

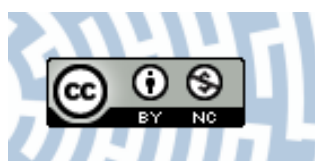


You have downloaded a document from
RE-BUŚ
repository of the University of Silesia in Katowice

Title: Teoretyczne uwarunkowania praktyk edukacyjnych w muzeum w świetle amerykańskiego pragmatyzmu i konstruktywizmu

Author: Jolanta Skutnik

Citation style: Skutnik Jolanta. (2014). Teoretyczne uwarunkowania praktyk edukacyjnych w muzeum w świetle amerykańskiego pragmatyzmu i konstruktywizmu. „Muzealnictwo” (2014, nr 55, s. 39-46), DOI: 10.5604/04641086.1111902



Uznanie autorstwa - Użycie niekomercyjne - Licencja ta pozwala na kopiowanie, zmienianie, remiksowanie, rozprowadzanie, przedstawienie i wykonywanie utworu jedynie w celach niekomercyjnych. Warunek ten nie obejmuje jednak utworów zależnych (mogą zostać objęte inną licencją).



UNIwersYTET ŚLĄSKI
W KATOWICACH



Biblioteka
Uniwersytetu Śląskiego



Ministerstwo Nauki
i Szkolnictwa Wyższego

Muz., 2014(55): 39-46
Rocznik, eISSN 2391-4815

data przyjęcia – 04.2014
data akceptacji – 05.2014

DOI: 10.5604/04641086.1111902

TEORETYCZNE UWARUNKOWANIA PRAKTYK EDUKACYJNYCH W MUZEUM W ŚWIETLE AMERYKAŃSKIEGO PRAGMATYZMU I KONSTRUKTYWIZMU

THEORETICAL CONSIDERATIONS OF EDUCATIONAL PRACTICES IN MUSEUMS IN THE LIGHT OF AMERICAN PRAGMATISM AND CONSTRUCTIVISM

Jolanta Skutnik

Uniwersytet Śląski w Katowicach, Wydział Etnologii i Nauk o Edukacji w Cieszynie

Abstract: Nowadays, a wide spectrum of educational activities performed by European museums are inspired by practices used by museums in the US. These practices (also in Poland) increasingly constitute references for discussion regarding shaping and analysing educational forms in museums. In contrast to theories that are common in Europe, the assumptions of American museum education, stemming from pragmatic and constructivist philosophical and educational theories, are focused on the concept of *learning* that determines the critical educational interests. The synonyms of this concept comprise of: education, ac-

quiring knowledge, learning process. Moreover, the learning individual should actively participate in the surrounding environment. This educational concept places individual experience in the center of educational efforts of persons and institutions and thus puts the museum on the top of informal educational effects.

According to the literature, only the American constructivist museum was able to carry out modern educational activities to the full extent. American constructivist (and formerly pragmatist) traditions constitute the most important inspirations for museum and its educational fun-

ctions. Before choosing to apply this educational model in local practices, it is worth to analyse the contents it is based on. When selecting certain educational strategies for a muse-

Keywords: education, museum, pragmatism, constructivism, constructivist museum.

We współczesnej historii muzealnictwa obserwuje się zasadniczy zwrot. Dotychczas ekskluzywna, jak pisze Georges Hein¹, praktyka muzealna skierowana na budowanie kolekcji i zachowanie dziedzictwa zmienia się gwałtownie w kierunku szerokiego otwarcia na publiczność. Polityka muzeum zorientowana na odbiorców sytuuje ją w samym centrum misji nowoczesnej placówki muzealnej. Oczywiście trzeba sobie zdawać sprawę, że ta reorientacja nie wynika jedynie ze zmiany myślenia na poziomie zarządzania tego rodzaju placówkami. Znaczącym elementem animującym ten zwrot jest postępująca transformacja życia społecznego wypływająca ze zmiany myślenia o człowieku – o jego miejscu w świecie, jego ambicjach, potrzebach i możliwościach rozwojowych. Ta ujawniła się w praktyce życia kulturalnego m.in. jako sposób uwzględniania osoby odbiorcy nie tylko jako konsumenta, ale także współtwórcy kultury.

Z drugiej strony, mocno zdywersyfikowała się również „scena muzealna”. Obok muzeów spełniających klasyczne funkcje pojawiają się centra nauki i techniki propagujące nowy, aktywny styl zwiedzania, opisywany w świecie za pomocą metody *hands-on*². Taka metoda upowszechniania dziedzictwa modernizuje dotychczas najpopularniejszą perspektywę uczenia się – kształcenie oparte na wiedzy abstrakcyjnej. W centrum doświadczeń edukacyjnych przeważają zatem metody pracy oparte na doświadczeniu i doznawaniu, odwoływaniu się do wiedzy potocznej, działania i uczestnictwie publiczności. Dzięki tym zmianom odbiorcy oferty muzealnej otrzymuje równocześnie do dyspozycji nowe narzędzia i metody wspomagające indywidualną eksplorację zjawisk (głównie w muzeum), poddawanych zwykle oglądowi wspieranemu informacją tekstową lub wypowiedzią komentującą.

Obserwacja zmian w muzealnictwie światowym wskazujących na silne zainteresowanie publicznością i na orientację praktyczną w procesie edukacji przywołuje analogie do metod aktywnych pedagogiki, wywodzących się z pragmatystycznych i konstruktywistycznych teorii edukacyjnych, wypracowanych w tradycji amerykańskiej. To one również coraz częściej stanowią horyzont rozważań poświęconych kształtowaniu i analizie form edukacyjnych w muzeach.

*

Wiele współczesnych doświadczeń europejskiej muzeologii w dziedzinie działalności edukacyjnej inspirowanych jest praktyką amerykańskich muzeów. Rozmach inicjatyw dziewiętnastowiecznych muzeów amerykańskich wpłynął zasadniczo na poziom tych doświadczeń w dorobku muzealnictwa światowego.

Działalność muzealna w USA koncentrowała się mocno na publiczności już od poł. XIX wieku. Muzeum w tym czasie wpisywało się w polityczne założenia państwa – mocarstwa światowego. Udostępnianie kolekcji muzealnych możliwie szerokiej publiczności miało stać się prawdziwą egzemplifika-

um the question „How?” should be accompanied by the questions „From where?” and „What for?”. This study constitutes an attempt to present selected aspects of these choices.

cją i potwierdzeniem tej mocarstwowości. Państwu potrzebne były muzea, muzeum potrzebna była publiczność, która w konsekwencji potrzebna była państwu. Tak w skrócie można wyłożyć proces kształtowania się środowiska publiczności instytucjonalnej i wyłaniania się edukacyjnych powinności instytucji muzealnych w Stanach Zjednoczonych Ameryki Północnej. Z drugiej strony na dynamikę tych ruchów wpływał dziewiętnastowieczny rozwój aglomeracji miejskich, które przyciągały obywateli z prowincji. Rozwój miast przyczynił się do pojawienia się klasy podlegającej społecznej opiece i edukacyjnej polityce skoncentrowanej na wyrównywaniu szans rozwojowych (głównie w dostępie do edukacji). Muzeum stało się wówczas jednym z najważniejszych elementów edukacji masowej³. Te wczesne działania kontynuowane są do dziś w nieco zmienionej formie. Echa pionierskich doświadczeń wyczuwa się w metodach pracy muzealnej, które oparte są w dalszym ciągu na słowie mówionym, na obecności grupy w przestrzeni muzealnej i obecności autentycznego obiektu.

Rozwój funkcji edukacyjnych w muzeach amerykańskich nie przebiegał jednak harmonijnie. Silny nurt krytyki kwestionował sposób funkcjonowania muzeów od momentu podjęcia przez nie misji edukacyjnej, która w opinii krytyków prowadzona była w sposób przypadkowy i niesatysfakcjonujący. Dlatego już w 1920 r. zanotowano znaczny spadek zainteresowania edukacją na rzecz pracy kolekcjonerskiej. Eileen Hooper-Greenhill pisała: *przez cały XIX wiek edukacja była podstawową funkcją muzeum. Idealne muzeum było rozumiane jako „zaawansowana szkoła samorozwoju” i miejsce, do którego nauczyciele powinni „w sposób naturalny zwracać się po wsparcie”. Wiele muzeów i galerii było zdolnych osiągnąć ten ideał i stanowczo trzymało się tego punktu widzenia. Od 1920 roku to mocne dziewiętnastowieczne przekonanie rozpoznawane w środowiskach intelektualnych i politycznych zostało poddane mocnej krytyce. Nowa generacja kuratorów muzealnych pozostawiła na uboczu zainteresowanie publicznością muzealną, skupiając się głównie na budowaniu kolekcji*⁴.

Powrót do pełnej działalności edukacyjnej w amerykańskich muzeach nastąpił na pocz. XX wieku. Wyłaniające się w dyskursie naukowym nowoczesne teorie rozwoju człowieka, podniesienie rangi nauk społecznych do dyscypliny akademickiej, wreszcie wypracowanie podstaw nowoczesnego szkolnictwa państwowego, opartego na wiedzy, doświadczeniu i komunikacji ze światem zewnętrznym, sprzyjało tym ruchom. Sprzyjała temu procesowi bez wątpienia również specyficzna cecha amerykańskich placówek muzealnych. Szczególnym zjawiskiem w amerykańskim muzealnictwie do dziś jest tendencja łączenia muzeów ze szkołami artystycznymi, uniwersytetami lub placówkami badawczymi i nadawania im nazw instytutów. W działalności tych instytucji akcent kładzie się na ich naukowy, badawczy i edukacyjny charakter (np. Smithsonian Institution).

W odróżnieniu od europejskich definicji, założenia amerykańskiej edukacji muzealnej koncentrują się wokół po-

jęcia *learning*, wyznaczającego kluczowe zainteresowania edukacyjne. Kształcenie, zdobywanie wiedzy, proces uczenia się to znaczenia synonimiczne dla tego pojęcia. Proces ten oznacza dodatkowo aktywne uczestnictwo uczącego się w otaczającym środowisku⁵. Taka koncepcja kształcenia umiejscawia doświadczenie indywidualne w centrum wysiłków edukacyjnych osób i instytucji, a za ich sprawą lokuje muzeum na szczycie oddziaływań edukacyjnych, bo poprzez dostęp do obiektów rzeczywistych umożliwia interakcję z realnym światem.

Amerykańska edukacja muzealna w swojej najwcześniejszej postaci wyrosła na bazie pragmatyzmu. Jej czołowy przedstawiciel, John Dewey, głosił tezę o współzależności ludzkiej aktywności poznawczej z praktyczną działalnością. U podstaw edukacji zorientowanej pragmatystycznie leży pojęcie doświadczenia, któremu w pedagogicznych rozważaniach Dewey przyznał prymarną rolę. Abstrahując od sporów teoretycznych ujmujących zróżnicowaną wartość doświadczenia w uczeniu się, można potwierdzić tylko, że koncepcje Deweya sytuowały się stosunkowo blisko klasycznej koncepcji doświadczenia sformułowanej przez Arystotelesa. Filozof pisał: *Z wielokrotnych bowiem wspomnień tych samych rzeczy powstaje w końcu możliwość pojedynczego doświadczenia. Wydaje się zatem, że doświadczenie jest czymś podobnym do wiedzy i umiejętności, ale w rzeczywistości wiedza naukowa i umiejętności wypływają u ludzi z doświadczenia*⁶. Oprócz wielu zbieżności teoretycznych w ogólnym definiowaniu doświadczenia, dla Deweya jednak szczególną wartość miało tzw. doświadczenie pierwotne – przedrefleksyjne, które *nie oznacza doznawania świata przedmiotów, lecz stanowi podstawową, integralną jedność aktywności, tak prymarną, że wolną od jakichkolwiek myślowych rozważań. Na tym prymarnym poziomie nie ma wyszczególnionych przedmiotów, nie ma odrębnego organizmu i odrębnego środowiska, doświadczenie i doświadczane pozostają w „niewinnej”, nienaruszonej jedności*⁷. Przedrefleksyjność nie oznacza zatem braku myśli choć unika poznawczego dystansu i refleksji teoretyzującej. Jest natomiast takim rodzajem doświadczenia, które pozostaje w ścisłym związku z życiem⁸. Związek ten warunkują pragnienia, potrzeby i wzruszenia, które wywodzą się z poprzednich doświadczeń. I nie chodzi tu o *światowe wspomnienia, lecz o zalegający głęboko w jaźni ładunek, który aktualizują bezpośrednio doznawane treści*⁹. Ładunek ów Dewey określa depozytem wypełnionym treściami doświadczeń minionych, które w zetknięciu z doświadczeniem aktualnym ulegają transformacji. Dzięki projekcji spraw nowych dokonuje się rekonstrukcja tego, co aktualnie jest doświadczane. *W zetknięciu się treści doświadczeń minionych i aktualnych jaźń ulega przemianie: zmienia się jej przeszłość dzięki projekcji na nią spraw nowych, a jednocześnie dokonuje się rekonstrukcja tego, co jest właśnie doznawane. W serii takich zmian kształtuje się umysł* [...] ¹⁰.

Proces dostosowywania treści dawnych doświadczeń do treści nowego doświadczenia jest ekspresją doświadczenia. Wywołać ją może każda sytuacja. Ekspresję doświadczenia poprzedza poruszenie wywołane przez nacisk tego, co zewnętrzne, na jaźń. Nie są to tylko, jakby się mogło wydawać, popularnie rozróżniane jakości zmysłowe. Dewey zalicza do nich również relacje i idee. Jednak *by idea stała się dla nas rzeczywistością, a nie tylko wskazaniem możliwości,*

*musi docierać za pomocą zmysłów. [...] Rozmaite idee różnie się „czuje”, mają one jak wszystkie inne rzeczy, własne bezpośrednie właściwości jakościowe*¹¹. Właściwości te Dewey definiuje jako *postrzegalne nośniki myśli i emocjonalne ładunki zmysłów*¹². Mają one nieograniczoną wręcz zdolność do podtrzymywania znaczeń i wartości duchowych, które jednak ujawnić się mogą tylko wówczas, jeśli nie oddzielimy wstępnie zmysłów od rozumu. Na poziomie bezpośredniej percepcji różnice te się nie ujawniają. W ten sposób doznawane bez udziału (poprzedzającej) refleksji przedmioty wykazują całkowite połączenie właściwości zmysłowych i znaczenia. Dlatego w opinii filozofa myśli nie można oddzielać od działania praktycznego, bowiem dopiero w serii takich wydarzeń kształtuje się prawdziwa wiedza. W procesie tym zdaniem Deweya niebagatelną rolę odgrywa również tradycja, jako „ożywczy potok kultury”, *który został zinternalizowany w indywidualny sposób w każdej jaźni*¹³. Tradycja przenika umysłowość i wnika naturalnie w strukturę osobistego widzenia i działania w procesach życia społecznego. Dlatego jej funkcja w doświadczeniu w ujęciu Deweyowskim nie odnosi się do pojęcia naśladownictwa, lecz objawiania się i stanowi swoisty regulator doświadczenia.

Według Deweya doświadczenie nie przebiega również dowolnie i według praw samej jaźni. Reguluje je kategoria szacunku do przedmiotu doświadczenia, *przedmiotowa strona doświadczenia nie może być traktowana ani instrumentalnie, ani woluntarystycznie, lecz jako integralna część tworzącego się doświadczenia*¹⁴. W tak pojętym doświadczeniu (które naturalnie bliskie jest symetrii) rozwijają się dwa wzajemnie wpływające na siebie procesy – materiał przedmiotowy zostaje przekształcony i uporządkowany podobnie jak podmiot, który równolegle ulega przemianom. *To co się w efekcie pojawia [...], jest jednością przetworzonego materiału obiektywnego i przetworzonego przeżycia*¹⁵.

U podstawy filozofii amerykańskiego pragmatyzmu w ujęciu reprezentowanym przez Deweya leży przekonanie, że *ani nie ma gotowego, stałego świata, który mógłby być odkrywany a nie współtworzony, ani nie ma też gotowej jaźni, lecz wspólne stawanie się człowieka i świata w procesie życia. [...] człowiek żyje w świecie swego doświadczenia i od jego przebiegu zależy zarówno kształt osobowości podmiotu, jak i kształt otaczającego go świata. [...] W tej koncepcji doświadczenia nic nie jest zastane; i człowiek, i świat nabierają kształtu, ładu i formy w trakcie przebiegającego procesu*¹⁶. W konsekwencji tej wypowiedzi rodzi się przekonanie, że człowiek jest istotą permanentnie się rozwijającą poprzez własne działanie, w trakcie którego poznaje świat i jednocześnie go zmienia. Skoro w tym procesie działanie jest źródłem wiedzy, to uczenie się jest bliższe procesowi badawczemu zorientowanemu na rozwiązywanie problemów niż przyswajaniu gotowej wiedzy. Podobnie istotą procesu edukacji realizowanego na drodze bezpośredniego doświadczenia (znanego w literaturze przedmiotu z określenia *learning by doing*) jest zdobywanie wiedzy na drodze szukania przez działanie i osobiste doświadczenie. Indywidualne akty odkrywcze, które wydarzają się systematycznie w toku życia człowieka, decydują o wartości zdobywanej wiedzy. Najwartościowsza jest ta, którą człowiek samodzielnie (choć w integracji z otoczeniem) odkrył w działaniu i doświadczeniu. Wiedza jest zatem samodzielną konstrukcją

wynikającą z eksploracji zewnętrznosci. Do tego człowiekowi nieustannie potrzebny jest aktywny kontakt z obiektami, które poznaje fizycznie przez manipulację, łączenie, dzielenie, składanie i korygowanie. Te (za pośrednictwem szerokiego ludzkiego *sensorium*) uruchamiają wyrafinowane operacje intelektualne jako działania dokonywane w sferze umysłu. W ten właśnie sposób nieustannie tworzy się wiedza, o wartości której decyduje jej użyteczność¹⁷.

Zaprezentowane wyżej (wyodrębnione z szerokiej perspektywy teoretycznej) twierdzenia stanęły u podstaw konstruowania teoretycznej wizji amerykańskiego muzeum edukacyjnego. Koncepcje wypracowane przez Johna Deweya¹⁸ zainspirowały późniejsze zmiany w amerykańskim muzealnictwie. Dewey w odniesieniu do muzeum, którego działalność oceniał dość krytycznie¹⁹, wskazał silne punkty jego funkcji edukacyjnych. Najważniejszy z nich odwoływał się do możliwości muzeum jako środowiska, które gwarantuje w nauczaniu odejście od działań o charakterze rutynowym, pozbawionych znaczenia stymulującego. To pokłosie pragmatycznej wizji edukacji, która w odróżnieniu od klasycznej, skoncentrowanej na pracy umysłowej stawia na kształcenie poprzez doświadczenie. Przy czym doświadczenie to w opinii samego Deweya *nie może koncentrować się na działaniach typu hands-on (głównie kojarzonych ze współczesną praktyką edukacyjną muzeów) ale musi obejmować stymulację intelektualną i emocjonalną typu minds-on*²⁰. Jeśli doświadczenie praktyczne ma rzeczywiście przynosić korzyści, czyli budzić zainteresowania, ożywiać wyobraźnię i ciekawość poznawczą, musi w opinii autora być w jakiś sposób zorganizowane. Oznacza to, że nie każde spontaniczne działanie przynosi skutki edukacyjne i nie każde działanie skoncentrowane na fizycznym udziale w propozycjach muzealnych ma moc modyfikującą potencjał osobisty uczestników takiej oferty²¹. Musi być gruntownie przemyślane, zaplanowane i realizowane jako proces, w którym uczestniczy społeczność gwarantująca wymianę. Ten ostatni aspekt (charakterystyczny dla amerykańskiego myślenia o edukacji w muzeum) został podjęty i rozwinięty dopiero w muzeum konstruktywistycznym.

W anglojęzycznych opracowaniach²² przeważa opinia, że pełną zdolność do realizacji nowoczesnych działań edukacyjnych uzyskało dopiero amerykańskie muzeum konstruktywistyczne. W literaturze przedmiotu traktowane jest jako swoista kontynuacja i rozwinięcie inspiracji Deweyowskich, jednak jego cechą znaczącą jest jednoznaczne odejście od transmisyjnych modeli wiedzy na rzecz modeli interakcyjnych, opartych na wspólnotowej aktywności badawczej. W myśl konstruktywizmu poznawczego człowiek nie rejestruje, kopiuje czy odwzorowuje informacji, lecz wykorzystuje je do budowy struktur wiedzy. Konstruktywizm zorientowany poznawczo akcentuje indywidualne predyspozycje człowieka. Wiedza taka ma cechy wiedzy indywidualnej i funkcjonalnej zarazem, a tworzy się jako konstrukcja, a nie kompilacja danych²³. Każda czynność poznawcza prowadzi zatem do swoistego przekształcania napływających informacji i przyjmuje zawsze naturę czynną. Konstruktywistyczny model poznania *koncentruje się na poznaniu uwikłanym w praktykę*²⁴. Hein²⁵ potwierdza, że ta pryncypialna zasada teorii konstruktywistycznej jest szeroko stosowana w muzeach, w których konstruowanie znaczeń rozpoczyna się od danych zaobserwowanych i odwołuje się do głęboko sty-

mulującego proces nauki kontekstu, do którego w muzeum zalicza się miejsce jako przestrzeń działania i przedmiot – obiekt ekspozycyjny. Hooper-Greenhill potwierdza wręcz, że *edukacja muzealna skoncentrowana jest na uczeniu się i nauczaniu, które dokonuje się przy pomocy przedmiotu i/ lub jego modelu. Obiekt w przestrzeni muzealnej uzyskuje w procesie edukacji znaczenie podwójne, funkcjonuje bowiem jako potencjalny nośnik wartości (artystycznej, historycznej, społecznej, itp.) oraz jako przedmiot manipulacji (mentalnej, sensorycznej) stymulując rozwój rozmaitych kompetencji, ujawnianie znaczeń, rozwój myślenia oraz mowy*²⁶. W tym kontekście praca z obiektem rozkłada się na trzy etapy. Pierwszy jest utożsamiany z percepcją polegającą na akumulowaniu jak największej ilości danych pochodzących z oglądu (w szerokim rozumieniu) przedmiotu. W proces ten angażuje się zwykle całe ludzkie *sensorium* oraz emocje i wyobraźnia, którym towarzyszy wiedza wniesiona z potocznego doświadczenia. Etap drugi koncentruje się na dyskusji, weryfikacji doświadczeń i odczuciu oraz ich rozważaniu w otoczeniu społecznym, dzięki któremu możliwe jest porównywanie niezbędne do pogłębionej analizy. Etap ten zakłada wprowadzanie do specjalistycznego słownictwa i kształtowanie języka opisu wymaganego w dyskursie. Ważnym elementem tego etapu pracy jest stosowanie odwołań do wcześniejszej wiedzy pochodzącej z doświadczenia życiowego, ale również doświadczenia recepcji sztuki w jej zróżnicowanych dziedzinach. Tu też niezmiernie ważną rolę odgrywają doświadczenia potoczne (za Deweyem można powiedzieć – przedrefleksyjne). Pojęcia potoczne i wiedza naukowa bowiem to procesy ściśle ze sobą związane i wzajemnie na siebie oddziałujące. Nauka rozpoczyna się zwykle przy pewnym osiągniętym poziomie pojęć potocznych. Te przez pedagogów uprawiających myślenie konstruktywistyczne traktowane są jako baza do dalszych doświadczeń, ponieważ upośredniają naukowy stosunek do rzeczywistości zewnętrznej. Wiedza kształtuje się w „luce” powstającej między tym, co potoczne, a tym, co nowe, nieznanne, wynikające z wiedzy naukowej, co wykracza poza bezpośrednio doświadczenie. Dewey zaznacza, że luka ta ma konstytutywne znaczenie w doświadczeniu – jeśli jej brakuje, doświadczenie staje się rutyną. W doświadczeniu rzeczywistym luka jest potrzebna wyobraźni, która ją wypełnia, a w konsekwencji rozszerza to, co bezpośrednio dane, doznawane oraz doświadczone, o wartości i znaczenia nowe²⁷. Te w kolejnych aktach wysycają się konkretną treścią, a zbliżając się do rzeczywistości, przenoszone są w obszar pojęć potocznych. Dorota Klus-Stańska, przenosząc doświadczenie konstruowania znaczeń na grunt praktyki edukacyjnej, odwołuje się wręcz do pojęcia „chaosu poznawczego”, który oznacza w opinii autorki poczucie problematyczności sądów, niepewności długi poszukiwania i niejednoznaczności pojęć i obiektów. Ale to dzięki niemu możliwe jest, jak pisze autorka, *podjęcie czynności badawczych, myślenia twórczego, negocjacji proponowanych znaczeń i nabywanie kontroli poznawczej nad odkrywaną sytuacją*²⁸. Proces uczenia się w takim podejściu zaczyna się od osobistego wątplenia i poszukiwania poprzez rekonstrukcję własnych obrazów świata aż do ich krytycznej analizy. Poszukiwania inicjują zdziwienie i wątpliwość. To one rozpoczynają trzeci etap pracy z obiektem – konstruowanie hipotezy o przedmiocie i jego znaczeniu, która

budowana jest w swobodnym dyskursie odbywającym się w wybranej przez zwiedzającego przestrzeni, czasie i optymalnej (dla niego) sytuacji społecznej. „Oswojenie” nowej wiedzy i wbudowanie jej we własne struktury poznawcze zachodzi z udziałem negocjowania znaczeń w toku dyskusji, jak przedstawia to konstruktywizm społeczny. Cechuje go założenie, zgodnie z którym wiedza nie jest gotowym produktem, ale jako fakt społeczny jest przez społeczność determinowana²⁹.

W odróżnieniu od Deweya społeczni konstruktywiści znacznie mocniej podkreślają fakt społecznego pochodzenia wiedzy, które wynikało z ograniczenia modelu transmisyjnego w kształceniu. Wpłynęło to znacząco na zmianę stylu komunikowania w procesie uczenia się. W modelu konstruktywistycznym komunikację jednokierunkową zastąpił dialog uwzględniający wiedzę potoczną (początkową) jako punkt wyjścia do interakcji z innymi potocznymi oraz naukowymi obrazami świata. Pojęcia potoczne ujawniające osobiste obrazy świata są w tej optyce podstawą doświadczenia edukacyjnego, które polega na zderzeniu w dialogu tych pojęć z pojęciami naukowymi. Dlatego właśnie jednym z najważniejszych aspektów konstruktywistycznie zorientowanej edukacji muzealnej jest kontekst społeczny. Obecność społeczności uczącej się w środowisku muzealnym ma ważne znaczenie stymulujące ten proces. Zwiedzanie muzeów jest w naturalny sposób czynnością o charakterze grupowym, obejmującym grupy rodzinne, szkolne, grupy przyjaciół, wreszcie czasowo tworzone grupy odwiedzających. Dlatego muzea są jednym z tych miejsc, gdzie tzw. współbycie ujawnia się szczególnie mocno, stając się czynnikiem determinującym proces uczenia się w muzeum³⁰. Teoretycy edukacji muzealnej³¹ do opisu zjawiska wykorzystują termin „uczenie się przez wolny wybór”. Polega ono na dobrowolnym wyborze miejsca, czasu i osób towarzyszących w tym procesie. A jak akcentują autorzy, określenie „z kim” w tej triadzie jest najważniejsze. *Bo doświadczenie odwiedzającego muzeum nie może być tylko prostym rezultatem interakcji z ekspozycją, lecz wynikać powinno z predyspozycji i potencjału osobowego osadzonego w kontekście społecznym otaczającym osobę uczącą się z muzeum. Jeśli zaś przyjąć, jak sugerują autorzy, że forma nauczania w muzeum bierze swój początek z zainteresowań osoby, jej motywacji, poprzedzającej zwiedzanie wiedzy (potocznej) oraz doświadczenia, które są wynikiem jej zadomowienia w określonym środowisku społeczno-kulturowym to można powiedzieć, że edukacja w muzeum jest w sposób naturalny indywidualna i kolektywna jednocześnie³²*. Dlatego głównym zadaniem edukatora-konstruktywisty w muzeum jest zdolność do inspirowania dialogu. Warunkiem kardynalnym tego procesu jest równorzędne traktowanie siebie jako partnerów w tworzeniu nowej wiedzy. Zależy on bowiem w głównej mierze od jakości interakcji, a im bardziej są one oparte na intelektualnym partnerstwie, wymianie doświadczeń, uważnym słuchaniu i umiejętności stawiania pytań, tym mocniej stymulują wewnętrzne mechanizmy rozwojowe. W tym znaczeniu sztuka nauczania w muzeum staje się sztuką asystowania.

Z konstruktywizmu płynie wiele ważnych wskazań dla muzeum realizującego funkcje edukacyjne. Kończąc podjęte rozważania, warto podsumować przynajmniej niektóre z nich.

Pierwsze, zarazem najważniejsze wskazania dotyczą ak-

tywnych form kształcenia uruchamiających „rękę i umysł” w interakcji ze światem. Uczenie (w tym się) przez doświadczenie (*learning by doing*) to naczelną zasadą konstruktywistycznego muzeum, w którym uczący się operuje materiałem ekspozycyjnym (jeśli zaprojektowano taką możliwość, np. w muzeach sztuki w ramach ekspozycji interaktywnych) lub jego repliką w sytuacji uczenia się zbliżonej do warunków naturalnego doświadczenia. Ekspozycja muzealna powinna być skonstruowana w taki sposób, aby umożliwić zwiedzającym wchodzenie w relacje z obiektami (i ideami) w ramach działań odwołujących się do życiowych doświadczeń, a jednocześnie zapewnić wszystkie niezbędne materiały i sposoby działania, które pozwalają zwiedzającym na eksperyment, wyłanianie hipotez i wyciąganie wniosków³³. Wydaje się, że taki warunek spełniają współcześnie muzea dla dzieci oraz centra nauki i kultury³⁴. Uczenie się przez działanie, pobudzenie i ekspresję, skoncentrowane na uczącym się, jego naturalnych skłonnościach, poziomie rozwoju emocji, wiedzy i doświadczenia, to wymowne elementy misji edukacyjnej takich placówek. Wartość ekspozycji poświadcza wówczas nie tyle jej przedmiotowa zawartość czy sposób prezentacji, ile sposób jej dostosowania do określonej społecznie (np. kulturowo, rozwojowo) grupy odbiorców. Ekspozycja według takiej logiki powinna stymulować do aktywności od momentu zetknięcia się z eksponatem aż do końca interakcji z obiektami zebranymi ze względu na ich wewnętrzną wartość lub niezwykłość, osobliwość³⁵.

Kolejnym, ważnym wskazaniem jest świadomość, że konstruktywistyczna edukacja wymaga, aby konkluzje osiągnięte przez uczestników społeczności uczącej się nie były podporządkowane zewnętrznym standardom prawdy, ale osiągały znaczenie wewnątrz rzeczywistości każdego z członków społeczności uczącej się, jako że zasadność i wiarygodność takiej wiedzy opiera się na wartości znaczeń wywodzących się z działania i jego logiki. Te z kolei są konsekwencją przenikania się jednych idei z innymi. Działaniu temu towarzyszą dwa splecione ze sobą warunki: *nieustanne podawanie w wątpliwość wszystkich podziałów, jak te między sztukami pięknymi i stosowanymi, teorią a praktyką czy dotyczących kategorii widzów³⁶ [oraz] przeświadczenie, że celem edukacji jest dalsza edukacja, że rozwiązywanie problemów oznacza pojawianie się nowych, a wynik pytań, to kolejne pytania³⁷*. Doświadczenie konstruktywistyczne różni się zatem od oceny, która bazuje na zewnętrznych referencjach. Szczególnie w odniesieniu do europejskiej praktyki muzealnej realizowanej w otoczeniu przedmiotów sklasyfikowanych jako dziedzictwo kulturowe ten postulat wydaje się dyskusyjny. Nie bez znaczenia pozostaje również etyczny wymiar tak realizowanego doświadczenia. Jeśli przyjąć, że wiedza jest wynikiem doświadczenia indywidualnego i społecznego, czyli jest indywidualnie i kolektywnie generowana w nieustającym ruchu zamiast „reprezentacji” świata, to ta zmiana perspektywy niesie ze sobą ważne następstwo etyczne, polegające na konieczności przejścia pełnej odpowiedzialności za świat doświadczany i konstruowany.

Nie sposób w tym miejscu pominąć zagadnień wartości i wartościowania – w tradycji europejskiej mocno związanych z pojęciem edukacji. Konstruktywistyczna edukacja, również ta odnosząca się do muzeum, utrwaliła empiryczną teorię wartości preferowaną przez Deweya. W jego ujęciu

wartości konstruowane są w trakcie działania i wymiany, która dokonuje się między przedmiotem i podmiotem oraz między podmiotami uczestniczącymi w doświadczeniu. Znaczenie i rangę wartości weryfikuje zaś jej przydatność w działaniu³⁸. Tak więc prawdą jest to, co jest użyteczne i ma zastosowanie w praktyce, dzięki czemu można osiągnąć cel. *Weryfikacją prawdy jest wartość czynu – jeśli działanie, sposób, metoda lub narzędzie przyczyniły się do rozwiązania problemu są prawdziwe. Jeśli nie sprawdzają się, szczególnie w użyciu społecznym są nieprawdziwe, a nawet szkodliwe*³⁹. Skoro wartości są tworzone, to uczenie się o wartościach, uczenie się wartości następuje nie przez odkrywanie już istniejących, ale w procesie ich tworzenia. Pojmowanie wartości poprzez łączenie ich z działaniem ujawnia wyraźne rozróżnienie, które wyłania się z analizy pojęcia „edukacja” wyrosłym na gruncie klasycznej filozofii europejskiej. Europejska tradycja pedagogiczna bowiem *ufundowana jest na przekonaniu o istnieniu wartości nadrzędnych, nadnaturalnych i samoistnych. Tak rozumiane wartości są transcendentne i obiektywne w tym znaczeniu, że zarówno treść, jak i hierarchia ważności są autonomiczne i niezależne względem woli człowieka. Realizując je, człowiek doskonali swoje człowieczeństwo*⁴⁰.

Następna inspiracja dotyczy kształtu i organizacji ekspozycji, która powinna zapewnić wiele punktów wejścia zamiast wyraźnie wyznaczonych ścieżek zwiedzania zakładających określony rezultat. (Oznacza to nie tylko odniesienie do wielu logik i strategii intelektualnych leżących u podstaw konstrukcji ekspozycji, ale również uwzględnienie sytuacji architektonicznej). Funkcją „edukującej ekspozycji” jest prezentacja zróżnicowanych perspektyw, animowanie zróżnicowanych sposobów interpretacji oraz uwzględnienie różnych punktów widzenia i różnych prawd na temat zaprezentowanego materiału. Ta konstatacja wynika z przeświadczenia konstruktywistów, że niezbędne do nauki schematy, wzory i idee są zawsze obecne w umysłach uczących się. Dlatego w praktyce muzealnej, zamiast rozważać wartość mniej czy bardziej formalnych zasad edukacji, konstruktywiści zalecają stawianie pytań o to, czy naturalne otoczenie zwiedzającego jest jedynym doświadczeniem, z jakim powinien wchodzić w relacje? Czy tylko dobrze znany punkt odniesienia, przedmiot, idea, działanie pozwala zwiedzającemu realnie zaangażować się w problematykę ekspozycji? Jakie miejsce powinna zajmować i jakie skutki w powszechnym doświadczeniu powinna przynosić działalność muzealna? Wydaje się przy tym, że autorzy tych propozycji unikają pytań o efekty wychowawcze. Warto tymczasem dowiedzieć się, czy nawet głębokie i długotrwałe doświadczenia z eksploracji ekspozycji są wychowawcze, czy efekty tych doświadczeń wykraczają poza to, co miało miejsce w procesie interakcji, i wreszcie jaki wpływ te zdarzenia wywarły na postawę zwiedzającego. Wydaje się bowiem, że doświadczenie w muzeum nie może być „kompletne”, jeśli nie do-

prowadzi do jakiegoś efektu poza natychmiastową satysfakcją wynikającą ze zrozumienia wystawy.

Jeśli uznać, w myśl teorii konstruktywistycznej, że celem edukacji w muzeum jest dochodzenie do samodzielnego rozumienia (również tego wynikającego z uczestnictwa społeczności w dialogu), to autorytatywny zwykle głos kuratora powinien zostać „ściszony”. W tego typu praktyce zaleca się raczej udział innych profesjonalistów w konstruowaniu koncepcji ekspozycji muzealnej. Do grona konstruktorów strategii ekspozycyjnych zalicza się raczej socjologów, antropologów, pedagogów i badaczy publiczności muzealnej. Ich odpowiedzialność, oprócz wykreślenia kształtu ekspozycji, powinna skupiać się na zdefiniowaniu wspólnoty zwiedzających. W tak zróżnicowanym środowisku kluczowe do opisu zjawiska pojęcie „uczenia się” również podlega modyfikacji. Jeśli edukacja w muzeum konstruktywistycznym utożsamiana jest z doświadczaniem sensów, to w myśl tej tradycji musi unikać określeń typu: „uczenie się” i „edukacja”, chyba że definicje te są wystarczająco szerokie by zawrzeć w sobie radość, satysfakcję i inne „zyski” wynikające z doświadczenia⁴¹ oraz przekonanie, że *w pracy edukacyjnej w muzeum [...] wystawy powinny wynikać z życiowego doświadczenia i nawiązywać do sytuacji spoza muzeum*⁴².

*

Z amerykańskich tradycji konstruktywistycznych wynika dla muzeum i jego funkcji wiele znaczących inspiracji. Trudno zawrzeć je w krótkim opracowaniu. Zaprezentowana wyżej analiza ukazuje zaledwie część tego złożonego zjawiska, które staje się coraz bardziej popularną podstawą do konstruowania programów edukacyjnych w europejskich i polskich muzeach. Obserwacja praktyki⁴³ pokazuje jednak, że często przyjęcie takiego modelu edukacji muzealnej dotyka zaledwie jego „fasady”, głównie w części odnoszącej się do aktywnych form uczenia się w muzeum. Te, jak pokazała powyższa analiza, wynikają z określonej filozofii i tradycji i odbiegają zasadniczo od europejskiej refleksyjności. Skupiają się raczej na praktyce interwencyjnej i zmieniającej otaczający świat w sposób, jaki *doświadczenie zostało przeciwstawione odziedziczonej mądrości*⁴⁴. Dlatego od analizy tych uwarunkowań należy rozpocząć proces aplikacji metody, bo zasadnicza różnica pojawia się już w momencie definiowania edukacji muzealnej. W amerykańskich strategiach jest ona łączona z pojęciem uczenia się „w muzeum”, podczas gdy tradycje europejskie ujmują ją najczęściej jako edukację „przez muzeum” i „do muzeum”. Każda z tych koncepcji zakłada nieco inne formy, metody i treści działań, bo u ich podstaw leżą inne tradycje i teorie. Dlatego świadomy wybór określonej strategii nie powinien kończyć się na odpowiedzi na pytanie o to „jak?”, ale obejmować również rozważania „skąd?” i „po co?”.

Streszczenie: Wiele współczesnych doświadczeń europejskiej muzeologii w dziedzinie działalności edukacyjnej inspirowanych jest praktyką amerykańskich muzeów. Praktyki te (również na gruncie polskiej muzeologii) coraz częściej stanowią horyzont rozważań poświęconych kształ-

towaniu i analizie form edukacyjnych w muzeach. W odróżnieniu od europejskich definicji, założenia amerykańskiej edukacji muzealnej, wywodzące się z pragmatystycznych i konstruktywistycznych teorii filozoficznych i koncepcji edukacyjnych, koncentrują się wokół pojęcia *learning*

wyznaczającego kluczowe zainteresowania edukacyjne. Kształcenie, zdobywanie wiedzy, proces uczenia się to znaczenia synonimiczne dla tego pojęcia. Proces ten oznacza dodatkowo aktywną partycypację uczącego się w otaczające środowisko. Taka koncepcja kształcenia umiejscawia doświadczenie indywidualne w centrum wysiłków edukacyjnych osób i instytucji, a za ich sprawą lokuje muzeum na szczyście nieformalnych oddziaływań edukacyjnych.

W literaturze przedmiotu przeważa opinia, że pełną zdolność do realizacji nowoczesnych działań edukacyjnych uzyskało dopiero amerykańskie muzeum konstruktywistyczne.

To z amerykańskich tradycji konstruktywistycznych (a wcześniej z amerykańskiego pragmatyzmu) wynika dla muzeum i jego funkcji edukacyjnych wiele znaczących inspiracji. Warto jednak, przed podjęciem decyzji o aplikacji tego modelu pracy edukacyjnej do lokalnej praktyki, dokonać analizy treści, na jakich ta się opiera. W świadomych wyborach określonych strategii pracy edukacyjnej w muzeum, poszukiwaniu odpowiedzi na pytanie o to „jak?”, powinny bowiem jednocześnie towarzyszyć rozważania „skąd?” i „po co?”. Niniejsze opracowanie jest próbą ukazania wybranych obszarów tych poszukiwań.

Słowa kluczowe: edukacja, muzeum, pragmatyzm, konstruktywizm, muzeum konstruktywistyczne.

Przypisy

¹ Por. G.E. Hein, *Learning in the Museum*, New York 2000.

² Określenie *hands-on!* należy w tym przypadku tłumaczyć jako działanie praktyczne, któremu towarzyszą poszukujące i praktyczne metody nauczania. W literaturze przedmiotu występuje często w łączności z pojęciem *minds-on!* charakteryzującym aktywność (lub poruszenie) intelektualne i emocjonalne, odwołujące się najczęściej do metod problemowych i waloryzacyjnych.

³ Por. G.E. Hein, *Learning in the Museum...*

⁴ E. Hooper-Greenhill, *Museum and Gallery Education*, (tłum. J. Skutnik), Leicester, London, New York 1991, s.25.

⁵ Por. G.E., *Hein Learning in the Museum...*

⁶ Arystoteles, *Metafizyka*, Warszawa 1984, s.4.

⁷ K. Wilkoszewska, *Sztuka jako rytm życia. Rekonstrukcja filozofii sztuki Johna Deweya*, Kraków 2003, s.30

⁸ *Ibidem*.

⁹ *Ibidem*, s.102.

¹⁰ *Ibidem*, s.102.

¹¹ J. Dewey, *Sztuka jako doświadczenie*, Wrocław 1975, s. 296, 145.

¹² Por. *ibidem*.

¹³ K. Wilkoszewska, *Sztuka jako rytm życia...* s.103.

¹⁴ *Ibidem*, s. 91.

¹⁵ *Ibidem*, s.107.

¹⁶ *Ibidem*, s.59-60.

¹⁷ Por. J. Skutnik, *W kręgu myślenia pragmatystycznego i personalistycznego – dwie orientacje w edukacji muzealnej*, w: W. Wysok, A. Stępnik (red.), *Edukacja muzealna w Polsce. Aspekty, konteksty, ujęcia*, Lublin 2013.

¹⁸ Por. J. Dewey, *Sztuka jako doświadczenie...*

¹⁹ *Ibidem*. W opinii Deweya dzieła w muzeach odizolowane są od doświadczeń życia i nie dają człowiekowi takich przeżyć, jakie skłonny jest im on przypisywać. Wynika to z faktu, że wytwór artystyczny umieszczony w muzeum zazwyczaj „obarczony” jest licznymi interpretacjami, co skutecznie blokuje u odbiorcy możliwość wykroczenia poza ogólnie przyjętą, skonwencjonalizowaną ramę interpretacji. Dlatego doświadczenie takie nie jest prawdziwe, lecz „zanieczyszczone” przez kontekst muzeum, który racjonalizuje odbiór dzieła i przesłania doświadczenie pierwotne. Przywróceniu intensywnego doświadczenia świata przez odbiorcę sprzyja tylko zachowanie pełnych związków dzieła z życiem.

²⁰ Por. J. Skutnik, *W kręgu myślenia pragmatystycznego i personalistycznego...*

²¹ Por. G.E. Hein, *Learning in the Museum...*

²² M.in. G.E. Hein, *Learning in the Museum...*; E. Hooper-Greenhill, *Museum and Gallery Education*, Leicester, London, New York 1991.

²³ Por. M. Wendland, *Perspektywa konstruktywistyczna jako filozoficzna podstawa rozważań nad komunikacją*, „Kultura i Edukacja” 2011, nr 4(83).

²⁴ A. Zybortowicz, *Przemoc i poznanie. Studium z nieklasycznej socjologii wiedzy*, Toruń 2000, s. 99.

²⁵ Por. G. Hein, *Learning in museum...*

²⁶ E. Hooper-Greenhill, *The Educational role of the museum*, (tłum. J. Skutnik), London 1994, s. 229.

²⁷ Por. K. Wilkoszewska, *Sztuka jako rytm życia...*

²⁸ D. Klus-Stańska, *Konstruowanie wiedzy w szkole*, Olsztyn 2002, s. 90.

²⁹ Podobny trójpodział aktywności muzealnej stanowi podstawę działań w wielu muzeach europejskich, w tym francuskich muzeach sztuki współczesnej. Piszę na ten temat szerzej w książce *Muzeum sztuki współczesnej jako przestrzeń edukacji*, Katowice 2008.

³⁰ Por. J. Skutnik, *W kręgu myślenia pragmatystycznego i personalistycznego...*

³¹ Por. m.in. L. Dierking, *Rôle de l'interaction sociale dans l'expérience muséale*, „Publics et Musées” 1995, No 5; J.H. Falk, L.D. Dierking, *Lessons without Limit*, New York 2002; J.H. Falk, L.D. Dierking, *The Museum Experience*, Washington 1992.

³² J. Skutnik, *W kręgu myślenia pragmatystycznego i personalistycznego...*, s.94.

³³ G.E. Hein, *Learning in the Museum...*, s. 35.

³⁴ Interesujące przykłady praktyki można odnaleźć w literaturze przedmiotu, m.in. „Muzealnictwo” 2010, nr 51; *Edukacja muzealna w Polsce: sytuacja, kontekst, perspektywy rozwoju: raport o stanie edukacji muzealnej w Polsce*, M. Szeląg (red.) Warszawa 2012 i inne.

³⁵ Por. E. Hooper-Greenhill, *Museum and Gallery Education...*

³⁶ G.E. Hein, *Edukacja muzealna...*, s. 79.

³⁷ *Ibidem*, s. 80.

³⁸ Por. G. E. Hein, *The constructivist museum*, w: E. Hooper-Greenhill, *The Educational Role of the Museum*, Routledge, London 1994; Kodi R. Jeffery-Clay, *Constructivism in Museums: How Museums Create Meaningful Learning Environments*, "The Journal of Museum Education", Vol. 23, No. 1, *Understanding the Visitor Experience: Theory and Practice*, Part 2, 1998.

³⁹ J. Skutnik, *W kręgu myślenia pragmatystycznego i personalistycznego ...*, s. 87.

⁴⁰ P. Walczak, *Wychowanie jako spotkanie*, Kraków 2007, s.35.

⁴¹ G.E. Hein, *Edukacja muzealna*, w: M. Szeląg, J. Skutnik (red.), *Edukacja Muzealna. Antologia tłumaczeń*, Poznań 2010, s.75-76.

⁴² G.E. Hein, *Edukacja muzealna...*, s.80.

⁴³ Por. *Edukacja muzealna w Polsce: sytuacja, kontekst, perspektywy rozwoju: raport o stanie edukacji muzealnej w Polsce*, M. Szeląg (red.), Warszawa 2012.

⁴⁴ K. Wilkoszewska, *Sztuka jako rytm życia...*, s.59.

Bibliografia

Arystoteles, *Metafizyka*, Warszawa 1984.

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

Dierking L., *Rôle de l'interaction sociale dans l'expérience muséale*, "Publics et Musées", 1995, No 5.

Falk J.H., Dierking L.D., *Lessons without Limit*, New York 2002.

Falk J.H., Dierking L.D., *The Museum Experience*, Washington 1992.

Hein G.E., *Edukacja muzealna*, w: Szeląg M., Skutnik J. (red.), *Edukacja Muzealna. Antologia tłumaczeń*, Poznań 2010.

Hein G.E., *Learning in the Museum*, New York 2000.

Hein G.E., *The constructivist museum*, w: Hooper-Greenhill E., *The Educational Role of the Museum*, Routledge, London 1994.

Hooper- Greenhill E., *The Educational role of the museum*, London 1994.

Hooper- Greenhill E., *Museum and Gallery Education*, Leicester, London, New York 1991.

Klus-Stańska D., *Konstruowanie wiedzy w szkole*, Olsztyn 2002.

Skutnik J., *W kręgu myślenia pragmatystycznego i personalistycznego – dwie orientacje w edukacji muzealnej*, w: Wysok W., Stępnik A. (red.) *Edukacja muzealna w Polsce. Aspekty, konteksty, ujęcia*, Lublin 2013.

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

Szeląg M. (red.), *Edukacja muzealna w Polsce: sytuacja, kontekst, perspektywy rozwoju: raport o stanie edukacji muzealnej w Polsce*, Warszawa 2012.

Walczak P., *Wychowanie jako spotkanie*, Kraków 2007.

Wendland M., *Perspektywa konstruktywistyczna jako filozoficzna podstawa rozważań nad komunikacją*, „Kultura i Edukacja” 2011, nr 4(83).

Wilkoszewska K., *Sztuka jako rytm życia. Rekonstrukcja filozofii sztuki Johna Deweya*, Kraków 2003.

Zybertowicz A., *Przemoc i poznanie. Studium z nieklasycznej socjologii wiedzy*, Toruń 2000.

dr Jolanta Skutnik

Doktor nauk humanistycznych, adiunkt w Zakładzie Edukacji Kulturalnej na Wydziale Etnologii i Nauk o Edukacji w Cieszyźnie, w Uniwersytecie Śląskim w Katowicach; specjalizuje się i jest autorką i współautorką artykułów, monografii oraz prac zbiorowych z dziedziny edukacji kulturalnej, edukacji muzealnej, animacji społeczno-kulturalnej, upowszechniania kultury oraz mediacji kulturalnej i artystycznej; związana z: Forum Edukatorów Muzealnych, ICOM, INSEA, FASK i Alliance Française w Polsce; e-mail: jolanta.skutnik@us.edu.pl