniec nowoczesny, współczesne technologie informatyczne, nowe materiały rzeźbiarskie) oraz konkretnej wiedzy (np. poznało postać wybitnego artysty, kierunek w sztuce, sposób redagowania recenzji), a także, aby umiało wiedzę i umiejętności wykorzystać w pracy twórczej. Swój istym sprawdzianem wiedzy i umiejętności są samodzielne realizacje twórcze oraz ich publiczna prezentacja, która zamyka zajęcia stażowe dla dzieci.

Każda z wymienionych form przygotowana jest dla różnych grup wiekowych, począwszy od dzieci w wieku przedszkolnym. Podobnie jak w przypadku „Ateliers du Regard”, za program dla wybranej grupy wiekowej odpowiada przygotowany animator lub mediator. Wszystkie zajęcia opracowuje się jednak według ustalonego schematu, który budowany jest wokół haseł:

- *Reconnaître, inventer* (z badać, odnaleźć) — dzieci przedszkolne;
- *Montrer, devenir* (pokazać, stać się) — dzieci szkolne;
- *Apprenter, imaginer* (doświadczyć, wyobrazić) — młodzież gimnazjalna;
- *Savoir, s’emouvoir* (wiedzieć, pobudzić) — młodzież starsza.

Hasło stanowi oś centralną, wokół której konstruowany jest program. Każdy animator buduje go dla wybranej grupy wiekowej. Wychodząc od wyboru jednego zagadnienia-przesłania, jakie płynie z ekspozycji, konstruuje własną „ścieżkę”, która stanowi zarazem swoiste „wrota” do świata sztuki. W celu ustalenia zbieżnej linii programowej propozycje ścieżek i programów dyskutowane są na kolegium, w skład którego wchodzi animatorzy, graficy oraz dyrektor programowy, który może wyrazić sugestie, natomiast nigdy nie ingeruje w program przygotowany przez animatorów (prawa do ingerencji w tworzony program nie ma również konsultant pedagogiczny pracujący w muzeum). Merytorycznie i praktycznie za program serwisu edukacyjnego odpowiedzialni są animatorzy i mediatorzy. Od ich wrażliwości, wiedzy, aktywności i kreatywności zależy liczba i jakość prezentowanych propozycji. Cele szczegółowe takiego działania są różne — zależą bowiem od koncepcji programowej ekspozycji. Jednak zawsze cel główny całego przedsięwzięcia stanowi uwrażliwienie na sztukę współczesną, która jest nośnikiem ważnych wartości, przez postawienie dziecka przed prawdziwym dziełem sztuki i to możliwie najwcześniej, bo w momencie, kiedy jego naturalnie wrażliwe spojrzenie nie zostało zmienione przez systematyczne działania edukacyjne i konformistyczną socjalizację.

Dziecko w muzeum to tego muzeum przyszły potencjał. Trzeba uzmysłować sobie fakt, że muzeum to również świat ludzi — odbiorców w różnym wieku i o różnej kondycji społecznej. Francuskie muzea sztuki współczesnej zauważyły, że osoby przychodzące do muzeum to jednostki, które chcą poznać sztukę współczesną, ale również chcą się rozwijać, doświadczać, pytać, błędzić, spotykać się z innymi podobnie poszukującymi. Zadaniem muzeum jest konfrontacja z tymi pytaniami, emocjami i potrzebami. Publiczność w muzeum stanowi jego istotną treść, dzięki której możliwe staje się budowanie przestrzeni spotkania ze sztuką i ludźmi. Dlatego myśląc o muzeum, trzeba zarezerwować w nim przestrzeń również (a może przede wszystkim?) dla Innych: nie-artystów, nie-muzealników, nie-kuratorów...

ROZDZIAŁ VI

Muzealny kontekst spotkania ze sztuką

Jedną z najistotniejszych zmian, jakie dokonały się we współczesnej muzeologii, jest przejście od biernego, kontemplacyjnego odbioru do aktywizacji publiczności, niekiedy przyjmującej rolę współorganizatora ekspozycji. Nowa sztuka wymaga nowej przestrzeni ekspozycyjnej, nowego sposobu konstruowania ekspozycji, który bliższy jest miejscu pracy twórczej aniżeli ekskluzywnej kondycji salonu ekspozycyjnego, ale, co może ważniejsze, wymaga również współuczestnictwa aktywnego odbiorcy. Dlatego wielką troską współczesne muzeum powinno otoczyć odbiorcę — współuczestnika aktu twórczego. Zamiast suchej informacji i zespołu reguł postępowania wobec dzieła powinno proponować i ułatwiać indywidualny kontakt, spontaniczny, nawiązujący do idei swobodnego dialogu, bliższy poszukiwaniu niż utwierdzaniu się w słuszności wyuczonych sądów i popularnych opinii. Musi zrezygnować z monologicznej (nadawczo-odbiorczej) formy przekazywania wiedzy na rzecz zaangażowanego dialogu obejmującego rzeczywistość sztuki, refleksję o niej, świat emocji i wrażeń, jakie wywołuje kontakt z nią — z włączeniem doświadczeń wynikających z pozaartystycznego doświadczenia osób.

Ideą organizującą działania mediacyjne i animacyjne we francuskich muzeach sztuki jest interpretacja. Ta opiera się na bezwarunkowej obecności pośrednika, który ułatwia kontakt odbiorcy ze sztuką. Szczególnie mocno związek ten ujawnia się w pracy mediatorów artystycznych. Warto sobie zadać pytanie: Czy obecność takiego pośrednika jest zawsze konieczna i czy powinien pojawiać się zawsze pomiędzy dziełem i odbiorcą? Propozycją, która jest odpowiedzią na tak postawione pytanie i być może w przyszłości wzbogaci dyskurs poświęcony możliwości budowania kontaktów pomiędzy światem

sztuki, instytucjami ją upowszechniającymi a światem odbiorców, jest spotkanie ze sztuką.

Spotkanie ze sztuką w potocznym znaczeniu jest zetknięciem z przedmiotem sztuki. Jest zatem jakimś rodzajem kontaktu, który opiera się na oglądzie pozwalającym oszacować wartość emocjonalną dzieła lub rozpoznać jego podstawową (co nie oznacza istotną) zawartość treściową. Najczęściej jednak przyjmuje postać rozmowy o sztuce. Dzieło staje się wówczas przedmiotem doświadczania, szacowania, podporządkowywania. Warto jednak przypomnieć, że prawdziwe życie dialogowe nie musi wyrażać się w zewnętrznie obserwowalnych formach dialogu. Podstawę do takiego twierdzenia wywodzi się z filozoficznej teorii dialogu. W świetle tej teorii nadawcą przekazów będących dialogowymi wezwaniami lub replikami może być każdy byt otaczający człowieka i dziejący się wokół niego¹. Byt ów nie tylko jest i dzieje się, ale jest bytem mownym potrafiącym zagadywać, stawiać pytania, udzielać odpowiedzi, podobnie jak dzieło, które nie jest przedmiotem dorzucenym do imienia twórcy², ale może być autentycznym partnerem i uczestnikiem dialogu.

Zmierzając do odnalezienia istoty spotkania ze sztuką, warto zwrócić się w kierunku myśli dialogicznej. Twórcy i kontynuatorzy filozofii dialogu wyraźnie definiują istotę spotkania. Różne są jednak ich poglądy dotyczące autentycznych możliwości spotkania ze sztuką. Wśród wielu koncepcji są takie, które rezerwują spotkanie i dialog tylko dla relacji międzyosobowej. Inni skłaniają się do teorii, że relacja człowieka z przedmiotem również jest możliwa. W pierwszej grupie znajdują się poglądy Jacka Bukowskiego, który w *Zarysie filozofii spotkania* pisze, że „spotkanie jest wydarzeniem, które może zachodzić tylko pomiędzy osobami. Tam gdzie nie ma osób, nie ma też spotkań, choćby dlatego, że nie mogą wystąpić: bytowa jednorodność partnerów i wzajemność ich stosunku”³. Już ta wstępna uwaga każe zrewidować łączenie sztuki z terminem „spotkanie”. Kluczem do rozwinięcia myśli Bukowskiego jest bowiem odniesienie się do pojęcia bytowej jednorodności partnerów, która daje wyraz przekonaniu autora, iż osoba może się spotkać tylko z drugą osobą. Wszelkie inne sytuacje są jedynie zetknięciami, kontaktami, sposobami odnoszenia się. W związku z tym nie mogą być określane mianem spotkania. Przeżywanie muzyki, kontemplowanie dzieła sztuki, wyjątkowe, traktowanie psa — niemal jak człowieka czy zachwyt nad naturą są dla Bukowskiego jedynie silnymi przeżyciami estetycznymi, których efekty mogą być zbliżone do efektu spotkania, natomiast spotkaniem nigdy nie będą,

¹ Por. M. Buber: *Ja i Ty. Wybór pism filozoficznych*. Tłum. J. Doktor. Warszawa 1992.

² Zob. P. Francstel: *Twórczość malarska a społeczeństwo*. Tłum. J. Karbowska, A. Szczepańska. Warszawa 1973.

³ J. Bukowski: *Zarys filozofii spotkania*. Kraków 1987, s. 16.

ponieważ nie ma tu bezpośredniego kontaktu z drugim człowiekiem. „Nie jest wykluczone — pisze Bukowski — że dostarczone mi przez aktora, muzyka czy innego wykonawcę lub autora przeżycie estetyczne, może stać się czynnikiem konstytuującym moje z nim spotkanie i stanowić jeden z elementów tego spotkania”⁴. Może prowadzić także do spotkania widzów w obliczu wielkiego dzieła lub wybitnej interpretacji odnajdujących siebie podczas jednoczesnego przeżywania wartości estetycznych. Spotkanie udaje się tylko wówczas, gdy partnerzy spotkania staną wobec siebie „twarzą w twarz”. Używając terminu „twarzą w twarz”, Bukowski sugeruje bliski związek z teorią spotkania i dialogu Emmanuela Levinasa.

Levinas używa pojęcia spotkania „twarzą w twarz”⁵, opisując je jako relację między osobami. Relacja z Innym jest według Levinasa mową, w której rodzą się znaczenia. Nie jest to mowa pojęta jako materialność, żywe *verbum*, ale jako kontakt. „Ukazywać się, znacząc — to mówić. Obecność ujawniająca się w obecności obrazu [...] wypowiedzi. [...] Mowa nie jest prostą modyfikacją intuicji, ale źródłową relacją z zewnętrznym bytem”⁶. Mowa może się wydarzyć tylko w relacji „twarzą w twarz”. „Mówić, to czynić świat wspólnym, tworzyć wspólne miejsca [...]. W rozmowie świat nie jest już tym, czym był w separacji — u siebie, gdzie wszystko jest mi dane — ale tym, co daje: komunikowalnością, tym, co pomyślane, powszechnością”⁷ — pisze Levinas. Zdaniem filozofa, nie można porozumieć się z Drugim za pomocą jego dzieł. „Kiedy człowieka rozumiemy na podstawie jego dzieł, raczej go zmienacka zaskakujemy, niż rozumiemy. Jego życie i praca przesłaniają go”⁸. Co prawda, dzieła człowieka wg Levinasa mają sens, ale ludzki byt wycofuje się z nich i daje się z nich tylko odgadnąć. Nie deprecjonuje to wartości samego dzieła ani jego twórcy, ale nie pozwala na pełną relację człowieka z człowiekiem. „Człowiek jest naprawdę sobą [...] — tylko w ekspresji”⁹, czyli obecności twarzy. I tylko ta twarz może odpowiedzieć na wezwanie Drugiego.

Inną propozycją teoretyczną łączącą zagadnienie spotkania ze sferą sztuki jest koncepcja człowieka jako egzystencji dramatycznej ks. prof. Józefa Tischnera. W myśl tej koncepcji człowiek staje się autentyczną egzystencją, przeżywając swój czas i otwierając się na Innego, i na scenę, na której rozgrywa się spotkanie. „Człowiek żyje w ten sposób, że bierze udział w dramacie — jest istotą dramatyczną. Inaczej żyć nie może. Jego naturą jest dramatyczny czas

⁴ Ibidem, s. 17.

⁵ Por. E. Levinas: *Całość i nieskończoność. Esej o zewnętrzności*. Tłum. M. Kowalska. Warszawa 1998.

⁶ Ibidem, s. 62.

⁷ Ibidem, s. 76.

⁸ Ibidem, s. 208.

⁹ Ibidem, s. 358.

oraz dwa otwarcia — „intencjonalne otwarcie na scenę i dialogiczne otwarcie na innego człowieka”¹⁰ — pisze Tischner. Spotkanie zatem odbywa się między osobami w czasie, który „dzieje się” między uczestnikami dramatu. Pod stopami uczestników spotkania rozpościera się scena. Człowiek doświadcza sceny, uprzedmiotowiając ją i zmieniając w przestrzeń wypełnioną przedmiotami. Rzeczy (również przedmioty sztuki) są wyposażeniem, przestrzenią, scenografią, dopełnieniem wydarzającego się spotkania, ale nie uczestniczą dialogu. Więż między osobami jest „inna niż więź między widzem a arcydziełem”¹¹ — podkreśla autor, chyba że pojęcie arcydzieła uzyska nowe znaczenie. Tischner bowiem w swojej koncepcji rezerwuje pojęcie dzieła sztuki dla człowieka — osoby. Wyznacznikiem takiego człowieczeństwa (utożsamianego z dziełem) jest piękno. Tischner jednak odczuwa różnicę między pięknem przedmiotu (również sztuki) i pięknem człowieka. Co prawda, dzięki pięknu dostrzega się przedmiot i człowieka, lecz „dopiero poczynając od doświadczenia piękna, zaczyna się głębsze zainteresowanie całą faktycznością innego, tym choćby, jak się drugi nazywa, gdzie mieszka, co robi [...]. To człowiek, a nie rzecz lub przedmiot, jawi się nam w swym pięknie”¹². W dramatycznym spotkaniu „piękny Inny” staje się dziełem sztuki. „Ale nie będzie to dzieło sztuki wizualnej, lecz dzieło sztuki dramatycznej”¹³. Ja dla Innego „Jestem artystą, który doprowadził do pełni jego piękno”¹⁴. Artysta wobec dzieła formułuje też jasne oczekiwania — pragnie on, aby było pełnym, samoistnym dziełem. Dąży, aby ono się od niego oderwało — artysta nie powinien zaciągać wobec dzieła żadnych zobowiązań moralnych, zobowiązań do wierności i wdzięczności. „Tworzyć znaczy: wyzbywać się, coraz mniej mieć”¹⁵ — pisze Tischner. Ale artysta tego nie potrafi — „pragnie mieć i nie mieć zarazem. Chce objąć coś, czego objąć nie może. Daje swobodę temu, czego porzucić nie może. Jego wielkoduszność jest zarazem wielką zazdrością”¹⁶ — konstatuje Tischner.

W koncepcji Tischnera otwarcie dialogiczne jest otwarciem na człowieka, który bywa dziełem. I mimo że rezerwuje on spotkanie tylko dla relacji osobowej, za Levinasem odbywającej się „twarzą w twarz”, to we wstępie do *Filozofii dramatu* pisze: „Nie jest również wykluczone dialogiczne odniesienie

¹⁰ J. Tischner: *Filozofia dramatu*. Kraków 1999, s. 10.

¹¹ Ibidem, s. 127.

¹² Ibidem, s. 124. Tischner w *Filozofii dramatu* definiuje również piękno. Pisze: „Piękno nie jest ani harmonią, ani proporcją, ani rytmem — jest czymś innym i czymś więcej. Piękno ukazuje nam nowy niecodzienny poziom bycia i przenosi nas tam, niekiedy mówi się — porywa” (s. 124).

¹³ Ibidem, s. 136.

¹⁴ Ibidem.

¹⁵ Ibidem, s. 137.

¹⁶ Ibidem.

do sceny. Na tym właśnie polega wzajemne przenikanie struktur otwarcia, że w pewnym przynajmniej zakresie jest możliwe uprzedmiotowienie ludzi i ucłowieczenie martwych przedmiotów”¹⁷. Autor nie precyzuje jednak warunków i sposobów ucłowieczania, choć wskazuje na taką możliwość.

W opozycji do twierdzeń Levinasa, Tischnera i Bukowskiego stają poglądy Nowickiego, twórcy inkontrolologii¹⁸, który nie ogranicza spotkania do wydarczenia dziejącego się wyłącznie między osobami. Przez spotkanie rozumie wszelkie kontakty zachodzące między świadomym podmiotem ludzkim a innymi podmiotami, zbiorowościami, światem, uwzględniając tu także świat rzeczy, a przede wszystkim świat dzieł ludzkich¹⁹. Dla Nowickiego obojętny staje się partner spotkania. Może być nim człowiek objawiający się drugiemu „twarzą w twarz”, może być to dzieło sztuki, ustrój polityczny, kultura. Fundamentalne znaczenie w inkontrolologii ma ergantropia, czyli realna obecność człowieka w wytworzonych przez niego rzeczach. Dlatego też najbardziej inspirujące, interesujące i autentyczne są dla Nowickiego bezpośrednie spotkania w rzeczach. To w dalszym ciągu spotkania osób, ale tym różnią się od spotkań „poza rzeczami”, że:

- „— w rzeczach spotykam przede wszystkim najwartościowszą część osoby, która tę rzecz wytworzyła, a poza rzeczami jej przypadkowe i nieistotne cechy;
- w rzeczach mogę się spotkać także z osobami z innych stuleci i innych części świata, a poza rzeczami tylko z osobą znajdującą się cieleśnie w tym samym miejscu i w tej samej chwili, co ja;
- w rzeczach mogą się ze mną spotkać jednocześnie setki tysięcy ludzi, a poza rzeczami znacznie mniej”²⁰.

Przez „rzecz” Nowicki rozumie przede wszystkim książki, obrazy, dzieła muzyczne, wynalazki, a także ustne wypowiedzi, w których przekazywana jest myśl osoby mówiącej. Słowa wypowiedziane w spotkaniu z drugim to także rzeczy mówiące znacznie więcej niż sama twarz drugiego.

Podobną analizę spotkania, rozumianego bardzo szeroko jako „zetknięcie z kimś lub z czymś” prezentuje Adam Węgrzecki²¹. Spotkać się — zgodnie z tym ujęciem — można zarówno z przedmiotem indywidualnym, jak i z całą dziedziną przedmiotową, zarówno z istniejącym przedmiotem realnym, jak i z przedmiotem, który już nie istnieje. Stroną spotkania mogą być przedmioty naturalne, niewytworzone przez człowieka, a także jego wytwory. Czasami chodzi o spotkanie z przedmiotem trwającym w czasie, niekiedy ze zdarzeniem

¹⁷ Ibidem, s. 17.

¹⁸ Por. A. Nowicki: *O marksistowską inkontrolologię. Zarys teorii spotkań*. „Studia Filozoficzne” 1977, nr 5.

¹⁹ Por. Idem: *Człowiek w świecie dzieł*. Warszawa 1974.

²⁰ Idem: *Spotkania w rzeczach*. „Studia Filozoficzne” 1988, nr 4, s. 171.

²¹ Por. A. Węgrzecki: *O poznawaniu drugiego człowieka*. Kraków 1992.

czy sytuacją. „Spotkanie w najszerszym znaczeniu obejmuje więc ogromną i bardzo zróżnicowaną dziedzinę faktów”²².

Niezależnie od wcześniej wymienionych autorów, zagadnienia relacji „Ja” do „Ty” rozwijał francuski filozof Georges Marcel²³. Marcel choć nie dosłownie, przyznał dziełu sztuki prawo do traktowania go jako uczestnika dialogu. W *Dzienniku metafizycznym* zanotował: „Jest więc zasadnicze dla samej natury przedmiotu, by nie liczył się ze mną. Jeśli myślą ujmuję go jako biorącego mnie pod uwagę, przestaję go w tej mierze traktować jako przedmiot”²⁴. Tak, jak dzieło sztuki, które „na tyle, na ile nie jest po prostu rzeczą (płótnem, zaczernionym papierem itd.), jest w zasadniczy sposób przeznaczone dla nas. [Ono — J.S.] się nam objawia. Bierze nas pod uwagę. Jesteśmy dla niego”²⁵.

Tak postawiona teza znajduje oparcie i rozwinięcie w teorii dialogicznej Martina Bubera. To właśnie w jego definicji spotkania można poszukiwać odpowiedzi na kluczowe dla niniejszych rozważań pytanie: Czy możliwe jest autentyczne spotkanie ze sztuką? Buber definiując spotkanie, wyraźnie wskazuje na taką możliwość. Spotkanie wydarza się co prawda w relacji „Ja” — „Ty”, Buber jednak nie ogranicza pojęcia „Ty” jedynie do relacji osobowej. Również natura (jako tzw. próg wzajemności) oraz „świat wytworów ducha” wcielonych w świat (np. w postaci sentencji mędrców lub dzieł sztuki określonych mianem „nadproża”) mogą być sferą relacji²⁶. Relacja może objawić się więc w trzech sferach. Pierwszą z nich jest dla Bubera życie z przyrodą, w którym istota relacji nie osiąga progu języka. Druga sfera to życie z innymi ludźmi — tutaj relacja jest jawna i ma kształt słowny. Trzecia to życie z wytworami ducha. „Relacja jest tutaj skryta w obłoku, ale się odsłania, w sposób niemy, lecz językowo twórczy. Nie słyszymy żadnego Ty, lecz mimo to czujemy się zagadnięci i odpowiadamy, tworząc, myśląc, działając: wypowiadamy naszą istotą podstawowe słowo, mimo że ustami nie możemy powiedzieć: Ty”²⁷. Zależnie od postawy, w jakiej jednostka spotyka świat, to, co jest dane, może stać się „naprzeciw” (czyli przyjąć postawę bezpośrednią, podmiotową określoną mianem „Ty”), albo „przedmiotem”. Dla człowieka bowiem możliwe są dwa sposoby zachowania: uobecnianie i uprzedmiotowienie. Uobecnianie odnosi się do dialogicznej relacji podmiotowej, uprzedmiotowienie natomiast — do relacji „Ja” — „Ono”. Zatem „Każdy byt

²² Ibidem, s. 90.

²³ Por. G. Marcel: *Od sprzeciwu do wezwania*. Tłum. S. Ławicki. Warszawa 1965.

²⁴ Idem: *Dziennik metafizyczny*. Tłum. E. Wende. Warszawa 1987, s. 200.

²⁵ Ibidem, s. 136.

²⁶ Por. M. Jędraszewski: *Emmanuela Levinasa z Martinem Buberem dialog o dialogu*. W: *Rozum i słowo, eseje dialogiczne*. Red. B. Baran. Kraków 1988.

²⁷ M. Buber: *Ja i Ty...*, s. 41.

— zarówno drugi człowiek, jak i przyroda, dzieła sztuki i byty duchowe, a na koniec sam Bóg — może stać się Ty dla Ja”²⁸.

Szczególnym przykładem owej relacji jest sztuka. Istotą sztuki, wg Bubera, jest proces, dzięki któremu kształt staje się dziełem. Jest to proces złożony, implikujący wielość relacji odnoszących się do dzieła. Z jednej strony stawanie się dzieła — kształt, który wychodzi naprzeciw, którego nie można doświadczyć ani opisać, a jedynie urzeczywistnić. Nie jest wówczas rzeczą, ale obecnością. Prawdziwa może być więc relacja wzajemnego oddziaływania na siebie przedmiotu sztuki i artysty. Z drugiej strony, może się zdarzyć, że dzieło „temu, kto je ogląda i odbiera, może [...] wychodzić naprzeciw”²⁹ i wtedy pojawi się owa jedyna relacja, która z przedmiotu wyłania prawdziwe „Ty”. Mechanizm ów jest nader delikatny. Poznając, patrząc, postrzega się istotę, którą można niewątpliwie ująć jako przedmiot, zaszeregować do rodziny przedmiotów i opisać jako przedmiot, otrzymując „Ono” — postać rzeczy. Kiedy jednak w procesie oglądu nie dostrzega się postaci przedmiotu jako jednej z rzeczy, wówczas otrzymuje się coś wyłącznie obecnego — postać „Ty”. Istota rozróżnienia „Ty” — „Ono” leży bowiem nie w ustanowionej teorii, prawie czy twierdzeniu, ale w szczególnej postaci oglądu, którą Buber nazywa „Naprzeciw”. Dzieło niewątpliwie istnieje, a ten kto potrafi je wydobyć z formy „Ono”, ogląda je jako obecne, „spełnia sens owego aktu poznawczego jako czegoś, co między ludźmi rzeczywiste i działające”³⁰. „W każdej sferze, poprzez każdy byt, który staje w tej chwili wobec nas, spoglądamy na brzeg wiecznego Ty, z każdego bytu czujemy idący od niego powiew, w każdym Ty wypowiadamy wieczne Ty, w każdej sferze w właściwy dla niej sposób”.³¹ „[...] każda rzecz na świecie — przed lub po swoim staniu się rzeczą — może ukazać się danemu Ja jako jego Ty”.³² Tak więc każde „Ty” może stać się „To”, jak i każde „To” może ukazać w sobie „Ty”. Tak też dzieje się z każdym rodzajem sztuki, z dziełem w każdej postaci. „Czytając uważnie jakiś wiersz, wiemy o poecie tylko to, czego dowiadujemy się o nim z wiersza. Do samej tylko percepcji tego, co winniśmy sobie przyswoić, zbędna jest jakakolwiek biograficzna wiedza: »Ja«, które się do nas zwraca, jest podmiotem wyłącznie tego wiersza. Ale gdy tak samo dokładnie czytamy inne wiersze tego poety, ich podmioty, w całej różnorodności, wzajemnie uzupełniają się i potwierdzają, tworzą zarazem jak gdyby polifoniczny byt osobowy”³³. W tym jedynym momencie wydarza się prawdziwa relacja pomiędzy dwoma uczestnikami spotkania — odbiorcą i dziełem.

²⁸ M. Jędraszewski: *Emmanuela Levinasa...*, s. 133.

²⁹ M. Buber: *Ja i Ty...*, s. 44.

³⁰ Ibidem, s. 63.

³¹ Ibidem, s. 133.

³² Ibidem, s. 49.

³³ Ibidem, s. 222.

Kwintesencją rozważań Bubera dotyczących walorów i przeszkód występowania autentycznego dialogu jest samo umiejscowienie go w szeroko pojętym kontekście relacji ze światem. Buber ustalił, iż możliwe jest prawdziwe życie dialogowe, które nie musi wyrażać się w zewnętrznych, obserwowalnych formach dialogu z innymi, tym bardziej że istnieją formy potocznie kojarzone z dialogiem, daleko odbiegające od postaci autentycznego dialogu. Odrzucił więc szeroko rozpowszechnione pojęcie dialogu jako pewnej szczególnej formy porozumiewania się i posługiwania mową. „Żaden rodzaj zjawisk, żaden rodzaj zdarzeń nie jest z zasady wyłączony z szeregu tych, za pośrednictwem których coś może mi zostać powiedziane. Nic nie może się oprzeć przed byciem naczyniem dla słowa. Granice możliwości dialogiki są granicami uświadamiania sobie”³⁴. Stale jesteśmy zagadywani przez znaki przydarzającego się życia. Trudno je zauważyć, bo „Każdy z nas tkwi w pancerzu, którego zadaniem jest chronić nas przed znakami. Znaki przytrafiają się nam nieustannie, żyć, znaczy być zagadywanym, z naszej strony potrzebne jest tylko nastawienie, tylko percepcja”³⁵. Podstawowym wymiarem spotkania jest zatem dialog — rozmowa, która wydarza się właśnie w sztuce: „Dzieło sztuki nie jest przedmiotem naturalnym, dorzuconym do imienia twórcy; jest ono miejscem spotkania dusz, jest znakiem przekazującym, tak jak wszystkie inne języki”³⁶. A dlatego jest aż tak cenne, „że jest wyrazem uczestnictwa w dobru i sposobem urzeczywistnienia dobra”³⁷.

³⁴ Ibidem, s. 217.

³⁵ Ibidem.

³⁶ P. Francastel: *Twórczość malarska a społeczeństwo...*, s. 14.

³⁷ J. Tischner: *Wiara w godzinie przelomu*. W: *Humanistyka przelomu wieków*. Red. J. Kozielecki. Warszawa 1999. Takie jednoznacznie pozytywne wartościowanie współczesnych dzieł sztuki może się wydawać nadużyciem i wymaga w tym momencie wyjaśnienia i usprawiedliwienia. Wynika bowiem z przeświadczenia o wartości każdej sztuki i tylko sztuki. Trzeba bowiem zdać sobie sprawę z tego, że nie każde działanie popularnie lub „hurtowo” określone mianem sztuki prawdziwie nim jest. W sztuce współczesnej (na przestrzeni każdej „historycznej współczesności”) pojawiają się przedmioty i działania, które są bardziej zdarzeniami o charakterze społecznym (często obliczonymi na łatwy efekt, przysparzające medialnej popularności, wywołujące szok i niesmak u odbiorcy) aniżeli sztuką. Odpowiedzialne używanie terminu „sztuka” wymaga łączenia go ze światem wartości. W *Filozofii dramatu* Tischner daje taką oto receptę: „Tym, co jest zdolne usprawiedliwić istnienie przedmiotu, jest zawsze jakaś wartość. Tylko wobec wartości — wartości absolutnych — nie pytamy: dlaczego?” (s. 125). I dalej: „Wartości pozytywne usprawiedliwiają byt, wartości negatywne odmawiają usprawiedliwienia bytom. Istnienie, byt, rzecz i przedmiot są ośrodkiem ciężenia wartości. Działanie sztuki jest działaniem zgodnym z prawami ciężenia wartości. [...] Dlatego w dziele sztuki [...] są sądy prawdziwe — sądy, które określają to, jaki powinien być świat. Oczywiście, nie muszą tego robić wprost. [...] Dzieło sztuki [...] obdziera z prawdy socjologię, naukę, historię, które absolutyzują zaistniałą realność i podnoszą ją do poziomu prawdy ostatecznej. [...] Siła perswazji tego doświadczenia [doświadczenia dzieła sztuki — J.S.] na tym właśnie

Dążenie do autentyczności kontaktu ze sztuką w bezpośredniej, dialogicznej formie jest tą inspiracją, która pojawia się w momencie podejmowania rozmowy na temat percepcji sztuki współczesnej. Okazuje się, że żadna z wystudiuowanych do tej pory form kontaktu ze sztuką nie odpowiada realnie na nowe postulaty i oczekiwania nie tyle odbiorców sztuki, ile sztuki samej w sobie.

„Sztuka w dialogu” podnosi próg kompetencji intelektualnych wynikających z większej samodzielności i aktywności poznawczej odbiorcy. W świecie mnożących się zjawisk i języków artystycznej wypowiedzi ukazują się różne „przewodniki” ułatwiające poznanie i zrozumienie intencji czy przesłania artystycznego. Często taka instruktażowa informacja przesłania jednak to, co w dziele najistotniejsze — jego wymowę i prawo do samookreślenia w stosunku do osoby uczestniczącej w takiej osobliwej wymianie. Pierwszy kontakt należy budować, opierając go na indywidualnym doświadczeniu życiowym, jednostkowej wrażliwości, ciekawości, wiedzy, a nawet swoistej odwadze recepcyjnej. Jeśli zaś zaistnieje potrzeba wiedzy, to ta powinna pochodzić nie tyle z czynności intelektualnych odbiorcy, ile z autentycznego doświadczenia i osobistego zaangażowania w rzeczywistość otaczającego świata. Dziś, jak nigdy wcześniej, wzrasta ranga indywidualnego doświadczenia, ubogacającego jednostkową skalę wrażliwości umożliwiającą prowadzenie dialogu w sztuce. Taki rodzaj wiedzy pozwala na pogłębienie interpretacji, zbliża do poznania zawartych sensów, ale nigdy nie udziela ostatecznej odpowiedzi, nie przesądza o zasadności owej interpretacji i stopniu identyfikacji z interpretacją autorską. Tak więc nie powinno zastanawiać to, iż istnieje wiele interpretacji. Jest to naturalny proces aktualizacji dzieła. „Dzieło trwa o tyle, o ile może uchodzić za zupełnie inne, niż było w zamierzeniu autora. Trwa dzięki dostosowawczym przemianom i o tyle, o ile zdolne było do tysięcy przekształceń i interpretacji”³⁸ dokonywanych przez samego odbiorcę, współuczestnika faktu artystycznego. Interpretować zatem to nie „zubażać, wyjaławiać świat, aby na jego miejsce wprowadzać świat cieni zbudowany ze znaczeń”³⁹. Interpretować — to niekoniecznie rozumieć, nie zawsze wiedzieć, nie szukać wśród gotowych odpowiedzi, nie ufać sądom jednoznacznie orzekającym, nie spekulować. Patrząc na dzieło, trzeba

polega, iż ukazuje nam nie tylko to, że coś lub ktoś jest, ale i to, że to coś lub ten ktoś ma w sobie usprawiedliwienie swego bytu” (s. 127). Nazywanie zatem czegoś sztuką (jak w niniejszym opracowaniu) jest odpowiedzialnym usprawiedliwieniem jego istnienia, co oznacza też potwierdzenie jego wartości. I tylko do tak rozumianego pojęcia „sztuka” niniejsze rozważania się odnoszą.

³⁸ P. Valery: *Estetyka słowa. Szkice*. Wybór A. Frybesowa, tłum. D. Eska. Warszawa 1971, s. 252.

³⁹ S. Sontag: *Przeciw interpretacji*. „Literatura na Świecie” 1979, nr 9, s. 298.

nauczyć się „widzieć więcej, słyszeć więcej i czuć więcej. Nasze zadanie nie polega na odnajdywaniu maksimum treści w dziele sztuki, a tym bardziej na sztucznym odkrywaniu treści, które faktycznie nie są w nim zawarte, polega na odcięciu się od treści, abyśmy [...] mogli dzieło sztuki (naprawdę) zobaczyć”⁴⁰, ufając własnej wrażliwości, przeczuciu i intuicji, a dopiero potem wiedzy. Stąd wagi nabiera przekonanie, iż nie ma uniwersalnie ważnego punktu widzenia sztuki, że każde zdanie o niej może być wartościowe. Wbrew popularnej opinii, takich interpretacji jest wiele, ale mieszczą się one zawsze w ramach wyznaczonych przez samo dzieło. Dlatego też odbiorca pojawia się dziś nie tylko po to, aby zaakceptować dzieło w jego ostatecznej formie. Ma on podjąć niedokończony proces twórczy i dopełnić go swoim twórczym działaniem. Dzieło bowiem pełni dzisiaj funkcję strony dialogu, osobliwej rozmowy, dyskusji, angażującej wiele stron.

Pełny wymiar spotkania, opierający się na przeżywaniu wartości, może objawić się tylko w atmosferze prawdziwego dzieła sztuki, eksponowanego w miejscu, dla którego zostało stworzone. Ten związek ujawnia się nie tylko przez fakt zaopatrzenia go w istotne cechy zewnętrzne, czyli formę, nie tylko przez wymowę owych cech, ale także przez osadzenie go w pewnym otoczeniu i czasie, które mają związek z treściami, jakie inspirowały jego powstanie. Dzieło współczesne wyjęte z ramy życia staje się często jedynie dekoracją. „Bezkarne” wrywanie go z przestrzeni, w której powstało, zabija, a często nawet dewaluuje jego znaczenie, uniemożliwiając prawdziwe spotkanie. Z kolei zastąpienie dzieła najdoskonalszą nawet kopią (reprodukcją) degraduje je do roli przedmiotu o walorach estetycznych⁴¹. Dlatego też miejsce i czas ekspozycji stanowią dziś nierozdzielny fundament konstrukcji dzieła sztuki i jego odbioru. Dzieło zaprasza do spotkania w określonym miejscu i czasie. Bywa tak, że jest to galeria, muzeum sztuki, ale nieoczekiwane spotkanie może się wydarzyć na ulicy, na dworcu kolejowym, w przejściu podziemnym, a nawet w prywatnym mieszkaniu.

Spotkanie to proces osadzony w czasie. Czas zaś warunkuje moment zatrzymania pozwalający na uważne, spokojne uczestnictwo w dialogu. Nadmiar wywołuje znużenie, atmosfera przesytu męczy, wielość stępią uwagę. „Pośpiech, przypadkowość i nadmiar spotkań ze sztuką wywołują szczególnie stan »napięcia powierzchniowego psychiki« — jest to zainteresowanie, ale krótkotrwałe, skupienie uwagi, ale przelotne, pobudzenie uczuciowości, ale niesprecyzowane, ogólnikowe, pozostawiające niedosyt, poczucie niespełnionej powinności, niezrealizowanej możliwości; odbiorca współczesny zazwyczaj

⁴⁰ Ibidem, s. 305.

⁴¹ Wyjątek od tej reguły stanowią współczesne formy dokumentacji efemerycznych często zdarzeń i akcji artystycznych typu: happening, performance, które mogą być udostępniane szerszej publiczności tylko w takiej, dokumentacyjnej formie. Dokument „przejmuje” wówczas wartość oryginalnego dzieła.

odkłada »na potem« pełniejsze, głębsze doznania; zresztą za chwilę podąży za nową podniętą⁴². Zatrzymanie pozwala natomiast „wejść w relację” czy nawet wpleść dzieło na trwałe w intymność życia⁴³. Dzieło staje się wtedy stroną dialogu, a odbiorca jawi się jako jego współtwórca, ożywiając jego potencjalne wartości. „Splata się tu niewątpliwie to, co ma charakter wyrażnik osobisty, z tym, co należy do sfery zewnętrznej, obiektywnej, do odniesień rzeczywistości zewnętrznej: świata »tu i teraz«, zdarzeń, wizji, implikacji i partycypacji”⁴⁴. Wtedy dopiero dzieło staje się uczestnikiem dialogu, wartością, która wpływa na jakość stosunków kształtujących postawy wobec świata i życia. Wtedy także następuje internalizacja wartości dostrzeżonych przez odbiorcę. Internalizacja wartości jest kluczowym momentem percepcji sztuki. Może dokonać się tylko w warunkach autentycznego spotkania i wzajemnej relacji, która każdego z odbiorców dotyczy inaczej. Oczywiście, należy sobie zdawać sprawę z tego, że wpływ sztuki jest zjawiskiem nader dyskretnym. Nie polega na mechanicznym naśladownictwie, przejmowaniu „dyrektyw” płynących z dzieła. Jest trudnym do odtworzenia procesem i każdego może dotyczyć w innym sensie.

Częstym rodzajem doznania, które towarzyszy percepcji sztuki dziś, jest szok estetyczny. U wielu odbiorców objawia się zahamowaniem bądź całkowitym zablokowaniem percepcji wiodącym w konsekwencji do odrzucenia nowej sztuki. Czasami jednak, potraktowany jak „zaczepek”, bywa przyczyną zwiększonego zainteresowania, prowokuje chęć poznania. To z kolei pozwala przejść barierę niezrozumienia, pomaga otworzyć się na nieznane problemy, nowo poznane sytuacje.

Otwartość na nowe zjawiska to ważna cecha odbiorcy kompetentnego. Otwartość rozumiana nie jako bezkrytyczne przyswajanie (świadcząłoby to o ignorancji, a nie kompetencji), ale jako dyspozycja do poszukiwania wiedzy, fascynacji, potęgowania uczuć, zrozumienia, pogłębiania wrażliwości. Taki rodzaj otwartości Allan Bloom określa mianem otwartości poszukującej⁴⁵. O wartości takiego sposobu myślenia w kontekście relacji ze sztuką współczesną zaświadcza koncepcja dzieła otwartego Umberto Eco. „Otwarcie — pisze Eco — jest [...] warunkiem wszelkiego przeżycia estetycznego, a każda forma dająca się percypować, o ile ma wartość estetyczną, jest »otwarta«”⁴⁶. Otwartość taka wymaga szczególnego zaangażowania twórczego od odbiorcy nieustannie podejmującego rekonstrukcje proponowanego przez artystę materiału

⁴² M. Gołaszewska: *Zarys estetyki. Problematyka, metody, teorie*. Warszawa 1984, s. 427.

⁴³ Por. M. Czerwiński: *Samotność sztuki*. Warszawa 1978.

⁴⁴ T. Marciniak: *Percepcja obrazów*. W: *W kręgu teorii i praktyki edukacji plastycznej*. Red. S. Popek, R. Tarasiuk. Lublin 1995, s. 164.

⁴⁵ Por. A. Bloom: *Umysł zamknięty*. Tłum. T. Bieroń. Poznań 1997.

⁴⁶ U. Eco: *Dzieło otwarte. Forma i nieokreśloność w poetykach współczesnych*. Tłum. J. Gałuszka. Warszawa 1994, s. 83.

— zamiast jednoznacznego komunikatu odbiorca otrzymuje pole prawdopodobieństw wyzwajające bodźce do podejmowania nowych aktów interpretacji. Otwartość dzieła współczesnego wymaga zatem otwartego poszukującego odbiorcy.

Tolerancja — rozumiana specyficznie, jako element Baumannowskiej triady, na równi z wolnością i różnorodnością, czytana jako solidarność z innością, odmiennością — bez poczucia wyższości, wskazująca na równorzędną wartość Innego, od którego możemy się uczyć, to kolejny element osobowości odbiorcy sztuki.

Ostatnią cechą, chociaż wydaje się najistotniejsza dla dalszych rozważań, jest tzw. pierwotna wrażliwość nazwana przez Alicję Kępińską bezbronnością⁴⁷. Stanowi ona konieczny warunek otwartości i podatności na zranienie, czyli na przyjęcie porządku rzeczy innego, niż zgodny z logiką, wymogami racjonalności czy konwencjami i przyzwyczajeniami. Taki rodzaj percepcji ma ogromne znaczenie szczególnie dzisiaj, w czasach „kultury inflacyjnej”⁴⁸. W takiej sytuacji trudno mówić o prostej interpretacji. Jediną możliwością staje się typ „receptji nieosądzającej”.

Trzeba jednak dać szansę sztuce, aby ta przemówiła. Taką właśnie szansą jest spotkanie z nią — autentyczna relacja niezakładająca potwierdzenia wcześniejszej wiedzy pochodzącej z czynności intelektualnych, niesugerująca jednoznacznych sądów, nieustanawiająca sytuacji współzawodnictwa w odgadywaniu „ukrytych” sensów, niewymagająca zajmowania wygodnego stanowiska i rezygnowania z własnych wartości. Takie spotkanie udaje się tylko wówczas, gdy autentyczny, wrażliwy, tolerancyjny, otwarty odbiorca stanie w obliczu prawdziwej sztuki. Przestrzenia, która gwarantuje takie spotkanie, jest muzeum sztuki.

Najliczniejszą populacją odwiedzającą muzea sztuki, również współczesnej, są dzieci i młodzież. Powszechnie uważa się, że sztuka współczesna to rodzaj twórczości nieodpowiedni, zbyt trudny i niedostosowany do potrzeb, a głównie możliwości percepcyjnych dziecka. Można się zgodzić z zarzutem, że nie wszystkie ekstremalne przedstawienia artystyczne mogą stać się podstawą praktyki edukacyjnej (np. ze względu na drastyczną wymowę użytych środków ekspresji), ale każde z nich stanowi osobną wartość, która wynika z głębokiego przeświadczenia o wartości, jaką jest człowiek i jego środowisko. Dlatego należy wykorzystać szansę, jaką stworzyła sztuka współczesna, bo „Sztuka

⁴⁷ Por. A. Kępińska: *Energie sztuki*. Warszawa 1990.

⁴⁸ Kępińska za Newmanem posługuje się tym terminem, charakteryzując współczesną cywilizację nadmiaru wszystkiego, swoistej nadprodukcji idei, obrazów, metod, znaczeń i oczekiwań, z udziałem technik przekazu, które przyczyniają się do napędzania tego nadmiaru i do ciągłej dewaluacji jego zawartości, nie pozwalając na ustalenie jednorodnego stylu — w sztuce i w życiu. Por. A. Kępińska: *Ku receptji nieosądzającej*. W: *Sztuka czasu, przestrzeni i wyobraźni*. Warszawa 1989.

współczesna wydaje się bliska dziecku i pod pewnymi względami zrozumiała. Swoim zaskakującym wyrazem, dynamiką, deformacjami i »dziwacznością« ekscytuje i zaciekawia. Przez swoją złożoność i wielorakość uwrażliwia i bogaci wyobraźnię. [Dłatego — J.S.] uwzględniając dużą wrażliwość dzieci na plastykę, należy im uprzystępnić bardzo różne dzieła. [...] Nawet te dzieła, które wzbudzają pewne zastrzeżenia i reakcje negatywne, mogą dostarczyć tworzywa do budowy struktury osobowej i rozwoju twórczej postawy. I o to właśnie chodzi, a nie o schlebianie gustom [...]. Powinno się analizować różnorodne dzieła plastyczne [...]. Sztuka podobnie jak życie jest wielokształtna i wieloaspektowa, toteż nie trzeba nastawiać na jakiś jeden typ obrazowania zawartych sensów, nastrojów, skojarzeń. Dziel tych również nie należy [...] ujmować w jakieś ścisłe schematy i normy estetyczne. [Bo dziecko — J.S.] w swoich często intuicyjnych interpretacjach wypowiada zadziwiająco trafne spostrzeżenia. [...] Dzieła plastyczne spełniają (więc) rolę pomostu w przekazywaniu wartości i znaczeń. W trakcie obcowania dzieci i młodzieży z różnymi realizacjami plastycznymi ich życie nabiera nowego sensu, zostaje poszerzone o nowe wymiary i problemy kultury. Zarówno ze społecznego, jak i jednostkowego punktu widzenia ten aspekt zagadnienia ma swoją niekwestionowaną wymowę”⁴⁹.

Autorzy podejmujący tematykę wychowania estetycznego w nowej sytuacji estetycznej coraz częściej zauważają rolę nowej sztuki w tym procesie. Zwracają uwagę na fakt, że neoromantyczne i instrumentalne podejście do edukacji estetycznej utożsamiane z kształtowaniem właściwej postawy estetycznej, z kształceniem umiejętności warsztatowych czy zdobywaniem wiedzy o sztuce nie powinno stanowić obowiązującej reguły, ale stać się raczej studium nad „swoistością poznawczej postawy współczesnego człowieka wobec estetycznych aspektów świata, nad ludzką skłonnością do przeżyć estetycznych i nad koniecznością pluralistycznej interpretacji sztuki”⁵⁰. Takie teorie nabierają szczególnej wagi w nowej sytuacji estetycznej określanej „estetyką *sensu largo*” lub „estetyką otwartą”⁵¹. W edukacji jakkolwiek związanej ze sztuką nie można unikać konfrontacji ze sztuką nową, nie można zaprzestać stawiania pytań o funkcje takiej sztuki w procesie doskonalenia kultury estetycznej. W takim procesie zakłada się co prawda nabywanie umiejętności, kształtowanie się postaw, ale głównie dysponowanie określonymi doświadczeniami, które zdobywa się w trakcie bezpośredniego kontaktu z dziełami. „Do czynników strukturalnych kultury estetycznej należą: wrażliwość estetyczna, doświadczenie, osiągnięte przez bezpośredni kontakt z dziełami sztuki i pięknem

⁴⁹ T. Marciniak: *Percepcja dzieł plastycznych przez dzieci...*, s. 276—280.

⁵⁰ I. Wojnar: *Edukacja estetyczna — zmiernych czy szansa?* W: *Estetyka sensu largo*. Red. F. Chmielowski. Kraków 1998, s. 61.

⁵¹ Por. M. Gołaszewska: *Estetyka współczesności*. Kraków 2001.

przyrody, wiedza z zakresu podstawowych pojęć historii i teorii sztuki oraz estetyki, umiejętność włączania doświadczeń związanych ze sztuką w całość kształtu swojego życia, czyli znajdowanie właściwego miejsca dla sztuki w swoim życiu”⁵². Najistotniejszym elementem tego procesu jest to, że opiera się on na zasadzie kalotropizmu, który wskazuje na naturalne kierowanie świadomości i zachowań ku doznaniom zmysłowym, na spontaniczne podążanie za pięknem (rozumianym tutaj jako równoważnik określenia „wartość estetyczna”). To spontaniczne pobudzenie zmysłów, intelektu oraz emocji stanowi rdzeń „satisfakcji estetycznej” zastępującej w kontaktach z nową sztuką tradycyjną zasadę kontemplacji. Satisfakcja estetyczna *sensu largo* według Marii Gołaszewskiej oznacza:

- pojawianie się momentów zmiennej złożoności i skomplikowania — szczególnie w obliczu przedmiotu sztuki, którego każdy element może wywołać odczucia estetycznie walentne lub kiedy w obliczu sztuki staną osoby o różnej wrażliwości estetycznej, emocjonalnej, etycznej itp.;
- amorficzność, która uniemożliwia sprawne strukturalizowanie doznań ze względu na ich labilność, zmienność lub niespójność;
- ambiwalencję doznań i wieloznaczność (walentne estetycznie bywają różne dzieła i zdarzenia, bez względu na to, czy zostały one wpisane w kanon kulturalny);
- występowanie „piękna hipotetycznego”, kiedy wobec obiektu nieartystycznego pojawia się doznanie paradoksalnie estetyczne;
- współwystępowanie, kiedy w ścisłym związku z doznaniem estetycznym występują inne doznania, np. natury afektywnej⁵³.

Doznania tego typu „przydarzają” się zarówno koneserom sztuki, jak i odbiorcom spontanicznym, nieprzygotowanym; trudno je zbadać, prześledzić, zmierzyć, bo każda taka próba stanowi ich wulgaryzację, każda próba „wydobycia istoty kończy się stwierdzeniem bezradności intelektualnej, przewagi nieznanego nad eksplikacją”⁵⁴. I chociaż nie można ich zmierzyć ani ocenić, nie można jednocześnie pomijać w procesie edukacji, bo zazwyczaj stanowią rodzaj doznania spotykanego w środowisku dziecięcych odbiorców sztuki. Dziecko w kontakcie ze sztuką często poprzestaje na nieostrym choć głęboko odczuwanym doznaniu. Rolą animatora w takim procesie staje się podtrzymanie takiego doznania i rozbudowanie go w bardziej wyspecjalizowaną estetycznie postać, np. przeżycia estetycznego rozumiejącego lub fascynacji estetycznej. Unikać należy jedynie przeżycia estetycznego stereotypowego, które pojawia się wówczas, gdy „nastąpiła zbyt intensywna indoktrynacja teoretyczna, dotycząca sztuki oraz sposobów jej odbioru; [ta — J.S]

⁵² Ibidem, s. 143.

⁵³ Ibidem.

⁵⁴ Ibidem, s. 15.

bywa najczęściej rezultatem intensywnej edukacji estetycznej, ukierunkowanej jednostronnie, autorytatywnej, o charakterze normatywnym; z jednej strony tego rodzaju przeżycie zapewnia pozostanie w normie »człowieka kulturalnego«, chroni przed nadmierną naiwnością estetyczną, daje poczucie, iż jest się »znawcą sztuki«, najczęściej obranego jej rodzaju, z drugiej zaś — takie przeżycie ma charakter wtórny, bywa nie tyle »głębokie«, ile »właściwe«, zgodne z przyjętym kanonem estetyczności”⁵⁵.

Edukacja polegająca na bezpośrednim kontakcie z dziełem, szczególnie we wczesnym etapie wychowania, powinna opierać się na naturalnych siłach rozwojowych dziecka, które dzięki naturalnym zadatkom proestetycznym w zgodzie z zasadą kalotropizmu potencjalnie rozwiną się w dojrzałą osobowość odbiorcy sztuki. „Ów instynktowny kalotropizm przeradza się stopniowo we wrażliwość estetyczną (dojrzałą), w której znaczną rolę odgrywa samoświadomość, a następnie kształtowana jest postawa estetyczna”⁵⁶. Efekt wymierny takiego wychowania zasadza się na przeświadczeniu, iż bez względu na to, czy osoba taka będzie koneserem sztuki, twórcą, popularnym odbiorcą czy jej animatorem, zawsze będzie „w permanentnym kontakcie” z tą dziedziną aktywności, na której wspierał się i w dalszym ciągu może się wspierać jej rozwój — czyli ze sztuką.

Dlatego warto zastanawiać się nad istotą i formą edukacji realizowanej w muzeum sztuki współczesnej, jako że spotkanie ze sztuką rozumiane jako spełnienie dialogicznej relacji z dziełem może ujawniać się już w dzieciństwie i powinno towarzyszyć jednostce w toku całego życia jako rodzaj doświadczenia o charakterze permanentnym, implikującym głęboki kontekst kontaktu ze sztuką. Pojawianiu się tej relacji sprzyjają naturalne cechy dziecięcej, kształtującej się osobowości, takie jak tolerancja i otwartość (przejawiająca się skłonnością do podejmowania kontaktów z Innością), akceptacja odmienności i nowości (poetycko określona przez Herberta Reada — nadzieją na wartość rzeczy nieznanych⁵⁷) i wrażliwość przez Kępińską nazywana bezbronnością⁵⁸, czyli podatnością na zranienie. Problem edukacji, która wykorzystuje sztukę, „nie polega więc na tym, aby zachować ich [dzieci — J.S.] zdolność do tworzenia urzekających obrazów, [...] ale na tym, by przenieść bez szwanku ich plastyczną wrażliwość przez wysoki próg intelektualnego dojrzewiania, przy którym człowiek ją najczęściej gubi”⁵⁹. Taki pierwotny rodzaj wrażliwości plastycznej Read określa „niewinnością oka”⁶⁰. Ta oznacza wewnętrzną,

⁵⁵ Ibidem, s. 16.

⁵⁶ Ibidem, s. 14.

⁵⁷ Por. H. Read: *Wychowanie przez sztukę*. Tłum. A. Trojanowska-Kaczmarek. Wrocław—Warszawa—Kraków—Gdańsk 1976.

⁵⁸ Por. A. Kępińska: *Energie sztuki...*

⁵⁹ A. Ligocki: *Malarstwo dzieci*. Katowice 1962, s. 63.

⁶⁰ Por. H. Read: *Wychowanie przez sztukę...*

naturalną wrażliwość, czyli zdolność do pierwotnego, bezpośredniego doznawania. W edukacji, która opiera się na wartościach sztuki, wrażliwość pojmowana szeroko jako zdolność do głębokiego odczuwania, staje się zagadnieniem kluczowym. Jest bowiem tą cechą osobowości, dzięki której rozwija się i kształtuje byt osobowy, jednostka autonomiczna i twórcza. Potwierdzenia słuszności tej tezy można poszukiwać na teoretycznym gruncie filozofii dialogu, gdzie w sposób naturalny łączą się pojęcia autonomii, tożsamości i wrażliwości.

Na gruncie dialogiki, wrażliwość, jako specyficzną cechę dziecięcej osobowości, definiował Buber⁶¹. Wielokrotnie w swoich pracach podkreślał ową dziecięcą gotowość do wchodzenia w relacje ze światem i ze sztuką. W myśl jego teorii, dziecko przychodząc na świat, traci swoje naturalne złączenie ze światem na rzecz złączenia duchowego określanego relacją. Musi sobie „swój świat wypatrzeć, wysłuchać, wymacać i wyobrazić. Stworzenie objawia swoją postaciowość w spotkaniu, nie wlewa się w oczekujące zmysły, lecz wychodzi na spotkanie zmysłom, które je chwytają. [...] Żadna rzecz nie jest częścią składową doświadczenia, żadna nie udostępnia siebie inaczej, jak tylko w oddziaływującej wzajemnie sile Naprzeciw. Dziecko [...] żyje między snem a snem, [...] w blasku i odbłasku spotkania”⁶². Ta pierwotność dążenia do relacji szczególnie mocno zaznacza się w dzieciństwie. Nieprawdą jest, jak zauważa Buber, że dziecko najpierw widzi przedmiot, a dopiero potem wchodzi z nim w relację. To dążenie do relacji jest pierwotne. Egzemplifikację tej tezy stanowi opis spotkania z misiem. Buber pisze: „Zanim dziecko potrafi postrzec coś pojedynczego, jego nieśmiałe spojrzenia wybiegają w nieznaną dal [...] ku nieokreśloności. Można to nazwać gestem zwierzęcym, ale to nie wyjaśnia niczego. Albowiem właśnie owe spojrzenia, po długotrwałych próbach przylgną do czerwonej arabeski tapety i nie oderwą się od niej, dopóki nie objawi się im dusza czerwieni; właśnie ów ruch uzyska zmysłową formę i określoną w zetknięciu z pluszowym misiem i postrzeże czule i w sposób niezapomniany całe ciało. [...] nie będzie to doświadczenie przedmiotu, lecz konfrontacja z żywym i działającym — oczywiście tylko w fantazji — Naprzeciw”⁶³. Dzięki fantazji dziecko w dźwiękach brzmiących pozornie bez sensu może usłyszeć głos zachęcający do zabawy, w przedmiocie, który pozornie nie wyraża niczego, dostrzec cień postaci i nawiązać rozmowę. „Z kim? Być może z nucącym czajnikiem, ale będzie to rozmowa”⁶⁴ — pisze

⁶¹ Por. M. Buber: *Ja i Ty...*

⁶² Ibidem, s. 55.

⁶³ Pojęcie „fantazja” Buber sformułował następująco: „Fantazja [...] jest instynktem do czynienia sobie wszystkiego Ty, popędem do wszechrelacji, który gdy miał żywo działającego Naprzeciw ma jedynie jego obraz czy symbol — dopełnia własne działanie z własnej pełni”. Ibidem.

⁶⁴ Ibidem, s. 56.

Buber. Każde takie wzruszenie jest ważne, każde może stać się elementem budowania świata. Każde też implikuje inny rodzaj doznań i doświadczeń. To rozmowa stanowi spełnienie relacji, dzięki której stopniowo wyłania się istota. Intensywność relacji „Naprzeciw”, pojawianie się jej i znikanie, gęstnienie i rozpraszanie buduje świadomość „Ja”, które odtąd świadomie będzie wchodzić w relacje. Dopiero wtedy człowiek może stanąć przed rzeczami. Dopiero wtedy może doświadczyć rzeczy przez sumę ich właściwości, które zachował w pamięci z każdego przeżycia relacji. Dopiero teraz może umieścić rzeczy w kontekście czasowo-przestrzenno-przyczynowym, nadając każdej z nich swoje miejsce, obieg, wymierność i warunkowość. Jest to bowiem jedna z podstawowych prawd ludzkiego świata — dążenie do uporządkowania świata. Jednak „świat uporządkowany nie oznacza porządku świata. Są chwile zamilklej głębi, kiedy widzi się porządek świata jako obecność. Chwyta się wtedy w locie dźwięk, którego niewythumaczalnym nutowym zapisem jest uporządkowany świat. Te chwile są nieśmiertelne, te są najbardziej ulotne: nie można zachować z nich żadnej treści, ale ich siła przenika stworzenie i poznanie człowieka, promienie tej siły wnikają w uporządkowany świat i nieustannie roztapiają go”⁶⁵. Niewielu dorosłych jednak potrafi dostrzec owe istotowe oblicze świata, zapomniawszy o doświadczeniach dzieciństwa, pierwotnej relacji, która umożliwiła kiedyś dialog z tym, co dziś pozornie nie poddaje się kategorii dialogu.

Dziecko w dialogu wypatrując, wsłuchując się, dotykając, prowadzi rozmowę, która stanowi spełnienie relacji. Dzięki niej stopniowo wyłania się osoba. Bo „Prawdziwa rozmowa [czyli taka, w której wcześniej uzgodniono wkład jej uczestników, lecz w pełni spontaniczna, w której każdy mówi bezpośrednio do swojego partnera i prowokuje jego nie dającą się wcześniej przewidzieć odpowiedź — J.S.], chwila prawdziwej nauki [czyli nie takiej, która jest mechanicznym powtarzaniem albo której wynik zna się z góry, lecz nauki rozwijającej się we wzajemnym zaskakiwaniu się — J.S.], [...] dokonuje się nie w jednym i drugim uczestniku ani w ogarniającym ich obu oraz wszystkie inne rzeczy świecie naturalnym, lecz pomiędzy nimi w najbardziej dosłownym tego słowa znaczeniu, jakby w wymiarze dostępnym tylko im obu. Coś im się przydarza, jest to stan niedający się dokładnie rozdzielić [...], podzielić na zewnętrzne zdarzenie i wewnętrzne odczucie. Ale jeśli ja i [...] drugi [...] przytrafiaamy się sobie nawzajem, to rachunek się nie bilansuje, zostaje jakaś reszta [...] i ta reszta jest tym, co istotne”⁶⁶. Jest tą wartością, która wyniknęła i przenika do świadomości uczestników spotkania. Intensywność relacji wpływa proporcjonalnie na budowanie świadomości „Ja”, które odtąd coraz bardziej świadomie wchodzi w relacje ze światem. Każda prawdziwa relacja

⁶⁵ Ibidem, s. 58.

⁶⁶ Ibidem, s. 91-92.

staje się zatem „ubogaceniem duchowym”, które nie przyjmuje prostej formy pomnażania idei, doświadczeń, wartości, ale każdorazowo przebudowuje dotychczasowy układ.

Najważniejszym postulatem wynikającym z dotychczasowych rozważań jest przeświadczenie o konieczności pielęgnowania i wspierania pierwotnej wrażliwości umożliwiającej autentyczną relację dialogiczną, jaką dziecko w pierwszym okresie rozwoju ma „z nadania”. Szczególnie ważny zatem we wczesnej fazie kontaktów ze sztuką jest taki rodzaj edukacji, który charakteryzuje się skłonnością do pielęgnowania i zachowywania:

- ciekawości w stosunku do inności i odmienności;
- otwartości na nowe, wcześniej nieznanе wątki;
- spontaniczności w nawiązywaniu kontaktów ze światem zewnętrznym (ze sztuką włącznie);
- postawy poszukującej;
- skłonności do zmysłowego (z uwzględnianiem w tym samym stopniu wszystkich zmysłów) poznawania rzeczywistości — w tym artystycznej;
- radości z podejmowanej aktywności w świecie sztuki charakteryzującej się satysfakcją z działania, a nie osiągnięcia wcześniej założonych celów;
- dziecięcej autentyczności w kontakcie z Innością.

Ta spontaniczność, ciekawość, otwartość, swoista tolerancja odmienności, umiejętność podejmowania ryzyka, pozytywne nastawienie emocjonalne, autentyczność zachowań to cechy dziecięcej kształtującej się osobowości, które pielęgnowane, wzmocniane m.in. przez kontakt ze sztuką nową, rozwiną się w późniejszych fazach rozwoju ontogenetycznego w dojrzałą osobowość autonomicznej jednostki. Takiemu procesowi potrzebny jest dialog, który w najgłębszym znaczeniu jest złączeniem duchowym — relacją ze światem.

Wśród współczesnych (często określanych mianem alternatywnych⁶⁷) teorii edukacyjnych można odnaleźć takie, dla których pojęcie dialogu jest miarą poczynań wychowawczych. W wielu wypadkach teorie te wywodzą się z personalizmu i stanowią swoisty przełom w myśleniu o dialogu pedagogicznym, do tej pory łączonym zazwyczaj ze sferą zachowań werbalną. Na szczególną uwagę zwraca jedna z nich, która włącza dialog w zakres oddziaływań edukacyjnych. Jest nią teoria personalno-egzystencjalna sformułowana na gruncie pedagogiki przez ks. prof. Janusza Tarnowskiego⁶⁸.

Centralne miejsce w teoretycznych rozważaniach Tarnowskiego o pedagogice zajmują pojęcia wartości, osoby i dialogu. Są one kluczem do zrozumienia głębokiej intencji, jaka kryje się w jego koncepcji. W myśl tej teorii, celem

⁶⁷ Szeroko na ten temat pisze w licznych opracowaniach B. Śliwerski: *Pedagogika alternatywna. Dylematy teorii; Współczesne teorie i nurty wychowania; Wyspy oporu edukacyjnego* itp.

⁶⁸ Por. J. Tarnowski: *Postawa dialogu w pedagogice personalno-egzystencjalnej*. W: *Pedagogika alternatywna. Dylematy teorii*. Red. B. Śliwerski. Kraków 2000.

każdego działania edukacyjnego jest wychowanie człowieka poszukującego, zdobywającego i urzeczywistniającego wartości. Warunkiem uruchomienia się tego procesu jest umożliwienie każdej jednostce autentycznego kontaktu z wartością i jej głębokie przeżycie. Ważniejsze w wychowaniu staje się więc poszukiwanie, rozpoznawanie, skłanianie do samodzielnego wyboru i poznawanie wartości aniżeli ich przekazywanie w postaci modelu gotowego do użycia. Zadanie to jest tym trudniejsze, im mocniej uświadomiona jest liczba możliwych wyborów, liczba dróg dochodzenia do ostatecznych wyborów i liczba możliwych błędów. Jednak takie postępowanie wpisane jest w strategię, która optymalizuje możliwość indywidualnego kształtowania się postaw. „Tak więc młody człowiek ma rozwijać swoją wrażliwość na piękno w naturze i sztuce, prawdę w sztuce, nauce i filozofii oraz świętość w życiu religijnym i czuć się z tym związanym nie dlatego, że jest to dobre dla mnie jako wychowawcy, lecz dla niego jako przyszłego człowieka kształtującego swoje życie duchowe”⁶⁹.

Oddziaływanie wychowawcze wypływające z określenia człowieka jako osoby wpisanej w konkretną egzystencję wyraża się przez cztery podstawowe kategorie, do których należą dialog, zaangażowanie, spotkanie i autentyzm. Dialog to pojęcie, które w dziele Tarnowskiego funkcjonuje w trzech znaczeniach jako:

- metoda działania (czyli sposób komunikacji międzypersonalnej, w której podmioty dążą do wzajemnego zrozumienia, zbliżenia się i współdziałania);
- proces (kiedy przynajmniej jeden z trzech wymienionych celów został, chociaż po części, osiągnięty);
- postawa, która jest stałą gotowością (dyspozycją osobową) do podejmowania dialogu i uczestnictwa w nim.

Dialog może przyjąć jedną z trzech form:

- dialog rzeczowy, który jest dążeniem obu podmiotów do wartości Prawdy i ma miejsce w sytuacjach poznawania rzeczywistości;
- dialog personalny, który opierając się na wartości Wolności i Dobra, jest ujawnieniem własnej duchowości, przeżyć, emocji, otwieraniem się podmiotów na swoje wnętrze;
- dialog egzystencjalny, który mając za podstawę wartość Miłości, jest całkowitym wyrażaniem swojej osoby, oddaniem się drugiej osobie aż do poświęcenia własnego życia⁷⁰.

Dialog jest efektem spotkania. Pojawia się wówczas, gdy poszukuje się np. wartości. Skoro człowiek ma poszukiwać wartości zdobywać i urzeczywistniać je, musi je spotkać. Spotkanie zachodzi wtedy, kiedy następuje

⁶⁹ A. Bruhlmeier: *Edukacja humanistyczna*. Kraków 1993, s. 92.

⁷⁰ Por. J. Tarnowski: *Postawa dialogu...*

dotknięcie „rdzenia osoby”, najgłębszego „Ja” i prowadzi do istotnej przemiany myśli, uczuć i działań człowieka, który takiego zdarzenia doświadczył. Zaangażowane spotkanie z wartością oznacza jej internalizację. Przy czym obecność pojęcia „zaangażowanie” nie jest przypadkowa. Stanowi ono kardynalny warunek jakościowego spotkania. Według Carla Rogersa to zaangażowanie pozwala, świadomie lub nieświadomie, na mobilizację całej osobowości i pobudza osobę do aktów twórczych⁷¹. To dzięki zaangażowaniu następuje „przekroczenie siebie, przełamanie własnego egocentryzmu, przeobrażenie wewnętrzne i zewnętrzne”⁷².

Teoria Tarnowskiego, chociaż odnosi się głównie do dialogu personalnego, może stanowić inspirację do budowania koncepcji, które umieszczają pojęcie dialogu w szerokiej perspektywie relacji podmiotowych. Dlatego ważne wydaje się odwołanie do filozoficznej koncepcji dialogu Martina Bubera, który umiejscowił relację dialogiczną w świecie zjawisk, przedmiotów, a więc i sztuki. Chociaż trudno tu szukać jakiegokolwiek widzialnego potwierdzenia wydarzającej się relacji, to taka bez wątpienia istnieje. To dzięki niej dziecko spotyka sztukę (nie zastanawiając się nad celem i konsekwencjami owego spotkania). Dzięki takiemu spotkaniu rodzą się wartości stanowiące podstawę budującej się struktury jego osobowości. W jakim stopniu ważne i trwałe, to da się stwierdzić po latach (można spróbować wysunąć śmiałą tezę, że ci, którzy zachowali ową pierwotną wrażliwość ujawniającą się w skłonności do przejawiania autentycznej postawy dialogicznej w stosunku do świata i sztuki, stanowią dziś elitę odbiorców sztuki, traktując ją jako wartość istotną spotkania, którego wyrazem jest uczestnictwo w autentycznym dialogu, i którego niedostrzegalnym, aczkolwiek istotnym rezultatem jest ujawniająca się wartość). Oczywiście, nie każde zetknięcie, kontakt ze sztuką jest relacją. Takie myślenie byłoby swoistym nadużyciem. Jednak istnieje duże potencjalne prawdopodobieństwo, że w sprzyjającym środowisku (w tym przypadku w muzeum sztuki) do takiej relacji może dojść. To przypuszczenie stanowi niezaprzeczalną wartość edukacji muzealnej.

Jeżeli zatem celem edukacji muzealnej jest organizowanie sytuacji sprzyjających autentycznemu spotkaniu i dialogowi, to warto zwrócić się w organizacji tego procesu w kierunku sztuki nowej i nowego przedmiotu sztuki. Niektóre z jego cech, jak: wieloznaczność (umożliwiająca nieustanne, nowe przekształcenia, interpretacje, sądy w sytuacji współkreacji artystycznej), otwartość na nowe treści (która warunkuje nie tyle zrozumienie, ile możliwość zadawania pytań, poszukiwania odpowiedzi, podawania w wątpliwość, stając jeden z warunków każdej autentycznej rozmowy) czy skłonność do

⁷¹ Por.: *Pedagogika alternatywna...*

⁷² J. Tarnowski: *Jak wychowywać?* Warszawa 1993, s. 66.

podejmowania dialogu (kiedy uświadamiamy sobie, że dzieło w momencie publicznej ekspozycji staje się bytem zaczynającym samodzielne istnienie, kiedy prowokuje do rozmowy, zaczepia, przemawia poza intencją twórcy, a nawet wbrew niej), umożliwiają pojawienie się owego dialogicznego kontekstu spotkania. Warunkiem istotnym ujawnienia się tej relacji jest jednak realna i adekwatna obecność dzieła, czyli szeroko rozumiana autentyczność. Nie może jej zastąpić reprodukcja, bo tylko wówczas zrealizuje się relacja, gdy odbiorca (bez względu na wiek) stanie w obliczu prawdziwego przedmiotu sztuki. Tylko w kontakcie bezpośrednim, w obecności, rozwinie się prawdziwa inteligencja.

Innym, nie mniej ważnym warunkiem udanego dialogu, jest umiejętność odczytywania i posługiwania się językiem sztuki. Takiego języka trzeba się nauczyć. Ale można przyjąć tezę, że łatwiej przyswoić sobie symboliczny język artystycznej wypowiedzi, kiedy używa się podobnych schematów do wyrażania swoich odczuć, przemyśleń i idei. Tak właśnie tworzy dziecko. Symbol, metafora to naturalne produkty dziecięcej psychiki. „W zabawie i ekspresji dziecka można odnaleźć wiele elementów bliskich eksperymentom nowej sztuki. Jednym z najważniejszych jest synkretyczny sposób wyrażania i komunikowania doznań oraz zacieranie granic między fikcją i rzeczywistością, [...]. Formy tradycyjne, skonwencjonalizowane (w swobodnej twórczości dziecięcej) nabierają za każdym razem nowego kształtu i nowych treści. Te nowe wartości wnoszone są przez aktualny czas i osobowość dzieci”⁷³.

Elementem, który wyraźnie zbliża dziecko do świata współczesnej twórczości artystycznej, jest także naturalna fascynacja i ciekawość skierowana na rzeczy codziennego użytku, zwykle, „na które przeciętny dorosły — poza artystą oczywiście — nie zwraca najmniejszej uwagi, talent nadawania jednej rzeczy wielu rozmaitych znaczeń”⁷⁴.

Taki proces, pracy w sztuce, wymaga także czasu rozumianego swoiście jako indywidualny rytm dialogicznego porozumienia, który określają kategorie mgnienia, chwili, momentu. Jest to rodzaj szumanowskiego czasu wystarczającego⁷⁵, którego sekwencją temporalną nie jest czas lekcyjny, wykładowy, ale czas indywidualny, dla każdego z uczestników dialogu inny, niemożliwy do zaplanowania, wcześniejszego uzgodnienia — nieprzewidywalny, ale wystarczający na zauważenie, odczucie i porozumienie. I wreszcie wymaga przestrzeni i to nie tej mierzonej wielkością geometryczną, ale przestrzeni treściowej, ideowej, mentalnej, uczuciowej. Przestrzeń wyznacza dystans warunkujący prawdziwy kontakt, bo niesie z sobą odmienność, nowość, inność, z których dialog czerpie energię. W takiej sytuacji dopiero dzieło może stanąć

⁷³ A. Trojanowska: *Dziecko i plastyka*. Warszawa 1983, s. 114.

⁷⁴ Ibidem, s. 117.

⁷⁵ Por. S. Szuman: *O sztuce i wychowaniu estetycznym*. Warszawa 1990.

„Naprzeciw” w autentycznym dialogu z odbiorcą bez względu na jego wiek, przygotowanie merytoryczne czy status społeczny. Wtedy też dwa podmioty dialogu „Ja” i „Przedmiot Sztuki” wzajemnie się dopełniają.

Zagadnienia kontaktu ze sztuką, pomimo wielkiego znaczenia, nie zajmują istotnego miejsca w rozważaniach nad strategiami działań edukacyjnych w muzeach sztuki we Francji. Większą uwagę skupia się na pragmatycznym podejściu do edukacji muzealnej, co nie dewaluuje wszczętych rozważań. Można przypuścić, iż kontakt określony uprzednio mianem spotkania ze sztuką występuje w środowisku muzealnym jako nieobserwowalny fakt działań animacyjnych i mediacyjnych. Jeżeli nie stanowi przedmiotu zainteresowania praktyków muzealnictwa, to nie zwalnia jednak od takiego zainteresowania teoretyków, a głównie tych, którzy odpowiedzialni są za poszukiwanie teorii optymalizujących i wyjaśniających mechanizmy i procesy rozwoju życia społecznego i indywidualnego.

Muzealne działania: animacja kulturalna i mediacja artystyczna wyznaczają dwie ważne „ścieżki” praktyki edukacyjnej w muzeum. Bez wątpienia, podstawą realizacji wszelkich działań we francuskich muzeach sztuki współczesnej (i nie tylko) jest rzeczywisty kontakt odbiorcy z dziełem. Bez względu na to, czy sztuka służy jako narzędzie do działań skierowanych na rozwój indywidualnego potencjału jednostki, czy jest elementem wyposażającym w wiedzę o określonej dziedzinie twórczości artystycznej, działania zawsze poprzedzone są momentem autentycznego, indywidualnego kontaktu z przedmiotem sztuki. Zawsze przebiegają w dwóch lub trzech fazach. W pierwszym przypadku są to zajęcia bliższe działaniom mediacyjnym. Drugi typ zajęć ma charakter animacyjny. W wielu placówkach muzealnych stanowi podstawę działań edukacyjnych skierowanych głównie do dziecięcej publiczności oraz przedstawicieli *non-public*. Pierwszą fazą działań animacyjnych jest zawsze: — czas oglądania, często określanym mianem czasu swobodnego spojrzenia, czasu wolnego, a nawet czasu *pour rien*; ta pierwsza faza, wbrew potocznemu rozumieniu, jest najważniejszą częścią zajęć; dziecko (lub inni odbiorcy) w tym czasie kontaktuje się samodzielnie ze sztuką; ten spontaniczny kontakt z przedmiotem może przybrać formę dialogu wewnętrznego, rozmowy, pobudzenia emocjonalnego lub oglądu; doświadczenia tego typu zapewne dalekie są od rozumienia, jednak „w sztuce to jest cudowne: żeby nie do końca zdawać sobie sprawę i nie spekulować, tylko poddać się... W młodym wieku jest to tak naturalne, jak oddychanie, później jesteśmy »bardzo mądrzy«, ale to nie jest mądrość dyskursywna, spekulatywna bardzo. Dlatego trzeba uruchomić jak najwcześniej kontakt z dzieckiem, żeby ta wrażliwość nie zginęła”⁷⁶; każda czynność (szczególnie

⁷⁶ I. Ostaszewska, J. Szczucka-Buś: *Wokół edukacji plastycznej, wokół wychowania przez sztukę... rozmowa*. „po lekcjach. Kwartalnik Nieregularny” 1997, nr 2/3, s. 28.

wykonywana przez dziecko) w tej fazie ma znaczenie; dotykanie, przesuwanie, próby unoszenia, poruszenia, wachanie, a nawet smakowanie przedmiotu stanowią próbę zapoznania się z nim; wstępne czynności sensoryczne przechodzą w rozmowę, w pytanie, które dziecko kieruje w stronę przedmiotu; ważne jest, że każdy odbiorca wybiera na te czynności swój czas, przestrzeń i miejsce; dlatego obserwator przyglądający się zajęciom grup dziecięcych może mieć wrażenie, że dzieci są zbyt rozbawione, mało skupione, że wykazują brak szacunku do sztuki; okazuje się jednak, że ta dziecięca swoboda w oglądaniu sztuki ma swoje wewnętrzne granice; nie zdarzyło się, aby dziecko świadomie uszkodziło pracę, ponieważ uznaje przedmiot wykonany przez artystę, a znajdujący się w miejscu ekspozycji, za wartość; czas trwania indywidualnego kontaktu z dziełem również okazuje się indywidualnie ograniczony; tym razem jest to fizyczne zmęczenie, jakiego doświadcza dziecko, przechodząc przez ekspozycję (dlatego też, aby obok zmęczenia fizycznego nie pojawiło się zmęczenie psychiczne, „ścieżka” zwiedzania ustalona jest w taki sposób, by obejmowała najwyżej kilka przedmiotów), lub przesył u dorosłych odbiorców objawiający się nie tyle zmęczeniem fizycznym, ile raczej stopniem uwagi i skłonnością do rozpraszania myśli; oznaki zmęczenia stanowią sygnał do rozpoczęcia drugiej fazy zajęć;

- czas wymiany, określane również jako czas rozmowy; gromadzące się pytania, wymagające potwierdzenia werbalnego w odpowiedzi, wielość interpretacji i pomysłów kierują odbiorcę w stronę animatora lub mediatora; ten z kolei wykorzystuje spostrzeżenia i emocje do budowania rozmowy, konstruowania strategii działania, która umożliwi wymianę poglądów, pozwoli ujawnić i nazwać emocje, rozwinię konstruktywną rozmowę; działania animatora w tej fazie zajęć przybierają postać zabawy, do przeprowadzenia której używa się najczęściej pomocy dydaktycznych (w postaci „pudełek”, „kuferków” itp.); użycie ich w zabawie inspirowanej sztuką stymuluje i organizuje dziecięce doświadczenia, uczucia, spostrzeżenia i pozwala na ich wizualizację lub werbalizację; dodatkowym elementem tej części zajęć jest wprowadzanie do słownika dziecięcego terminologii związanej z recepcją i ekspresją twórczą; jest to więc jedyny wyraźny element dydaktyki artystycznej, skierowanej do najmłodszych odbiorców sztuki, jaką uprawia się w muzeum; nie oznacza to jednocześnie konieczności opanowania tej wiedzy w określonym czasie; jest to raczej rodzaj propozycji, którą powtarza się wielokrotnie, aż do momentu naturalnego jej przeniknięcia do słownika dziecięcego; najważniejszym elementem tego etapu kontaktu ze sztuką jest słuchanie dziecięcych pytań; „Dzieci umieją zadawać trudne pytania, obejmując nimi całe *spectrum* znaczeń i odniesień. Umiejętność ta wynika z faktu »pochlania» świata w całości, nieposzufladkowanego, nieuporządkowanego w sposób empi-

ryczny, stanowiącego dla dziecka oczywistą jedność. Dorastając, zaczynamy się specjalizować [...]. Dokonując wyborów, chłonimy świat w sposób selektywny, do jednych aspektów życia przywiązujemy dużą wagę, inne lekceważymy. [...] Dzieciństwo [...] zbliża nas być może najbardziej do życia prawdziwego. [...] [Dłatego — J.S.] jeżeli twórczość jest odpowiedzią na zadawane samemu sobie pytania, to właśnie od wagi tych pytań zależy wartość dzieła”⁷⁷, w pracy z dorosłymi odbiorcami faza rozmowy przybiera częściej postać wymiany zdań, opinii i sądów; mediator występuje tu jako moderator dyskusji, inspirator grupowych poszukiwań, społeczny negocjator lub rzeczowy krytyk; częstą praktyką w tej fazie zajęć jest odwoływanie się do dokumentacji, produkcji multimedialnych, druków edukacyjnych; nierzadko takie spotkanie odbywa się z udziałem zaproszonego artysty; najważniejszym momentem działań jest uświadomienie, iż podstawowym warunkiem pracy animatora i mediatora w tej fazie zajęć jest słuchanie i poszukiwanie odpowiedzi traktowane jako współuczestnictwo i współtworzenie, dalekie od spekulowania typu: „Co artysta chciał powiedzieć...”.

W dwóch pierwszych fazach zajęć animator jest współuczestnikiem działania, towarzyszem, partnerem w rozmowie lub obserwatorem. W ostatniej fazie przyjmuje funkcję organizatora praktycznej aktywności. Faza trzecia przeznaczona głównie dla publiczności dziecięcej to:

- czas aktywności własnej; polega on na realizacji przedsięwzięć o charakterze twórczym; dziecko odnajduje zatem swoje miejsce w przestrzeni warsztatu znajdującego się na terenie muzeum, w pobliżu ekspozycji; otrzymuje zestaw materiałów i narzędzi do pracy twórczej i wykonuje pracę plastyczną, która inspirowana jest wcześniejszymi doświadczeniami; bardzo często doświadczenia te dotyczą technologii wykonywania pracy plastycznej, ponieważ ta często znacznie odbiega od propozycji, które stanowią podstawę działań plastycznych organizowanych w przedszkolu czy szkole; podobnie inspirująco na wyobraźnię dziecka działają narzędzia — są to najczęściej profesjonalne przybory używane w działalności artystycznej lub takie, które zupełnie nie kojarzą się z aktywnością artystyczną; te doświadczenia nabierają szczególnego znaczenia, kiedy animatorem zajęć warsztatowych jest artysta aktualnie prezentujący swoje prace w muzeum; istotnym założeniem zajęć warsztatowych, które dość powszechnie uważane są za podstawowe działanie edukacyjne w muzeum, jest to, iż nie muszą one, ani nawet nie powinny, koniecznie zmierzać do opanowania przez uczestników konkretnego rzemiosła; warsztat muzealny pomyślany jest jako przestrzeń spotkania z materią, przestrzeń zma-

⁷⁷ J. Fober: *Dwie refleksje o uwrażliwianiu na wartości*. W: *Edukacja aksjologiczna*. Red. K. Olbrycht. T. 4. Katowice 1999, s. 107.

gania się z własną ideą twórczą; w warsztacie rola mistrza nie jest do końca wyznaczona; mistrzem często okazuje się dziecko, które (czasem przez przypadek) trafia na nowe narzędzie, buduje zupełnie fantastyczną formę, używa wcześniej nieznannej techniki pracy plastycznej; przestrzeń warsztatu jawi się wówczas jako dopełnienie dialogicznej relacji ze sztuką; jest poszukiwaniem, wymianą, tworzeniem w kontakcie z materią w otoczeniu innych, którzy realizują swoje zamierzenia; w warsztacie nie można mówić o ustalonej metodologii i zamierzeniach dydaktycznych, nie ma pojęcia oceny i klasyfikacji, jest za to rozmowa, jest porównywanie, poszukiwanie i odkrywanie, a w konsekwencji — dobra zabawa; muzeum w działalności edukacyjnej „wystrzega się” odwołań do pedagogiki; zastanawiając się jednak głębiej nad istotą tych działań, można stwierdzić, że kiedy ujawni się ich prawdziwa wartość i znaczenie, wtedy okaże się, że sztuka i wychowanie mają realne szanse na spotkanie; to spotkanie następuje tam, gdzie mówi się o ochronie wartości ludzkich i ich rozwoju; jeśli jakieś działania mogą temu sprzyjać, to są zapewne formą oddziaływań pedagogicznych; zajęcia w atelier kończą się realizacją miniekspozycji, w której uczestniczą wszyscy autorzy prac; ekspozycja pozostaje stałym elementem kolekcji muzealnej w określonym czasie (np. tygodnia lub dwóch), po czym poszczególne jej elementy przesyłane są do szkoły lub indywidualnie trafiają do każdego uczestnika zajęć; ekspozycja muzealna jest dla dziecka ważnym elementem potwierdzającym wagę własnych poczynań twórczych i działania artystycznego, co kształtuje pozytywny stosunek do działalności artystycznej w ogóle; przykłady takiej postawy można łatwo zaobserwować już w trakcie kolejnych zajęć realizowanych w muzeum — pomimo dużej swobody, dzieci, pamiętające zaangażowanie i wysiłek, jaki włożyły we własną działalność twórczą, uważają, aby żadna praca nie została uszkodzona czy zniszczona.

Trójfazowy cykl organizacji zajęć muzealnych znajduje potwierdzenie w działalności większości placówek muzealnych na terenie Francji. Chociaż dotyczy głównie dziecięcych odbiorców sztuki, to często realizowany jest z tą grupą dorosłych odbiorców, którzy bardzo rzadko odwiedzają muzea sztuki lub nie odwiedzają ich nigdy. Jako że zawiera wiele elementów atrakcyjnych, łączących zabawę z nauką, a nawet elementami rozrywki, staje się formułą przyciągającą do muzeów odbiorców rekrutujących się z grupy określanej jako *non-public* oraz rodziny z dziećmi.

W podobny sposób przeprowadza się działania mediacyjne. Odbiorcami tej propozycji bywają głównie osoby dorosłe i młodzież. Większość z nich to odbiorcy mający już jakieś doświadczenie wyniesione z kontaktów ze sztuką. Znaczna liczba tych odbiorców to osoby wcześniej korzystające z zajęć animacyjnych, zainteresowane sztuką, uprawiające ją amatorsko, hobbystycz-

nie lub dysponujące wiedzą na jej temat. Są to odbiorcy „przyzwyczajeni”, a nawet „zadomowieni”. Zajęcia mediacyjne przeznaczone dla tej publiczności przebiegają zazwyczaj w dwóch fazach. Rozpoczynają się zatem czasem oglądania i kończą czasem wymiany. Znaczącą różnicą jest fakt, iż druga faza trwa zazwyczaj dłużej aniżeli pierwsza. Ważnym rozróżnieniem działań mediacyjnych i animacyjnych (obok różnicy wieku uczestników, statusu społecznego i merytorycznego przygotowania) jest stosunek do sztuki. W działaniach animacyjnych sztuka traktowana bywa również jako narzędzie edukacji w ten sposób, że ujawnia się i wykorzystuje jej funkcje (dlatego łączy się tę działalność z pojęciem edukacji przez sztukę)⁷⁸.

⁷⁸ W pracy animacyjnej realizowanej w przestrzeni muzeum sztuki współczesnej szczególnie mocno podkreśla się terapeutyczną funkcję sztuki nowej. Dzięki odblokowaniu jednostkowej kreatywności sztuka umożliwia przepracowanie wzorców życiowych, kiedy wcześniejsze projekty życiowe uległy dekonstrukcji w niesprzyjającej rzeczywistości. Sztuka inspiruje poszukiwanie osobowego potencjału pozwalającego na projektowanie nowego „pomysłu na życie”. Druga (na potrzeby niniejszego opracowania określona mianem opisowej) wyłania się z hermeneutycznej filozofii ponowoczesności. Przynosi nowe opisy świata, w którym żyjemy. Te stanowią krytykę bądź afirmację zastanej teraźniejszości, wskazując na osobiste zaangażowanie twórcy. Tym samym ułatwiają własne próby oceny rzeczywistości przez odniesienie się do czyjejś narracji, czyjegoś opisu świata. Funkcja kolejna związana jest z próbą nowego oznakowania świata. Grzegorz Dziamski, cytując Jamesona, określa tę funkcję mianem mappingu, czyli wskazywania punktów orientacyjnych w świecie pozbawionym trwałych, obiektywnych kryteriów porządkowania rzeczywistości. Mapping to nawigowanie w świecie informacyjnego nadmiaru, w którym napływające informacje należy badać i uzasadniać konieczność bądź zbędność ich bytu, a potem dopiero porządkować i scalać. Czwarta funkcja wyczula na inność, przekładając cudzą inność na rozumiały dla odbiorców język. Dzięki niej potencjalni odbiorcy stają się „koneserami inności”. Funkcja kolejna — *Geistgespracht* (czyli rozmowa z duchami przodków) wskazuje na istotny fakt podtrzymywania wspólnoty duchowej z tradycją historyczną. Tradycja w tym ujęciu stanowi zbiór pomysłów, a ich autorzy traktowani są jako bohaterowie swoich dzieł, którzy na równi z żyjącymi uczestniczą we wspólnocie ludzkiego ducha. Pozostałe z wymienianych funkcji sztuki akcentują walor sposobów ułatwiających porozumienie, pogłębiających kontakt, aktywizujących wewnętrznie i zewnętrznie. I tak funkcja, określana mianem animacyjnej, podkreśla ten aspekt sztuki, jaki pozwala na wzbudzenie i ożywianie aktywności w różnych sferach (ekspresji, myśli, uczuć, działań, zabawy), które w efekcie właściwych ukierunkowań powinny stać się twórcze. Druga funkcja dialogowo-spolkaniowa wyłania się ze wzrastającego dziś poczucia osamotnienia, alienacji, pozorności więzów społecznych, niepokoju w spotkaniu z innym, poszukiwania oparcia w stosunkach „ja i drugi”, aranżowania autentycznego kontaktu — spotkania z Drugim. Ostatnia z ważnych funkcji wynika ze specyficznej roli, jaką dziś wyznacza się sztuce. Zeidler-Janiszewska przypisuje jej rolę strażniczki autentyzmu doświadczenia. Okazuje się bowiem, że wobec napędzanej przez media fikcjonalizacji życia to sztuka staje się miejscem autentycznego doświadczenia. Ona dużo częściej pokazuje prawdziwe życie pozbawione swoistej „nadwyżki estetycznej”, w konsekwencji wywołując szok lub oburzenie. Por. G. Dziamski: *Miejsce sztuki w kulturze ponowoczesnej*. „Akcent” 1997, nr 3; K. Olbrycht: *Integracja sztuk — a społeczne oczekiwania w stosunku do sztuki i edukacji*. Częstochowa 1989; A. Zeidler-Janiszewska: *Sztuka wobec estetyzacji codzienności*. W: *Kultura i sztuka u progu XXI wieku*. Red. S. Krzemień-Ojak. Białystok 1997.

W działaniach mediacyjnych sztuka stanowi częściej przedmiot poznania i oceny, stwarzając możliwości ujawniania się w odbiorcach postawy określonej jako kultura artystyczna. Zasadne jest zatem przyrównanie tych działań do edukacji rozumianej jako edukacja do sztuki. Bezspornie wszystkie działania edukacyjne realizowane w muzeach sztuki współczesnej (a zatem animacyjne i mediacyjne) opierają się na sytuacji, w której podstawowym elementem budującym ją jest bezpośredni kontakt z dziełem sztuki.

Sytuacja kontaktu ze sztuką, wydarzająca się w różnej przestrzeni i różnym środowisku, została zanalizowana w polskiej literaturze przedmiotu m.in. przez Katarzynę Olbrycht⁷⁹. Sytuacja ta, wg autorki, odnosi się do takiego działania, w którym „zjawisko sztuki pełni funkcję przedmiotu poznania, przeżywania, doświadczania wartości i oceny, jednocześnie jest sytuacją, w której prawdziwie obecna jest sztuka”⁸⁰. Szczególnie ważnym elementem zaprezentowanej definicji jest sformułowanie, które odnosi się do autentycznej obecności sztuki w takim działaniu. Nie chodzi tu bowiem o powszechnie występującą sytuację pozornej obecności sztuki w edukacji, „obecności, która, choć udokumentowana znaczną ilością przekazywanej wiedzy i liczbą różnorodnych kontaktów, nie zbliża człowieka do świata sztuki, nie uwrażliwia go na jakości, nie przełamuje jego obojętności wobec wartości, w żaden sposób nie uwidacznia się w jego życiu”⁸¹. Chodzi natomiast o stworzenie takiej sytuacji, w której zachowana zostanie zasada tożsamości sztuki, określona mianem „czuwania wobec rzeczywistości sztuki”⁸², a charakteryzowana przez współlistnienie trzech zasad szczegółowych:

- zachowania tożsamości dzieła lub działania (charakteryzowanego jako podejmowanie kontaktu z autentyczną sztuką dla niej samej);
- umożliwienia właściwego jej odbioru (czyli zapewniania warunków do indywidualnego, niepośredniczonego z nią kontaktu);
- rozbudzania, a dalej — wzmocnienia motywacji do podejmowania wysiłku związanego z pogłębianiem tegoż odbioru (przez włączanie tego doświadczenia w zakres własnych doświadczeń twórczych).

Dlatego każde działanie, którego podłożem jest sytuacja kontaktu ze sztuką, powinno zmierzać do zachowania zasady tożsamości sztuki w każdej z trzech zaprezentowanych zasad. Każde działanie, które w jakiś sposób dotyczy sztuki, powinno być prowadzone w kontakcie z nią, z zachowaniem wszystkich warunków, a więc obecności sztuki z zagwarantowaną możliwością podjęcia autentycznego z nią dialogu. Wówczas wychowawcze działanie w sztuce będzie miało sens podobny do sensu „każdego działania budującego i wzmocniającego człowieczeństwo, chroniącego sferę będącą świadectwem

⁷⁹ Por. K. Olbrycht: *Sztuka a działania pedagogów*. Katowice 1987.

⁸⁰ Ibidem, s. 132.

⁸¹ Ibidem.

⁸² Por. ibidem.

zmagania człowieka z samym sobą i ze światem w imię wartości ogólnoludzkich, śladem zachwytu i wzruszenia jakimś fragmentem prawdy o człowieku, o jego twórczych możliwościach, śladem tęsknoty za prawdą o świecie”⁸³.

Wypełnianiu wszystkich warunków najbardziej pożądanego kontaktu ze sztuką podporządkowany jest dwu- lub trójfazowy cykl działania edukacyjnego w muzeum sztuki. W rozpoczynającej działania muzealne fazie dochodzi do relacji pomiędzy dziełem w jego autentycznym, niezmienionym na potrzeby kreowanej sytuacji edukacyjnej, wymiarze, przestrzeni i czasie trwania (jeśli mamy do czynienia z akcją artystyczną). Pomiedzy dziełem i odbiorcą nie staje żaden pośrednik. Jest to zatem najbardziej autentyczna relacja dwóch „stron”, z których każda zachowuje swoją tożsamość. Każda ocena, opinia, stwierdzenie, emocja, aktywność percepcyjna, nawet każda treść jest autentyczna i własna, bo nie jest dyktowana potrzebą wywarcia wrażenia, zaimponowania wiedzą czy epatowania intensywnością doznania, ale autentyczną chęcią porozumienia. Spotkanie z dziełem lub zetknięcie, kontakt, zdarzenie, doświadczenie, pamiętając, że nie każda sytuacja tego typu jest spotkaniem w znaczeniu dialogicznym, przechodząc w drugą fazę modelowego zajęcia, przeradza się w spotkanie z innymi odbiorcami pozostającymi pod wpływem emocji, doznań, wrażeń, nawet wiedzy, które ujawniły się we wcześniejszej fazie kontaktu z dziełem. Dzięki tym doświadczeniom nawiązuje się dialog między odbiorcami, wśród których znajduje się animator, delikatnie prowadzący do poszukiwania i nazywania wartości, wskazywania istotnych treści, nazywania emocji, wyrażania poglądów i ocen, które stanowią wyraz autentycznego doświadczenia i przeżycia rzeczywistości sztuki. Doświadczenie i przeżycie znajdują swój wyraz w aktywności, stanowiącej treść trzeciej fazy zajęć. Wtedy właśnie emocje, uczucia, wiedza, przeżycie, doświadczenie przyjmują wymierny kształt w postaci powstającego dzieła. Wcześniejsze doświadczenia ze spotkania ze sztuką, z artystą, z innymi odbiorcami i animatorem zostają włączone we własny potencjał rozwojowy, którego efektem jest działanie twórcze — jeszcze odnoszące się do sfery działań artystycznych, ale z perspektywą przeniesienia go w inne sfery rzeczywistości, stanowiąc tym samym element kształtowania się świadomej postawy twórcy i uczestnika kultury i życia, który rozumie rozwój jako stałą możliwość przekraczania swoich możliwości w sytuacji kontaktu i — głębiej — dialogu z Innym.

Każdej fazie aktywności towarzyszą więc — powtórzmy — cztery rodzaje oddziaływań, wśród których najważniejszym jest dialog, w badanej sytuacji występujący jako:

— metoda działania (podstawa pracy edukacyjnej muzeum — każda interakcja osobowa, inspirowana kontaktem ze sztuką, ujawnia się naj-

⁸³ E a d e m: *Głos w dyskusji: Wokół edukacji plastycznej*. „po lekcjach. Kwartalnik Nieregularny” 1997, nr 2/3, s. 36.

częściej w postaci werbalnej stanowiąc podstawę personalnej komunikacji — rozmowy, a nawet zaangażowanego dialogu z animatorem, innymi odbiorcami sztuki, z artystą);

- proces (wymiernym jego wskaźnikiem jest sytuacja spotkania z dziełem i próba nawiązania z nim porozumienia, która nie zamyka się w jedno-razowym akcie kontaktu, ale przedłuża się na całe życie);
- postawa (kiedy doświadczenia z kontaktu ze sztuką, tj. umiejętność rozumienia drugiego i autentycznego zbliżenia się oraz gotowość do współdziałania w poznaniu i rozwoju stają się stałym elementem osobowości).

Zachowanie wszystkich warunków modelowego kontaktu ze sztuką, objawiającego się dialogicznym wymiarem spotkania ze sztuką, opartym na autentyczności wszystkich partnerów uczestniczących w tej sytuacji, prowadzi do przemiany myśli, uczuć a nawet działań, umożliwia indywidualne akty transgresji — przekroczenia siebie, przełamania własnego egocentryzmu i w konsekwencji przeobrażenie wewnętrzne i zewnętrzne, leżące u podstaw rozwoju każdej jednostki.

Jeżeli zaś muzealna sytuacja kontaktu ze sztuką przybierze postać procesu, który charakteryzowany jest przez wymiar permanencji, inter- i intraakcyjności, nieokreśloności sytuacji i zdarzeń oraz transgresyjności, stanie się ważnym elementem całościowego procesu wychowania inspirowanego sztuką autentycznie obecną w życiu jednostki. „[...] dzieło sztuki sprzyja [temu procesowi — J.S.], chociaż być może w gruncie rzeczy sprzyja temu owo pierwotne doświadczenie świata [...], któremu dzieło daje świadectwo — a które przez dzieło doświadcza ponownie »odbiorcę«. Ktoś doświadczony w ten sposób nie jest już tym, kim był. Narodził się nowy człowiek. W radykalnym przypadku to wszystko, co niegdyś dla niego miało takie znaczenie, bez czego nie mógł się obejść, teraz, po przemianie, ukazuje się jako niegodne uwagi [...]. Wraz z przemianą człowieka dokonuje się bowiem przemiana świata, jego świata. Zaczynają dla niego istnieć rzeczy, których istnienia nigdy nie domniemywał. Te, które tak dobrze, namacalnie znał [...], upadają do rangi błahostki, niżej, do poziomu pozoru, rozpadają się w nic. Taka przemiana to przeistoczenie, narodziny nowej istoty człowieka, nowego człowieczeństwa — oraz odpowiadającego mu nowego świata. Jeśli nawet przemienia się artysta, odbiorca, to tylko w konsekwencji głębszej, pierwotniejszej przemiany, po prostu człowieka, który jest/bywa artystą, człowieka, który jest widzem czy słuchaczem [...]”⁸⁴.

Naturalnym miejscem, w którym zostaje się doświadczonym, jest muzeum sztuki współczesnej — forum spotkania, dialogu z ludźmi i ze sztuką nową, miejsce doznawania przyjemności, rozwijania twórczych potencjałów, zabawy,

⁸⁴ J. Krupiński: *Naturalność, beztroska, przemiana (dziecko w artyście, widzu, słuchaczem...)*. W: *Katalog wystawy „Młodzi artyści dzieciom”*. Warszawa 1996, s. 4.

zdobywania wiedzy, przenikania się różnych informacji. Od dawna wiadomo, a od początku lat pięćdziesiątych XX wieku potwierdzono naukowo, iż nie mniej ważne od klasycznych są funkcje: społeczna i edukacyjna muzeum sztuki. Spełnianiu tych funkcji sprzyjają określone działania podejmowane przez francuskie muzea sztuki współczesnej, które obejmują:

- przygotowanie programów edukacyjnych dla każdej grupy społecznej odwiedzającej muzeum (z podziałem grup ze względu na wiek, przygotowanie merytoryczne i techniczne, zainteresowania, sygnalizowane potrzeby, stopień sprawności psychofizycznej, pochodzenie społeczne itp.);
- prowadzenie stałych i systematycznych działań edukacyjnych, przeznaczonych dla grup i jednostek, które regularnie bądź okazjonalnie odwiedzają muzeum;
- metodyczne opracowanie kolekcji i zbiorów w celu udostępnienia ich publiczności w procesie oddziaływań animacyjnych i mediacyjnych;
- przygotowywanie pomocy naukowych i dydaktycznych do realizacji wybranych zamierzeń edukacyjnych;
- opracowanie i realizację programów doksztalających i akcji formacyjnych dla zainteresowanych nauczycieli i opiekunów grup odwiedzających placówki muzealne;
- nawiązywanie współpracy z instytucjami oświatowymi, opiekuńczo-wychowawczymi, socjalnymi w celu realizacji zajęć o charakterze animacyjnym, mediacyjnym, terapeutycznym i oświatowym;
- udział w specjalistycznych programach oświatowych typu: klasa inicjacji artystycznej, klasa-muzeum, klasa odkrycia, i podobnych formach aktywności szkolnej skorelowanej z aktywnością muzeum;
- rozwijanie i wspieranie form oraz działań edukacyjnych opierających się na zasadzie „kulturalnego patronatu” i „kulturalnego partnerstwa”;
- podtrzymywanie współpracy ze środowiskiem nauczycieli i działaczy kulturalnych, społecznych i oświatowych zainteresowanych organizacją aktywności dydaktycznej, dla której miejsce realizacji stanowi muzeum sztuki;
- organizowanie na terenie muzeum przestrzeni do realizacji wszelkich przedsięwzięć o charakterze mediacji, animacji i edukacji w szerokim sensie;
- wspieranie indywidualnych projektów edukacyjnych związanych z aktywnością muzealną, a pochodzących z inspiracji środowisk pozamuzealnych;
- prowadzenie szerokiej akcji informacyjnej w lokalnym środowisku;
- rozwijanie akcji muzealnych „poza murami”;
- realizację programów o charakterze kulturalnym w celu sprowokowania potencjalnych odbiorców sztuki do kontaktu z muzeum;
- prowadzenie działań marketingowych wspierających finansowo organizację muzealnej aktywności edukacyjnej;

- realizację programów zmierzających do „podboju” nowej publiczności, a szczególnie tej, która wywodzi się z grup defaworyzowanych społecznie;
- organizację planowych działań (najczęściej dotyczących projektów naukowych i kulturalnych) sprzyjających integracji publiczności lokalnej. Dzięki tym działaniom muzea stają się otwartymi, społecznymi przestrzeniami sprzyjającymi:
 - minimalizowaniu potencjalnego niepokoju, jaki wywołuje kontakt z nieznanym — Innym;
 - uświadomieniu sobie wartości działania ukierunkowanego na rozwój własny i innych;
 - odkrywaniu różnorodnych wartości i preferencji dzięki udziałowi w sytuacjach umożliwiających podejmowanie takiego wyboru;
 - podejmowaniu dialogu również w kontaktach poza światem sztuki przez tworzenie klimatu sprzyjającego dialogowi ze sztuką i w obliczu sztuki;
 - budowaniu postawy otwartości przez unikanie sytuacji sugerujących odwoływanie się do łatwych kompromisów nawet w sytuacjach konfliktowych;
 - zrozumieniu wagi działań interdyscyplinarnych, których istotą jest nie wzajemne zwalczanie się i walka o dominację, ale uzupełnianie się i dopełnianie;
 - uświadomieniu natury procesów zmierzających do modyfikacji lub zmiany otoczenia i umiejętności ich zastosowania w rozmaitych sytuacjach;
 - budzeniu się postawy zaangażowanej społecznie przez osłabianie uczucia niemocy wobec decyzji publicznych, popularnych;
 - kształtowaniu się zmysłu krytycznego w duchu szacunku dla inności wskutek podejmowania samodzielnych aktów krytyki, oceny i sądów w atmosferze wymiany;
 - podejmowaniu indywidualnych aktów o charakterze ekspansywnym i twórczym przez obserwację i doświadczanie twórczych transgresji dokonywanych w obszarze sztuki;
 - traktowaniu percepcji jako aktu świadomego i osobistego kontaktu ze sztuką i światem;
 - wypracowaniu dróg porozumienia i komunikacji w zmieniających się warunkach medialnych;
 - kształtowaniu się autonomii jednostki wspierającej się na dialogu, wrażliwości, poszanowaniu odmienności i otwartości na Drugiego i Innego.

Dalej aktualne są zatem słowa Thomasa Munro, który jeszcze w latach sześćdziesiątych minionego wieku napisał: „[...] rozsądne stanowisko wobec dzieł sztuki, które mogą budzić kontrowersyjne opinie, nakazywałoby trakto-

wanie muzeum jako pewnego rodzaju publicznego forum. Muzeum nie stosując przymusu oglądania dzieł, słuchania odczytów czy zajmowania konformistycznego stanowiska, poczuwa się jednak do zaznajomienia zwiedzających z nowymi prądami w sztuce, [...] zachęca do swobodnej wymiany zdań i kształtowania indywidualnych sądów”⁸⁵.

⁸⁵ T. Munro: *Wychowawcza funkcja muzeum sztuki*. W: *Wychowanie przez sztukę*. Red. I. Wojnar. Warszawa 1965, s. 198.

Muzeum *en acte* Zakończenie

Jak udowadniają francuskie muzea sztuki współczesnej, jedną z najważniejszych funkcji nowoczesnego muzeum jest edukacja traktowana jako organizowanie warunków do autentycznego spotkania ze sztuką. Dzięki realnej obecności sztuki w muzeum możliwe jest spotkanie ze sztuką w jej autentycznym wymiarze, bo „Nie pojmując, nie mając kontaktu z tą fizycznością, w istocie nie mamy kontaktu ze sztuką”¹. Spotkanie ze sztuką jest naturalną sytuacją, kontaktem autentycznej indywidualności odbiorcy z autentycznym dziełem, sytuacją niezaprzeczalnie wychowawczą. A skoro prawdziwe wychowanie odbywa się tylko w dialogu i przez kontakt z Drugim, zatem spełnieniem marzeń o nowej edukacji może stać się „muzealna droga” spotkania ze sztuką naszych czasów. Drugim bowiem „równie dobrze może być [...] Tekst, pojmowany w tradycji hermeneutycznej jako źródło kultury”². Dzięki takim Tekstom odbiorcy uczestniczą w nieustannym dialogu z sobą, z Innymi i ze światem. Muzealne wychowanie w sztuce daje możliwość podejmowania takiego autentycznego dialogu, bo opiera się na realnej obecności. „Obecność, jeśli ma być prawdziwą obecnością, źródłowym doświadczeniem sensu, epifanią bliskości, samoprezentacją istoty, powinna objawiać się poza wszelkim pośrednictwem, z dala od jakiegokolwiek mediacji, podsuwając nadzieję absolutnego poznania”³. Pragnienie obecności — sensu, Innego, prawdy, to droga wiedzy i poznania, droga kształcenia i rozwoju. Gdy poszukiwanie obecności

¹ A. Osęka: *Wiedzieć i widzieć*. „po lekcjach. Kwartalnik Nieregularny” 1999, nr 4, s. 5.

² W. Jakubowski: *Edukacja i kultura popularna*. Kraków 2001, s. 70.

³ M.P. Markowski: *Występek. Eseje o pisaniu i czytaniu*. Warszawa 2001, s. 81.

zastąpione jest podaniem, wskazaniem czy opisem, traci się pragnienie spotkania z Innym.

Prawdziwa edukacja staje się rozwojem, który bierze się z nietożsamości, ze sprzeczności. Nietożsamość — inność Tekstu pozwala zamieszkać „poza domem”, poza miejscem znanym i oczywistym. „Tekst nie jest przyjacielem, lecz obcym, który zmusza nas do trudnej przeprawy przez ziemię niczyją. Gdyby tak nie było, czytanie byłoby jedynie przyswajaniem tego, co już znane [...]”⁴, potwierdzeniem powtarzanej opinii, zastyganiem w stereotypie. Spotkanie z Tekstem to walka z „opinią publiczną” — z obrazem świata, spod którego wyparował sam świat⁵, to próba obrony siebie, swojej tożsamości i autonomii w świecie. Oczywiście, istotnym elementem muzealnej edukacji jest wprowadzanie do wiedzy o sztuce współczesnej. Jest to o tyle ważne, że sztuka nowa, której charakter dyskursywny jest niekwestionowany, potrzebuje przygotowanego rozmówcy. Warto jednak zdać sobie sprawę z tego, iż każdy człowiek przychodząc do muzeum, również dziecko, jest już „jakoś przygotowany”. Ma przecież swoją biografię, przeżycia, doświadczenie. Jest „jakoś” przygotowany kulturowo, bo z „jakiejs” kultury wyrasta. To przygotowanie bywa różne. Pozytywne — bo składają się na nie doświadczenia z kontaktów z rodziną, środowiskiem rówieśników, przeżycia wyniesione z kontaktów z przyrodą, wspomnienia dziecięcych zabaw, strzępy informacji zdobywane w samodzielnej lekturze itp. „Nasze doświadczenie wewnętrzne, nasza własna, podmiotowa żyjąca wewnątrz nas rzeczywistość dostarcza jedynych i koniecznych środków do tego celu”⁶ — potwierdza Janion. Zupełnie inny rodzaj przygotowania proponują mass media i instytucje oświatowe, które bardzo często przygotowują odbiorcę sztuki do poszukiwania w jej przedstawieniach anegdoty, ukrytych przez autora treści, przyzwyczajają do poszukiwania w dziele jedynie formalno-estetycznych walorów bądź represyjnie wyznaczają (szczególnie w szkole), co i w jaki sposób należy oglądać. Ta swoista represyjność edukacyjna polega głównie na konstruowaniu zestawów kanonicznych, najczęściej klasycznych prac, dzieł i przedstawień artystycznych, które w sposób bezrefleksyjny stosowane są jako narzędzia edukacji. Co prawda, „wszędzie dokonujemy wyboru z kulturalnego dorobku przeszłości.

Nie negując tego wyboru, powiedzieć trzeba, że nigdzie w przeszłości nie znajdziemy ani takiej wizji człowieka, jakiej współczesność oczekuje, ani takich sposobów rozumienia kultury, jakie są wprost niezbędne do życia w naszej epoce. Za pomocą jedynie przeszłości nie zasypimy przepaści, która się nieraz otwiera między absolwentem szkoły a sztuką nowoczesną. Gdyby ktoś zapytał, czy zasypywanie tej przepaści jest konieczne, odpowiemy: tak,

⁴ Ibidem, s. 33.

⁵ Ibidem.

⁶ M. Janion: *Humanistyka: poznanie i terapia*. Warszawa 1982, s. 139.

gdyż konserwatyzm jest zawsze niebezpieczny i szkodliwy. Także w upodobaniach artystycznych”⁷. Trudno się zatem oprzeć wrażeniu, że taki rodzaj przygotowania przeszkadza raczej w nawiązaniu autentycznego kontaktu ze sztuką. Dlatego też muzealna aktywność rozpoczyna się wcześniej, od pracy z najmłodszymi odbiorcami sztuki. Brak dostatecznej (szkolnej) wiedzy, w przypadku inicjowania spotkania dzieci ze sztuką, jest atutem tych spotkań. Dzieci podchodzące do dzieła ze stosunkowo małą wiedzą i bez cienia rutyny są spontaniczne, autentyczne, nieobojętne. Taka postawa w sposób naturalny „domaga” się wiedzy, ale takiej, która nie płynie z natrętnej indoktrynacji czy z pedantycznego wyjaśnienia, budzących często reakcje niechęci, sprzeciwu lub wyzwalających postawę intelektualnej reprodukcji. Domaga się wiedzy, która rodzi się w dialogu, wynika ze stawianych pytań i wspólnego poszukiwania satysfakcjonujących odpowiedzi. Stanowi częściej wynik porównywania różnych racji aniżeli arbitralnego wskazywania możliwych rozstrzygnięć. Dlatego rolą animatora czy mediatora w muzealnej działalności staje się stworzenie takich warunków, w których odbiorca będzie zdolny do poszukiwania, wyrażania i porównywania swoich interpretacji. Jeśli zaś zajdzie potrzeba dokładniejszego wprowadzenia w trudne aspekty wiedzy o sztuce, można to zrobić, dostosowując je do aktualnych potrzeb i możliwości percepcyjnych odbiorcy. Dlatego koniecznością, która rodzi się w tego rodzaju pracy, jest umiejętność dokonania wyboru i przekazu istotnych treści. Pomocą w ustaleniu rangi zagadnień związanych ze zrozumieniem przekazu sztuki jest uważne słuchanie pytań. Odbiorcy często wiedzą lepiej, czego nie wiedzą, dlatego też tak ważne są dziecięce pytania. Bywają mądre, nieoczekiwane, zaskakujące, ale często sięgające do meritum zarówno w zakresie zagadnień formalnych, jak i prezentowanych treści. Bez względu na to, jaka jest zatem wiedza i doświadczenie odbiorców, nie można nie brać ich pod uwagę.

Od spotkania ze sztuką i zdobywania wiedzy o sztuce do rozumienia jej istoty i przekazu jest jeszcze daleka droga. Znaczącą pomocą w zrozumieniu wartości sztuki jest autentyczne doświadczenie wyniesione z twórczej pracy artystycznej. Warsztat dopełniający całości doświadczeń muzealnych to nie tylko przestrzeń nauki rzemiosła artystycznego. Jest to przede wszystkim przestrzeń zmagania się z materią, poszukiwania własnych rozwiązań, twórczego wykorzystania narzędzi, wiedzy i doświadczenia. W takim warsztacie wskazanie zamienia się w poszukiwanie, odwzorowywanie w tworzenie, powtarzanie we wzbogacanie, kierowanie we współuczestnictwo, podległość w wolność, a nauka w zabawę. Rolą animatora w budowaniu takiego warsztatu jest tworzenie klimatu przyjaźni, zaufania, szacunku i zrozumienia. Ten ostatni warunek jest szczególnie trudny do spełnienia, kiedy pracę z dzieckiem podejmuje dorosły, wykształcony pedagog. Często, w pracy

⁷ Ibidem, s. 108--109.

muzealnej, myli on pojęcie dialogu z monologiem, a poszukiwanie zastępuje odtwarzaniem. Dlatego we francuskich warsztatach muzealnych pracują głównie młodzi animatorzy, ci, którzy nie zapomnieli jeszcze o doświadczeniach dzieciństwa i młodości. Równie dociekliwi, ciekawi, odważni, poszukujący nowych doświadczeń, jak dzieci, z którymi w obliczu sztuki się spotykają. Ich wiedza, otwarty stosunek do publiczności w każdym wieku — umożliwiają zaistnienie partnerskiego kontaktu z odbiorcami sztuki.

Muzeum sztuki współczesnej zaprasza do udziału w zajęciach, aranżuje spotkania ze sztuką, przy czym nie zmusza do takiego kontaktu ani nie wprowadza obowiązku. Oczekuje na wizytę. Przygotowane jest na odwiedziny każdej grupy odbiorców. Dzieje się tak dlatego, że o działalności edukacyjnej myśli się już na etapie projektowania architektonicznego i projektowania zadań przyszłej placówki muzealnej. Sprzyja takiemu myśleniu polityka nowoczesnego państwa, które w sposób interesujący łączy zagadnienia kultury i edukacji, biorąc pod uwagę fakt, iż działalność edukacyjna, a szczególnie ta, która opiera się na wartościach współczesnej kultury artystycznej, z różnych względów nie może zamykać się w murach szkoły. Dlatego też wśród wielu funkcji, jakie spełniają muzea sztuki współczesnej w swoich środowiskach we Francji, funkcja edukacyjna jest jedną z najważniejszych. Trójfazowy cykl muzealnego wychowania w sztuce, organizowany przez młodych animatorów i mediatorów sztuki, stanowi charakterystyczny rys działalności tych muzeów. Wypracowane style, formy i metody pracy, aspirujące już do rangi działań modelowych, wpisały się na stałe w pejzaż francuskich działań związanych z edukacją artystyczną i kulturalną. Każde muzeum na swój sposób realizując własną praktykę edukacyjną, przygotowuje uczestników współczesnej sceny artystycznej do podejmowania samodzielnego kontaktu ze sztuką nową, do podejmowania odpowiedzialnych artystycznych wyborów, a wskazując na rangę uczestnictwa we współczesnej komunikacji artystycznej, broni przed bezwolnym istnieniem w kulturze. Przez kontakt z wartościami, które sztuka ujawnia, uczy rozpoznawania, dokonywania odpowiedzialnego wyboru i urzeczywistniania tych wartości w życiu osobowym. Stwarza zatem warunki do samodzielnego, ale nie samolubnego rozwoju.

*

We współczesnym świecie muzeum jest jedną z najważniejszych instytucji narodowego systemu kultury. Tradycyjne spojrzenie na funkcje muzeum odciska swoje piętno na dzisiejszych odbiorcach sztuki. Dla wielu w dalszym ciągu jest jedynie *templum* — instytucją sakralną, która zasługuje na to, by panował w niej „nastrój nabożnego skupienia i gloryfikującego podziwu”⁸.

⁸ T. Gołaszewski: *Muzeum razy trzy. Esej o edukacji muzealnej młodzieży*. „po lekcjach. Kwartalnik Nieregularny” 1999, nr 4, s. 13.

Ta, w potocznym rozumieniu właściwa, postawa muzealna dziś coraz częściej klóci się zarówno ze specyfiką prezentowanych zbiorów, jak i z różnymi oczekiwaniami odbiorców. Obok tradycyjnego sposobu zwiedzania istnieje inny, spontaniczny sposób reagowania na sztukę często obserwowany w środowisku dziecięcych i młodzieżowych odbiorców. Przygotowywanie wstępne młodego człowieka do wizyty w muzeum, natrętna indoktrynacja, szczegółowe pedantyczne wyjaśnienia — wszystko to zamiast zachęcać do spotkania ze sztuką, odnosi przeciwny skutek. Wywołuje często reakcje niechęci, sprzeciwu, wskutek czego ginie szansa na rzeczywiste, głębokie poznanie, przeżywanie i zachowanie w pamięci doświadczenia spotkania sztuki w muzeum. Oczywiście, nie oznacza to, że należy zaniechać wszelkich prób działalności edukacyjnej, ale nie należy także zapominać, że „zarówno zwiedzanie muzeów, jak prowadzenie zajęć edukacyjnych dotyczących muzealnictwa oraz kultury estetycznej może przybrać charakter swoistej improwizacji [...], improwizacja zawiera moment spontaniczności, autentyczności, przez co doznania mają szansę głębiej poruszyć duchowo”⁹. W muzeum „każdy, kto przyjdzie na wystawę, powinien na niej przeżyć stan »wielkiego dziwowania«. Dziwienie się to piękna postawa, która wymaga od nas otwarcia się, odrzucenia uprzedzeń i oderwania od stereotypów. Stan głębokiego zdziwienia się to ważny element postawy twórczej, pożądaný nie tylko w galerii, ale w całym życiu”¹⁰. Właśnie taki rodzaj pracy muzealnej, bliski idei muzeum *forum*, choć nie jest tematem nowym, cieszy się w ostatnich latach wzmożonym zainteresowaniem pedagogów. Dzisiejsze muzeum jest instytucją kultywującą dawne funkcje, ale jednocześnie jest „instytucją społeczną i metodą komunikowania, przekazywania informacji, pobudzania doświadczeń za pomocą środków wizualnych, takich jak ekspozycja”¹¹. Thierry Raspail prezentując założenia muzealnej ekspozycji sztuki, używa sformułowania „trafna ekspozycja”. Wybór takiego określenia na potrzeby opisu ekspozycji przedmiotów sztuki współczesnej zmusza do zastanowienia. W klasycznym znaczeniu „trafna ekspozycja” to kolekcja uporządkowana według określonego wzoru, spójna, wypełniona sztyfem i zdeterminowana określonym horyzontem oczekiwań. W procesie oglądu sztyfr powinien zostać złamany, rebus rozwiązany, a horyzont powinien zostać osiągnięty. Jak przyporządkować jednak sformułowanie, które kojarzy się z uporządkowanym układem odpowiadającym apriorycznym założeniom wynikającym z chronologii, geografii, zamysłu politycznego, a głównie z formalnych walorów prezentowanych w kolekcji prac do praktyki sztuki współczesnej z trudem poddającej się takim klasyfikacjom? Przedmiot sztuki współczesnej w muzeum musi być pozbawiony statusu historycznego lub

⁹ Ibidem, s. 16.

¹⁰ J. Byszewski: *Inne muzeum*. Warszawa 1996, s. 8.

¹¹ I. Wojnar: *Muzeum, czyli trwanie obecności*. Warszawa 1991, s. 16.

przedmiotu archiwalnego. Jego żywiołem jest aktualność. W aktualności chronologia nie odgrywa roli punktu orientacyjnego porządkującego poznanie. Metoda reprezentacji w aktualności nie zakłada również poszukiwania znaczenia przez układanie rozsypanych fragmentów jakiejś całości ani nie stanowi ilustracji żadnej definicji. W aktualności porządek ustalony jest przez dyskurs. W tym znaczeniu „Ekspozycję uważa się za trafną, gdy jest ona trafnie dyskursywna. Jest nie myślana, ale myśląca”¹² — pisze Raspail. Do takiego myślenia zmusza widza, który tylko wtedy żyje ekspozycją naprawdę. „W każdej chwili wizyty ogląda, zatrzymuje się, odwraca, zawraca, czyta, sprawdza, obserwuje sąsiadkę, akwarelę, bierze pastylkę, dostaje ataku kaszlu. Pojmowanie przezeń dzieła zależy oczywiście od jego zdolności pojmowania. Jego uczucia zależne są od wiedzy, wrażliwości, zainteresowania... Ale widza nie można opisać wcześniej — jest dla siebie wszystkim. Jeśli jest adresatem, czyli głównym interlokutorem, to i tak jest nieokreślony”¹³. „Trafna ekspozycja” zatem to prawdziwa przestrzeń spotkania — przedmiotu sztuki i zaproszonego, nierozpoznanego do końca widza — rozmówcy. Taka przestrzeń to parkur umożliwiający przechadzkę, której niezbywalną wartością jest niespodzianka. Niespodziewanie widza na swej drodze spotka przedmioty mowne i myślące. Fragmenty polisensorycznych skojarzeń, fragmentarycznych wrażeń i osobistych wzruszeń inicjują pojawianie się znaczeń. „Z tego zarazem fragmentarycznego, osobistego i nieoczekiwanego spektaklu rodzi się znaczenie. Rodzi się ono *a posteriori*, po, lub, wraz, ale nigdy przed oglądaniem”¹⁴. Za pośrednictwem zmysłowej obecności sztuka porusza fizycznie, dziwi, wzrusza, wzburza i skłania do stawiania pytań. Dzieło w pełni obecne w muzeum jawi się wówczas jako wytwórca, a nie wytwór ilustrujący scenariusz, nieobecna anegdotę, służąc niewidocznemu kontekstowi. W kooperacji z widzem tworzy znaczenia, buduje treści, wznaga refleksje, inspiruje opinie. Nieuprzedzone, nieprzygotowane, niespodziewane spotkanie widza z aktualnością przedmiotu sztuki umożliwia pobudzanie inicjatywy, kreacji i odbioru o charakterze osobistym. Dlatego też najważniejszymi elementami konstruującymi przestrzeń muzeum sztuki współczesnej są przedmiot sztuki w swej aktualnej obecności i rzeczywisty, nie do końca rozpoznany, ale oglądający widz. Bezwartościowe zatem są historyczne i futurologiczne rozważania teoretyczne. Muzeum sztuki współczesnej to muzeum aktualności — tego aktualnego widza i tej aktualnej sztuki. Muzeum *en acte*.

¹² T. Raspail: *Muzeum, kwestia ekspozycji*. W: *Musée d'Art Contemporain, Lyon. Kolekcja. Katalog*. Łódź 1992, s. 10.

¹³ Ibidem, s. 9.

¹⁴ T. Raspail: *Sztuka współczesna, aktualność kolekcji*. W: *Musée d'art...*, s. 20.

Bibliografia

- Abouddrar B.N.: *Nous n'irons plus au musée*. „Télérama” 2000, No 2619 (22 mars).
- Allard M., Boucher S.: *Eduquer au musée. Un modèle théorique de pédagogie muséale*. Québec 1998.
- Alma M.-L.: *Musée et services des publics*. Lyon 1999.
- Arpin R.: *Des musées pour aujourd'hui*. Québec 1997.
- Ascott R.: *Muzeum Cyfrowe. Kultura telematyczna i sztuczne życie*. „Magazyn Sztuki” 1995, nr 6/7.
- Barré F.: *Les Fonds régionaux d'art contemporain*. „Arts Info” 1992/1993, No 63.
- Bauman Z.: *O znaczeniu sztuki i sztuce myśli parę*. „Akcent” 1995, nr 3-4.
- Beck L., Cable T.: *Interpretation for the 21st century: Fifteen guiding principles for interpreting nature and culture*. Campaign (HI.) 1998.
- Benoist L.: *Musée et muséologie*. Paris 1971.
- Bloom A.: *Umysł zamknięty*. Tłum. T. Bieroń. Poznań 1997.
- Bouisset M.: *Beaubourg: un musée pour l'an 2000?* „Beaux Arts” 1991, No 95.
- Bouisset M.: *Dix ans d'âge pour quatre expériences en région*. „Arts Info” 1992/1993, No 6.
- Bouisset M.: *Point de vue: région. L'état et l'art*. „Art Presse” 1988, avril.
- Bruhlmeier A.: *Edukacja humanistyczna*. Tłum. I. Pańczakiewicz. Kraków 1993.
- Buber M.: *Problem człowieka*. Warszawa 1993.
- Buber M.: *Ja i Ty. Wybór pism filozoficznych*. Tłum. J. Doktor. Warszawa 1992.
- Buffet F.: *Entre école et musée. Le partenariat culturel d'éducation*. Lyon 1999.
- Bukowski J.: *Zarys filozofii spotkania*. Kraków 1987.
- Byszewski J.: *Inne muzeum*. Warszawa 1996.
- Caillet E.: *A l'approche du musée, la médiation culturelle*. Lyon 1995.
- Caillet E., Coopey O.: *Le savoir-faire ou la déléctation au musée*. In: E. Faublée: *En sortant de l'école... musée et patrimoine*. Paris 1992.
- Caillet E., Fradin F., Roch E.: *Médiateurs pour l'art contemporain*. Paris 2000.
- Caillet E., Piettre J.-H.: *Guides pour l'art contemporain*. Paris 1999.
- Cameron D.: *Un point de vue: le musée considéré comme un système de communication et les implications de ce système dans les programmes éducatifs muséaux*. In: A. Desvallées: *Vagues, une anthologie de la nouvelle muséologie*. T. 1. Lyon 1992.
- Caune J.: *Pour une éthique de la médiation: Le sens des pratiques culturelles*. Grenoble 1999.

- Ciprut E.-J.: *Nouveaux Documents sur le Louvre*. Paris 1963.
- Cohen C.: *Elements pour la création d'un modèle didactique de construction d'animation muséales*. Mémoire de DEA de Muséologie des Sciences Naturelles et Humaines, Muséum National d'Histoire Naturelle, 1996.
- Condit L.: *Les enfants et l'art*. In: *Musées, imagination et éducation*. Paris 1973.
- Convention Rectorat/FRAC Aquitaine. Bordeaux, le 28 juin 1991.
- Czerwiński M.: *Samotność sztuki*. Warszawa 1978.
- Dewey J.: *Sztuka jako doświadczenie*. Tłum. A. Potocki. Wrocław---Warszawa---Kraków---Gdańsk 1975.
- Document pour le Service Éducatif*. Ed. D. Beaufrère. Bordeaux 1995.
- Dziamski G.: *Miejsce sztuki w kulturze ponowoczesnej „Akcent”* 1997, nr 3.
- Eco U.: *Dzielo otwarte. Forma i nieokreśloność w poetykach współczesnych*. Tłum. J. Gałuszka. Warszawa 1994.
- Faublée E.: *En sortant de l'école... musée et patrimoine*. Paris 1992.
- Fober J.: *Dwie refleksje o uwrażliwianiu na wartości*. W: *Edukacja aksjologiczna*. Red. K. Olbrycht. T. 4. Katowice 1999.
- Forment J., J.-L.: *Introduction. L'Artbus 1975---1980*. Bordeaux 1981.
- Francastel P.: *Twórczość malarska a społeczeństwo*. Tłum. J. Karbowska, A. Szczepańska. Warszawa 1973.
- Francblin C.: *Jean-Louis Forment, un muse au présent*. „Art Presse” 1990, mai.
- Gablik S.: *Conversations Before the End of Time*. New York 1995.
- Galard J.: *L'action éducative et culturelle dans les musées*. „Musées et collections publiques de France” 1998/1999, No 221/222.
- Galard J.: *Le regard instruit: action éducative et action culturelle dans les musées*. Paris 2000.
- Gołaszewska M.: *Zarys estetyki. Problematyka, metody, teorie*. Warszawa 1984.
- Gołaszewska M.: *Estetyka współczesności*. Kraków 2001.
- Gołaszewski T.: *Muzeum razy trzy. Esej o edukacji muzealnej młodzieży*. „po lekcjach. Kwartalnik Nieregularny” 1999, nr 4.
- Guedj D.: *Lettre des musées de France*. Paris 1991.
- Habermas J.: *Teoria działania komunikacyjnego*. T. 1: *Racjonalność działania a racjonalność społeczna*. Tłum. A.M. Kaniowski. Warszawa 1999.
- Jacobi D.: *Les musées sont-ils condamnés à séduire toujours plus de visiteurs?* „La Lettre de l'OCIM” 1997, No 49.
- Jacobi D., Meunier A.: *Au service du projet éducatif de l'exposition*. „La Lettre de l'OCIM” 1999, No 61.
- Jakubowski W.: *Edukacja i kultura popularna*. Kraków 2001.
- Janion M.: *Humanistyka: poznanie i terapia*. Warszawa 1982.
- Jedlewska B.: *Animatorzy kultury wobec wyzwań edukacyjnych*. Lublin 1999.
- Jeffers C.S.: *Museum as Process*. „Journal of Aesthetic Education” 2003, Vol. 37, No. 1 [Spring].
- Jędraszewski M.: *Emmanuela Levinasa z Martinem Buberem dialog o dialogu*. W: *Rozum i słowo, eseje dialogiczne*. Red. B. Baran. Kraków 1987.
- Jor F.: *La Demystification de la culture: Animation et Créativité*. Strasbourg 1976.
- Kępińska A.: *Energie sztuki*. Warszawa 1990.
- Kępińska A.: *Ku recepcji nieosądzającej*. W: *Sztuka czasu, przestrzeni i wyobraźni*. Warszawa 1989.
- Kopaliński W.: *Słownik wyrazów obcych i zwrotów obcojęzycznych*. Warszawa 1989.
- Kopczyńska M.: *Animacja społeczno-kulturalna. Podstawowe pojęcia i zagadnienia*. Warszawa 1993.
- Krupiński J.: *Naturalność, beztroska, przemiana (dziecko w artyście, widzu, słuchaczu...)*. W: *Katalog wystawy „Młodzi artyści dzieciom”*. Warszawa 1996.
- L'art et l'état, les politiques de l'art*. „Beaux Arts” 1992, No 106.

- Les 'emplois-jeunes' dans la culture. Usages et enjeux d'une politique de l'emploi.* Eds. J. Bouche-
rat, S. Escande, G. Labelle, P. Tolila. Paris 2001.
- Levinas E.: *Calość i nieskończoność. Esej o zewnętrżności.* Tłum. M. Kowalska. Warszawa 1998.
- Ligocki A.: *Malarstwo dzieci.* Katowice 1962.
- LOI n.2002--5 du 4 janvier 2002 relative aux musées de France. „Journal Officiel” 2002, No 4
[5 janvier].
- Lory V.: *Une Librairie modele: la librairie d'art du Louvre pour les enfants.* „La lettre des musées
de France” 1993, No 34.
- Malraux A.: *Muzeum wyobraźni.* W: *Antologia współczesnej estetyki francuskiej.* Tłum. i oprac.
I. Wojnar. Warszawa 1980.
- Marcel G.: *Dziennik metafizyczny.* Tłum. E. Wende. Warszawa 1987.
- Marcel G.: *Od sprzeciwu do wezwania.* Tłum. S. Ławicki. Warszawa 1965.
- Marciniak T.: *Percepcja obrazów.* W: *W kręgu teorii i praktyki edukacji plastycznej.* Red.
S. Popek, R. Tarasiuk. Lublin 1995.
- Markowski M.P.: *Występek. Eseje o pisaniu i czytaniu.* Warszawa 2001.
- Munro Th.: *Wychowawcza funkcja muzeum sztuki.* W: *Wychowanie przez sztukę.* Red.
I. Wojnar. Warszawa 1965.
- Nowicki A.: *Człowiek w świecie dzieł.* Warszawa 1974.
- Nowicki A.: *O marksistowską inkontrolologię. Zarys teorii spotkań.* „Studia Filozoficzne” 1977,
nr 5.
- Nowicki A.: *Spotkania w rzeczach.* „Studia Filozoficzne” 1988, nr 4, s. 171.
- Olbrycht K.: *Integracja sztuk — a społeczne oczekiwania w stosunku do sztuki i edukacji.*
Częstochowa 1989.
- Olbrycht K.: *Sztuka a działania pedagogów.* Katowice 1987.
- Olbrycht K.: *Głos w dyskusji: Wokół edukacji plastycznej.* „po lekcjach. Kwartalnik Nieregu-
larny” 1997, nr 2/3.
- Oseka A.: *Wiedzieć i widzieć.* „po lekcjach. Kwartalnik Nieregularny” 1999, nr 4.
- Ostaszewska I., Szczucka-Buś J.: *Wokół edukacji plastycznej, wokół wychowania przez
sztukę...rozmowa.* „po lekcjach. Kwartalnik Nieregularny” 1997, nr 2/3.
- Patriat C.: *Au bonheur des musées. L'action culturelle: une formation? un métier? une culture?*
In: C. Fourteau, C. Bourdillat: *Les institutions au plus près du public.* Paris 2002.
- Patriat C.: *De l'interprétation à l'herméneutique.* In: *Musées et spectacle vivant: l'interprétation
d'une scène a l'autre.* Les entretiens Denis Diderot C.R.C.M/I.U.P Denis Diderot, 2001 No 1,
(juillet).
- Pedagogika alternatywna. Dylematy teorii.* Red. B. Śliwerski. Kraków 2000.
- Proust M.: *W cieniu zakwitających dziewcząt.* Tłum. T. Żeleński (Boy). Warszawa 1957.
- Raspail T.: *Muzeum, kwestia ekspozycji.* W: *Musée d'Art Contemporain, Lyon. Kolekcja.
Katalog.* Łódź 1992.
- Raspail T.: *Sztuka współczesna, aktualność kolekcji.* W: *Musée d'art. Contemporain, Lyon.
Kolekcja. Katalog.* Łódź, 1992.
- Read H.: *Wychowanie przez sztukę.* Tłum. A. Trojanowska-Kaczmarek. Wrocław--
Warszawa--Kraków--Gdańsk 1976.
- Rousseau V.: *Specificité de la classe-musée.* In: *De l'école au musée.* Paris 1990.
- Saint-Do V. de: *Le coulisses du musée.* „Courrier Francais de Gironde” 13 juillet, 1990.
- Shusterman R.: *Estetyka pragmatyczna. Żywe piękno i refleksja nad sztuką.* Tłum.
A. Chmielewski. Wrocław 1998.
- Sieroszewski W.: *Ochrona dóbr kultury na forum międzynarodowym w świetle legislacji
UNESCO.* Warszawa 1974.
- Simon L.: *L'Algérie des enfants.* „L'Humanité”, 20 mars 1976.
- Sontag S.: *Przeciw interpretacji.* „Literatura na Świecie” 1979, nr 9.

- Szuman S.: *O sztuce i wychowaniu estetycznym*. Warszawa 1990.
- Tarnowski J.: *Jak wychowywać?* Warszawa 1993.
- Tarnowski J.: *Postawa dialogu w pedagogice personalno-egzystencjalnej*. W: *Pedagogika alternatywna. Dylematy teorii*. Red. B. Śliwerski. Kraków 2000.
- Teboul R., Champarnaud L.: *Le public des musées. Analyse socio-économique de la demande muséale*. Paris 1999.
- Tilden F.: *Interpreting our heritage*. Chapel Hill 1957.
- Tilden F.: *L'interprétation de notre patrimoine*. In: A. Desvallées: *Vagues, une anthologie de la nouvelle muséologie*. T. 1. Lyon 1992.
- Tischner J.: *Filozofia dramatu*. Kraków 1999.
- Tischner J.: *Wiara w godzinie przelomu*. W: *Humanistyka przelomu wieków*. Red. J. Kozielecki. Warszawa 1999.
- Trojanowska A.: *Dziecko i plastyka*. Warszawa 1983.
- Valery P.: *Estetyka słowa. Szkice*. Wybór A. Frybesowa, tłum. D. Esk a. Warszawa 1971.
- Warnod J.: *Initiation aux arts populaires de l'Inde*. "L'Aurore", août 1980.
- Węgrzecki A.: *O poznawaniu drugiego człowieka*. Kraków 1992.
- Winock M.: *Années 60: la poussée des jeunes*. In: *Études sur la France de 1939 à nos jours*. Paris 1985.
- Wojnar I.: *Muzeum, czyli trwanie obecności*. Warszawa 1991.
- Wojnar I.: *Edukacja estetyczna — zmierzch czy szansa?* W: *Estetyka sensu largo*. Red. F. Chmielowski Kraków 1998.
- Wojnar I.: *Teoria wychowania estetycznego*. Warszawa 1995.
- Zafeirakou A.: *Comment le musée voit l'école*. In: F. Buffet: *Entre école et musée. Le partenariat culturel d'éducation*. Lyon 1999.
- Zagrodzki J.: *Muzeum artystów*. „Projekt” 1991, nr 1.
- Zeidler-Janiszewska A.: *Sztuka wobec estetyzacji codzienności*. W: *Kultura i sztuka u progu XXI wieku*. Red. S. Krzemień-Ojak. Białystok 1997.
- Żygulski Z.: *Muzea na świecie. Wstęp do muzealnictwa*. Warszawa 1982.

DOKUMENTY

- Animation et pédagogie au musée national d'art moderne, Visites et documents*. Paris 1995.
- Allocution de Catherine Tasca lors de la conférence de presse: „L'Éducation artistique et culturelle pour tous”*, 14 decembre 2000. Discours et communiqués, documents [www.culture.gouv.fr].
- Alma M.-L., wypowiedź zaprotokołowana w czasie wystąpienia na konferencji zorganizowanej z inicjatywy Dyrekcji Muzeów Francuskich (Direction des Musées de France) pt. *Musée et services des publics*, która odbyła się w dniach 14—15 października 1999 r. [www.culture.gouv.fr].
- Atelier des Enfants: atelier, expositions, service de prêt, formation, rencontres*. Centre Georges Pompidou, Atelier des Enfants. Paris 1995.
- Bilan d'activités. Service éducatif et culturel*. Musée d'Art Moderne de la Ville de Paris, 1991 — 1995.
- capcMusée (biuletyn z lat 1989—1995). Bordeaux.
- Catalogue de Musée des Enfants*. Paris 1983.
- Catalogue des ressources de l'atelier des enfants*. Centre National d'Art et de la Culture Georges Pompidou. Paris 1982.
- Cellule-animation pédagogie, visites*. Eds. S. Zanotti, M. Tabart. Paris 1995.
- Clés en Main*. Lyon 1999.
- Clés en Main. Les formes du tableau*. Dossier Pédagogique. Service culturel, muséeartcontemporain. Lyon 1999.

- Convention Rectorat/FRAC Aquitaine*. Bordeaux, le 28 juin 1991.
- Document pour le Service Éducatif*. Ed. D. Beaufrère. Bordeaux 1995.
- Éducation et Culture*, capcMusée Bordeaux, 22 juin 1994.
- Enquête sur les Pratiques culturelles des Français*. Département des études et de la Prospective du Ministère de la Culture, 1997 [www.culture.gouv.fr].
- L'art en jeu*, Éditions du Centre Pompidou et une collection de l'Atelier des Enfants et du Musée National d'Art Moderne. Paris 1987.
- L'Atelier des Enfants: les actions, les défis pédagogiques, les ressources*. Centre Georges Pompidou, Atelier des Enfants. Paris 1986.
- L'École du Louvre. École du Patrimoine*, Ministère de la Culture et de la Communication. Paris, janvier 1988.
- Le discours de Catherine Tasca -- Projet de loi relatif aux musées de France -- 21 mars 2001* [www.culture.gouv.fr].
- Le Service Culturel du Musée du Louvre*, document de Service Culturel, Musée du Louvre. Paris 1993.
- muséeartcontemporain*, service culturel, activités 1998--1999. Lyon 1998.
- Musée d'Art Contemporain de Lyon: Les Activités Éducatives*. Lyon 1999.
- muséeartcontemporainlyon*, service culturel. Lyon 1999.
- Musée d'Art Moderne de la Ville de Paris*. Paris 1975.
- 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\CUA\37. Paris 1952.
- Recours M.A.: La Commission des Affaires Culturelles, Familiales et Sociales, poświęconego muzeum francuskim, które odbyło się w Lyonie w dniu 25 maja 2000 r., stanowiący rezultat pracy komisji informacji utworzonej przez CACFS. Association Médiation Culturelle Rhône-Alpes. Lyon 2001.
- Renseignement pratiques concernant les visites au Musée des Enfants (document)*. Paris 1970--1975.
- Réponse à un questionnaire sur la note politique d'activités de médiation*. Lyon 1998, juin.
- Supplément à la lettre d'information*. Paris 1995.
- Tabart M.: *L'art contemporain: savoir ou non savoir*. MNAM, Paris 1995.
- Tabart M.: *Les activités pédagogiques au musée et dans les expositions temporaires du MNAM-CCI*. Paris 1995.
- Tardy L.: *The concept and practice of cultural mediation*. In: *Adult education and the museum. Final Report on the Socrates Project*. Frankfurt am Main 2002.

Strony internetowe

- | | |
|--|---|
| www.art.concret.free.fr | Galeria Espace Art Concret; |
| www.CNAC-gp.fr | Centrum Kultury im. G. Pompidou; |
| www.culture.gouv.fr | Ministerstwo Kultury i Komunikacji Francji; |
| www.icom.org | Międzynarodowa Rada Muzeów; |
| www.louvre.fr | Louvre; |
| www.mairie-bordeaux.fr/musees/capc/capc.htm | Muzeum w Bordeaux; |
| www.mam.paris.fr/ | Muzeum Sztuki Nowoczesnej Miasta Paryża |
| www.mam-st-etienne.fr/ | Muzeum w Saint-Etienne |
| www.moca-lyon.org | Muzeum w Lyonie; |
| www.musees.nimes.fr/carreart/ac-carre.htm | Muzeum w Nimes; |
| www.nordnet.fr/mam/ | Muzeum w Villeneuve d'Asq; |
| www.paris-france.org/musees | Muzea paryskie; |
| www.villa-arson.org | Muzeum w Nicei; |

Indeks nazwisk

- Aboudrar Bruno-Nassim 46, 183
Acconci Vito 123
Allard Michel 79, 183
Alma Marie-Laure 37, 44, 45, 183, 186
Anderson Maya 50
Arp Hans 119
Arpin Roland 81, 183
Ascott Roy 16, 17, 26, 183
- Bach Jan Sebastian 92
Balabastre 92
Baldessari John 92, 123
Baran Bogdan 150, 184
Baréré Vieuzac Bertrand de 34
Barré F. François 50, 183
Barry Robert 50
Bauman Zygmunt 75, 183
Bazin Pierre 123
Beaufrère Dominique 134, 184, 187
Beck Larry 65—67, 183
Benoist Luc 14, 15, 183
Bieroń Tomasz 183
Billings Gallup Anne 97
Bloom Allan 155, 183
Boisrond Francis 50
Boltansky Christian 50
Boucher Suzanne 79, 183, 185
Boucherat Jacqueline 77
Bouisset Marten 53, 108, 110, 111, 131, 183
- Boulez Pierre 75
Bourdillat Cécile 60, 185
Braque Georges 108, 119
Brosse Guy de la 34
Bruhlmeier Artur 163, 183
Buber Martin 146, 150—152, 160, 161, 164, 183
Buffet Françoise 59, 82, 183
Bukowski Jacek 146, 147, 149, 183
Buren Daniel 130, 140
Byszewski Janusz 181, 183
- Cable Ted T. 65—67, 183
Caillet Elisabeth 60, 63, 68, 74, 75, 78—81, 183
Cameron Duncan 79, 88, 183
Cannarozzi Sam 126
Catinat B. 131
Caune Jean 73, 183
Champarnaud Luc 47, 186
Chmielewski Adam 23, 185
Chmielowski Franciszek 157
Ciprut Édouard-Jacques 88
Clouzot Henri-Georges 92
Cohen Cora 80, 81, 184
Coleman John 123
Condit L. 98, 184
Coopery Odile 79—81
Corette 92
Czerwiński Marcin 155, 184

- Delaunay Robert 119
 Desvalleés André 65, 79, 183, 186
 Dewey John 22, 27, 184
 Diderot Denis 62
 Doktor Jan 146, 183
 Drot Jean-Marie 92
 Dziamski Grzegorz 170, 184
- Eco Umberto 155, 184
 Escande Sylvie 77, 185
 Eska Donata 153, 186
- Faublée Elisabeth 34, 80, 183, 184
 Faure 92
 Fisk Comfort Georg 97
 Fober Jerzy 168, 184
 Forment Jean-Louis 130—133, 135, 184
 Forment Josy 135
 Fourteau Claude 60
 Fradin Françoise 74, 75, 79, 184
 Francastel Pierre 146, 152, 184
 Franchlin Catherine 103, 105, 131, 133, 184
 Frybesowa Aleksandra 153, 186
 Fulton Hamish 50
- Gablik Suzi 24, 184
 Galard Jean 59, 184
 Gałuszka Jadwiga 155, 184
 Giacometti Alberto 108
 Gilbert & George 130, 134
 Godfrey Dominique 131
 Gołaszewska Maria 155, 157, 158, 184
 Gołaszewski Tadeusz 14, 15, 20, 180, 184
 Guedj Denis 78, 79, 184
 Guillemeteaud François 130, 131
- Habermas Jürgen 75, 184
 Halley Peter 134
 Hamel Bernard 126
 Haring Keith 130, 134, 140
 Hockney David 50
 Horn Olivier 44
 Huber Catherine 96, 98, 100, 101, 105
- Irwin James R. 123
- Jacobi Daniel 63, 184
 Jakubowski Witold 177, 184
 Jameson Fredric 170
 Janion Maria 61, 178, 184
- Jedlewska Barbara 71, 184
 Jeffers Carol S. 21, 23, 184
 Jędraszewski Marek 150, 151, 184
 Jor Finn 70, 72
- Kabakov Ilja 123
 Kaniowski Andrzej Maciej 75, 184
 Karbowska Jolanta 146, 184
 Kępińska Alicja 156, 159, 184
 Kiefer Anzelm 130
 Kirkeby Per 123
 Knoebel Imi 123
 Kopaliński Władysław 76, 184
 Kopczyńska Maria 70, 72, 73, 184
 Kosuth Joseph 50, 123
 Kounellis Jannis 130
 Kowalska Małgorzata 147, 185
 Koziński Józef 21, 152
 Krupiński Janusz 173, 185
 Krzemień-Ojak Sław 170
- Labelle Gilles 77, 185
 Lang Jack 36, 108, 109
 Le Witt Sol 130, 134
 Léger Fernand 119
 Leib Wolfgang 130
 Levinas Emmanuel 147—149, 185
 Lichtenstein Roy 134
 Ligocki Alfred 159, 185
 Long Richard 130, 140
 Lory-Champetier Veronique 89, 185
- Ławicki Stanisław 150, 185
- Magritte René 119
 Malraux André 15, 16, 35, 69, 185
 Marcel Georges 150, 185
 Marciniak Tadeusz 155, 157, 185
 Markowski Michał Paweł 177, 185
 Matisse Henry 108, 112
 Mazarin Jules 33
 Merz Mario 130, 140
 Meunier Anik 63
 Michals Duane 50
 Mills Enos 65
 Miró Joan 108
 Mollard Claude 49
 Mitterrand François 36,
 Moore Eleanor 98

- Mozart Wolfgang Amadeusz 92
 Munro Thomas 175, 176, 185
- Nam June Paik 50
 Newman M. 156
 Nowicki Andrzej 149, 185
- Olbrycht Katarzyna 21, 168, 170, 171, 184, 185
 Opalka Roman 50
 Oppenheim Dennis 50
 Osęka Andrzej 177, 185
 Ostaszewska Iwona 166, 185
 Oursler Tony 123
- Paladino Mimmo 123
 Pańczakiewicz Iwona 183
 Paquin Marie 80
 Patriat Claude 60, 62, 67, 68, 77, 185
 Picasso Pablo 108, 119
 Piettre Jean-Hugues 74, 183
 Plensa Jaume 123
 Pompidou Georges 110, 119, 121
 Poppek Stanisław 155, 185
 Potocki Andrzej 184
 Proust Marcel 13, 185
- Raspail Thierry 181, 182, 185
 Raynaud Jean-Pierre 130
 Read Herber 159, 185
 Recours M. Alfred 36, 187
 Richelieu A.J. du Plessis 33
 Roch Elizabeth 74, 75, 79
 Roche Denis 50, 183
 Rogers Carl 164
 Rousse Georges 50
 Rousseau Vincent 82
 Rousset Christophe 92
 Royer 50
- Saint-Do Valerie de 130, 131, 185
 Sanejouand J.M. 123
 Sarkis (Sarkis Zabunyan) 50
 Serra Richard 130
 Serres Michel 78
 Sherman Cindy 50
 Shusterman Richard 23, 27, 185
- Sieroszewski Waclaw 30, 185
 Simon Léonor 96, 101, 185
 Sontag Susan 153, 185
 Sorin Pierrick 123
 Steir Pat 123
 Strzemiński Władysław 19
 Suchodolski Bogdan 9
 Suger, opat Saint-Denis 33
 Sugimoto Hiroshi 123
 Szczepańska Anita 146, 184
 Szczucka-Buś Jolanta 166, 185
 Szuman Stefan 9, 165, 186
- Śliwerski Bogdan 21, 162, 185, 186
- Tabart Marielle 110, 186, 187
 Tarasiuk Roman 155, 185
 Tardy Lionek 67, 187
 Tarnowski Janusz 21, 162—164, 186
 Tasca Catherine 56
 Teboul René 47, 186
 Thupinier Géral 50
 Tilden Freeman 65, 66, 186
 Tischner Józef 147—149, 152, 186
 Tolila Paul 77, 185
 Totem 50
 Trojanowska Anna 159, 165, 186
 Trojanowska-Kaczmarek Anna 185
- Valery Paul 13, 153, 186
 Vercruyse Jan 50
 Vieville Dominique 108
 Viola Bill 123
- Warhol Andy 134
 Warnod Jeanie 96, 101, 186
 Wende Ewa 150, 185
 Węgrzecki Adam 149, 186
 Winock Michel 35, 186
 Wojnar Irena 9, 10, 15, 157, 176, 181, 185, 186
- Zafeirakou Aigli 59, 186
 Zagrodzki Janusz 18, 186
 Zanotti Servane 110, 186
 Zeidler-Janiszewska Anna 22, 170, 186
 Żeleński Tadeusz (Boy) 13, 185
 Żygulski Zdzisław 14, 33, 34, 186

Jolanta Skutnik

Le musée de l'art contemporain comme un espace de l'éducation

Résumé

La recherche des formes alternatives ou complémentaires de la popularisation de la culture et de l'art, liés irrémédiablement avec la vie des communautés modernes, gagne aujourd'hui de l'importance. Les dernières années on a noté une croissance considérable du nombre des institutions et des lieux où l'on présente l'art. Certaines collections de l'art moderne sont devenus de bels exemples de l'héritage artistique moderne et ont gagné, quoique très difficilement, l'approbation du public. Le poids d'une certaine responsabilité éducative dans le domaine de la popularisation du patrimoine artistique a alors chargé des institutions désignées à la propagation de ces biens. C'est pourquoi c'est le développement de la médiation culturelle et artistique qui est devenu le point central de la mission sociale des institutions de la popularisation de la culture et de l'art. Cette médiation se présente généralement comme une forme qui vise à faciliter la rencontre authentique de l'artiste, de son oeuvre et du destinataire dans des conditions les plus favorables possible. Ainsi la médiation artistique concernant l'art nouveau constitue le plus souvent un supplément de l'éducation scolaire, surtout celle qui est liée à une éducation esthétique, artistique et même, dans un sens plus large, culturelle (une solution alternative pour des projets à caractère culturel et éducatif, réalisés pas toujours de manière compétente); elle devient enfin un élément vivifiant de nouvelle façon des slogans de participation dans la culture, admise dans sa perspective la plus large --- anthropologique.

Dans cette perspective des institutions popularisant l'art contemporain constituent un lieu spécial; c'est avant tout elles qui ont besoin d'un nouveau type du destinataire, pour lequel le contact avec l'art ne se réduit pas uniquement au plaisir esthétique de fréquentation, qui n'attend pas des informations sur l'art, mais plutôt un espace actif de réception, une expérience de la coparticipation dans l'acte de la création, une communication interactive. Ils nécessitent alors de nouvelles méthodes de l'organisation des musées qui se placent entre «un sanctuaire et un lieu du divertissement». Dans un tel musée il faut de nouvelles actions et méthodes qui, tout en enrichissant des expériences précédentes, permettront au destinataire d'approcher l'art et de reconstruire la disposition de communiquer, de sentir et d'interpréter l'art à sa façon, de tirer un plaisir de côtoyer l'art pour lui-même. Grâce à ces opérations le musée peut devenir un espace de la rencontre, de la découverte, de la création de la recherche en communauté avec l'Autre.

Les musées européens, surtout des musées français de l'art moderne, ont élaboré des modèles intéressants dont le trait caractéristique est une tendance à arranger des rencontres directes des destinataires de différents groups d'âge avec l'art nouveau; c'est pourquoi la partie majeure de cette rédaction constitue une analyse des formes d'activité éducative réalisée dans des musées d'art, surtout moderne, en France, qui dans les dernières décennies du XX^e siècle ont élaboré des solutions exemplaires dans le domaine de l'organisation des entrevues publiques (particulièrement des enfants et des jeunes) avec l'art moderne.

Jolanta Skutnik

The museum of contemporary art as the space of education

Summary

The process of searching for alternative or complementary forms of popularizing culture and related to their presence in the life of contemporary communities has been gaining a lot of importance these days. A large increase in the number of institutions and places presenting art has been observed recently. Some of the existing collections of the contemporary art have become the most prominent examples of the contemporary artistic legacy, and difficult though it was, received a social recognition.

The load of educational responsibility in terms of popularizing the contemporary legacy, not only the artistic one, rested on the shoulders of institutions liable for propagating these goods. Therefore, the key element of the social mission of the institution popularizing contemporary culture and art constitutes the development of cultural and artistic mediation which, in broader terms, portrays itself as a form aiming at facilitating the actual meeting of an artist, work and his/her receiver, possibly under the best circumstances. The artistic mediation, related to the new art, constitutes, more often than not, the completion of the school education, especially the one connected with the aesthetic, artistic or even cultural education; an alternative solution for the enterprises of a cultural and educational nature, not always realized in a competent way. Finally, it becomes the element reviving the slogan of participation in the culture understood in its broad and anthropologic sense.

A special place in this perspective was given to the institutions popularizing the contemporary art. It is mainly these institutions that need a new type of the receiver — the one for whom the contact with art is not limited to merely an aesthetic pleasure of communing, who expects not only the information about art, but rather the space of an active reception, the experience of co-participation in the artistic art, and interactive communication. Thus, they also need a new museum organization placed in the space between the sanctuary and a "fun fair". Such a museum needs new activities and methods which, enriching the previous experiences, enable the receiver to come closer to the art, re-build the ability of communicating with it, experiencing and interpreting it in his/her way, and obtaining pleasure from communing with art for its own sake. Thanks to them the museum can become the space of meeting, exploring, creating and searching in contact with community with the Other.

The European museums, especially the French museums of the contemporary art, worked out interesting models of work, the prominent feature of which is the aspiration for arranging direct meetings with the new art for the receivers of different ages. Hence, the main part of the present work constitutes the analysis of the forms of museum educational activity realized in the French museums of art, mainly the contemporary one, which have worked out the model solutions in terms of organizing audience meetings (mainly children and youth) with the new art in the last twenty years of the 20th century.

Cena 23 zł



ISSN 0208-6336
ISBN 978-83-226-1708-3