

Jolanta Kruk

Wyższa Szkoła Bankowa w Gdańsku

Muzeum jako miejsce uczenia się i doświadczenia. Z inspiracji strukturalnych w dydaktyce Kazimierza Sośnickiego

Tekst jest poświęcony analizie działania współczesnego muzeum i zachodzących w nim procesów. Strukturalistyczne wątki obecne w dydaktyce Kazimierza Sośnickiego posłużyły jako tło teoretyczne dla ukazania złożoności instytucji muzeum, jego wieloparadygmatyczności oraz zróżnicowania oferty programowej i edukacyjnej. Na wybranych przykładach ukazano możliwość zastosowania podejścia strukturalnego do analizy wybranych elementów obecnych w doświadczeniu i uczeniu się w muzeach.

Słowa kluczowe: dydaktyka, strukturalizm, muzeum, edukacja i doświadczenie muzealne.

Wprowadzenie

W refleksji nad uczeniem się i doświadczaniem muzeum warto sięgać do analiz zawartych w tekstach klasyków myśli pedagogicznej, a w szczególności – dydaktycznej, gdyż niejednokrotnie stanowią one znaczącą inspirację dla dzisiejszego badacza, pozwalającą mu na nowatorskie i oryginalne ujęcie aktualnych zagadnień współczesności. Muzeum stanowi ciekawy i polimorficzny obiekt, który można określić mianem „struktury”, gdyż jego budowa ma charakter uczącej się organizacji, działającej na wielu poziomach i cechującej się zmienną i dynamiczną naturą. Wielu przedstawicieli nauk humanistycznych – filozofów, socjologów czy pedagogów, dostrzega możliwość analizy współczesnych zjawisk życia społecznego poprzez włączanie w swą pracę spostrzeżeń uznanych badaczy – klasyków. Ich wartość związana jest nie tylko z oryginalnością proponowanych koncepcji, które jednak mogą okazać się niekiedy już niewystarczające dla opisu dzisiejszego świata. Myśl klasyczna – w swoim czasie nowatorska – może przede wszystkim stanowić pomoc w przekładzie znaczeń związanych z dawnym i obecnym życiem społecznym i kulturowym człowieka, przez co nie ma charakteru przemijającej nowinki, lecz stanowi świadectwo wysiłku badaczy, zaangażowanych w rozumienie i interpretację nawarstwiających się zdarzeń i uwikłanych w nie złożonych aktywności człowieka.

Mysł strukturalistyczna jako inspiracja dla pedagogiki

Możliwości dydaktycznego korzystania z inspiracji myślą Kazimierza Sośnickiego dostrzegł m.in. Bronisław Siemieniecki, który dokonał analizy użycia koncepcji Sośnickiego do interpretacji procesu kształcenia w różnych zastosowaniach (Siemieniecki, 2009 s. 65-68). Jego zdaniem strukturalizm w ujęciu Sośnickiego można odczytywać jako szansę na systematyzowanie i hierarchizowanie lawinowo przyrastającej wiedzy, tworzenie koncepcji programów kształcenia, a także na odejście od encyklopedyzmu w strukturze nauk (s. 67-68). Kontynuację tego aspektu znajdujemy w opracowaniu Kazimierza Wenty, dla którego współczesne społeczeństwo na skutek zwielokrotnienia źródeł informacji ulega „globalizacji poznawczej”, czego efektem jest zmienność postaw wobec wiedzy; od „euforii i zachwyty” po „niewiarę i sceptycyzm” (2009, s. 57). Wymaga to nowych kompetencji krytycznych i hermeneutycznych, których korzenie odnaleźć można w dydaktyce Sośnickiego. Ten wybitny badacz i myśliciel skupiał się na zagadnieniach w sposób interdyscyplinarny, łącząc w swej pracy wątki z zakresu pedagogiki, filozofii, logiki i matematyki. Problematyka strukturalizmu znalazła w jego rozważaniach ważne miejsce, gdyż profesor Sośnicki dostrzegał możliwość zastosowania tej wielowymiarowej kategorii do nauk pedagogicznych. W tekście opublikowanym w 1971 roku w *Ruchu Pedagogicznym*, przedstawił założenia strukturalnego podejścia do analizy i interpretacji faktów i zjawisk społecznych. W tym tekście czytamy, iż struktura to: „Budowa, całość złożona ze składników materialnych, trwałych, posiada określony cel. Jest wytworem kultury ludzkiej, pełnym arcyzmu, piękna i niezwykłości” (Sośnicki, 1971, s. 678).

Autor, rozwijając dalej tę myśl, wskazuje, że sens określenia „struktura” z czasem został poszerzony i objął także zjawiska przyrodnicze, a także „przedmioty umysłowe, procesy, treści, uczucia i wolę” (s. 678). Kolejnym krokiem Autora było objęcie określeniem „struktura” kategorii związanych z myśleniem czyli „struktury myślenia” (s. 678). Odnosząc ten pogląd do myślenia o współczesnych zjawiskach społecznych, warto zauważyć, iż większość znaczących kategorii opisujących czy to elementy rzeczowe, obiekty, czy też aspekty niematerialne, charakteryzuje jedna znacząca i wspólna cecha, jaką jest ich strukturalna złożoność. Jeśli przyjmiemy się takim instytucjom jak np. szkoła, przedszkole, placówka opiekuńcza, możemy rozpoznać w nich elementy o charakterze rzeczowym (budynek i jego rozkład funkcjonalny oraz otoczenie), materialno-organizacyjnym (struktura instytucji ze względu na spełniane przez nią funkcje, układ organizacyjny związany ze strukturą zatrudnienia na poszczególnych stanowiskach i in.), oraz sieć niematerialną odnoszącą się do działania danej instytucji w sferze publicznej, w relacjach formalnych i nieformalnych, a także w odniesieniu do posiadanych zasobów kulturowych (programy kształcenia, programy działania, relacje międzyludzkie, kapitał wiedzy, ukryte programy instytucji). Można zapewne dodać jeszcze wiele innych elementów, niemniej na tym i podobnych przykładach widoczne jest istnienie bardziej lub mniej zhierarchizowanej złożonej sieci, w której funkcjonują poszczególne wzajemnie powiązane elementy. Współczesne spojrzenie na otoczenie społeczno-kulturowe i przyrodnicze człowieka nasycone jest znaczeniami, które układają się w model mentalny, stanowiący odpowiednik strukturalnej budowy rzeczywistości natury i kultury (Lévi-Strauss, 1993, s. 195).

Zmiana w interpretacji składowych świata społecznego: ANT

W tym miejscu warto zasygnalizować istotne zmiany w podejmowaniu przez nauki społeczne zagadnień związanych z funkcjonowaniem instytucji, ludzi czy przedmiotów w sferze publicznej. W teorii Aktora-Sieci (*Actor-Network Theory*) filozof i socjolog Bruno Latour (2010) proponuje, aby dokonując analizy zjawisk społecznych, brać pod uwagę nie tylko czynnik ludzki, lecz jako aktorów biorących udział w konstrukcji świata społecznego potraktować także rzeczy (przedmioty materialne lub ich struktury) biorące w tym udział. Wydaje się, że jest to rodzaj koniecznej rehabilitacji tej części świata społecznego, która milcząco go współtworząc, pozostawała w cieniu jako jego nienazwana wprost część. Jak jednak wskazuje Krzysztof Abriszewski:

Nie chodzi wcale o proste przyznanie wszystkich możliwych cech wszystkim bytom, o zrównanie ludzi i rzeczy czy ludzi i zwierząt. Chodzi jedynie o pewien empiryzm i agnostycyzm badacza – ten nie zakłada z góry, w jaki sposób świat jest zbudowany. Powiedz mu to dopiero (inspiracja etnometodologią) badani aktorzy (2010, s. X [10]).

Walorem teorii Aktora-Sieci (ANT) jest przywołanie tych elementów, które – choć konstytutywne dla danej sieci/struktury – nie były wprost określane. Niemniej wypada założyć, że badacze społeczni, pomijając je, czynili to raczej w sposób świadomy, dokonując redukcji kontekstu materialnego w celu uzyskania bardziej przejrzystych opisów. Przywrócenie czynnika materialnego jest jedną z istotnych zasług ANT do zmiany w rozumieniu zjawisk społecznych, a w tym roli rzeczy i splotów interakcji pomiędzy ludźmi i rzeczami. Nie wdając się szerzej w rozważania dotyczące samej konstrukcji teorii i praktyk badawczych ANT, warto dostrzec również zmianę, jaką teoria ta wprowadza do rozumienia nauki i określania przez nią przedmiotu badań oraz późniejszej refleksji nad tym procesem. Jak zauważa Abriszewski: „Rozwijając się, ANT zaproponowała redefinicję różnych pojęć: wiedzę na przykład zastąpiła wiązaniem czy poznawaniem. Społeczeństwo i naturę stopiła w jedną zbiorowość” (2007, s. 117). Wydaje się, że takie intuicje, choć nie wprost wyrażone, formułowali badacze społeczni już wcześniej, zwłaszcza w analizach zjawisk socjologicznych i związków pomiędzy zachowaniami ludzkimi w określonych warunkach materialnych i instytucjonalnych.

Jedną z instytucji, która ma charakter podmiotu uczącego się i zarazem uwikłanego w kontekst życia społecznego, jest muzeum. Jego szczególna funkcja, jaką jest gromadzenie artefaktów i udostępnianie ich zwiedzającym, wytwarza wokół muzeum środowisko powiązane siecią interakcji społecznych i kulturowych. Muzeum skupia w sobie także możliwości odczytywania jego znaczeń w kontekście interpretacyjnym, łączącym przeszłość i czasy współczesne. Dla pedagoga i dydaktyka zarazem jest to też miejsce zawierające ogromny potencjał badawczo-edukacyjny, umożliwiającą eksplorację takich zagadnień jak: uczenie się, przeżywanie i interpretowanie doświadczeń, odczytywanie znaczenia artefaktów, praca w grupie i systematyczne bądź okazjonalne zdobywanie wiedzy.

Myslenie strukturalne o muzeum

Jeśli odniesiemy powyższe uwagi do określenia „muzeum”, to możemy także przyjąć, iż klasyczne intuicje Sośnickiego stają się pomocne w analizie elementów, które składają się na całość tej niezwykle pojemnej kategorii. W jego dydaktyce myślenie strukturalne odgrywa znaczącą rolę; charakterystyczne jest dla niego przyjmowanie w teorii kształcenia założeń filozoficznych. W koncepcji Sośnickiego ujęcie strukturalne stanowi spoiwo łączące różne elementy składające się na autorską koncepcję dydaktyki. Każdy ze składników ma swe miejsce tworzone przez relację pomiędzy nauczycielem a uczniem, programem kształcenia a jego realizatorem, czy też pomiędzy przebiegiem procesu uczenia się a poszczególnymi etapami lekcji. System dydaktyki opracowany przez Sośnickiego, poczynwszy od usytuowania dydaktyki wśród innych dyscyplin pedagogicznych, poprzez cele, środki, układ treści nauczania, na zasadach i formach skończywszy, cechuje strukturalna budowa (Sośnicki, 1959). Koncepcja ta, oparta na ówczesnych doniesieniach badawczych, zwłaszcza przywoływanych teoriach uczenia się i ich psychologicznych uzasadnieniach, cechuje precyzją, dbałość o jasny przekaz i uzasadnianie na poziomie epistemologicznym poszczególnych wątków teoretycznych.

[...] żądamy od dydaktyki ogólnej, aby zajęła się rozpatrywaniem zagadnień w s p ó l n y c h w s z y s t k i m systemom dydaktycznym. Zadaniem jej byłoby wówczas: [...] zestawić i ująć w pewien uporządkowany układ zasadnicze zagadnienia różnych systemów dydaktycznych [...] starać się odmiennie rozwiązania tych zagadnień ułożyć w poszczególne grupy. W ten sposób dydaktyka ogólna staje ponad poszczególnymi systemami, gdyż zestawia je, porównuje i opisuje (s. 33).

W odniesieniu do praktyki szkolnej Sośnicki dokonuje systemowej analizy szkoły w ujęciu szerszym (szkoła jako kategoria społeczna) i węższym, które wydaje się szczególnie interesujące:

- szkoła jako budynek, urządzenie, otoczenie,
- zasoby szkolne,
- pedagodzy,
- środowisko i relacje międzyludzkie,
- wiedza o szkole, poglądy, organizacja i relacje lokalne (1963, s. 15).

W myśleniu o szkole jako złożonym systemie można odnaleźć przyszłe elementy koncepcji strukturalnej, w której nurcie mieści się szukanie relacji pomiędzy składnikami badanej całości. Dla autora ważne są też implikacje praktyczne związane z rozumieniem danego zagadnienia w sposób bliski strukturalizmowi, pisze on o tym pod koniec swego artykułu następująco:

Problem myślenia strukturalnego wysuwa też pewne zagadnienia dla procesu nauczania. Jeżeli bowiem poznawanie świata jest podstawowym celem nauczania i uczenia się, a myślenie strukturalne spełnia tak ważną rolę w tym poznaniu, to zarazem myślenie strukturalne nie może być obojętne dla samego procesu dydaktycznego. [...] Przecież coraz pełniejsze poznawanie świata otaczającego nas i sposobów postępowania w nim są wyrażane w języku mówionym, pisanym czy też symbolizowane w inny sposób. Znaki te

pozwalają jasno myśleć o rzeczywistym świecie, odróżniać rzeczowo różne jego strony i wzajemne stosunki oraz wskazywać nam sposoby korzystania z poznanych treści. Stąd potrzebna jest dla nauczyciela znajomość coraz szerzej teorii strukturalizmu (1971, s. 686-687).

Zdaniem Sośnickiego praktyka dydaktyczna wymaga od nauczycieli nie tylko kompetencji metodycznych i wiedzy z zakresu dydaktyki ogólnej oraz przygotowania pedagogicznego. Równie ważne jest ćwiczenie ujęć danego zagadnienia na poziomie ogólnologicznym i filozoficznym. Daje to narzędzia do pogłębionej analizy i szersze możliwości interpretacyjne w odniesieniu do danej problematyki również w sferze praktyki szkolnej, metodycznej.

Możliwości badania instytucji muzeum i jego działalności edukacyjnej

Odnosząc powyższe rozważania do zagadnień współczesności, zamierzam przedstawić próbę analizy instytucji i zarazem kategorii, jaką jest muzeum. Na wybranych przykładach chcę zasygnalizować kilka interesujących wątków w odniesieniu do muzeum – instytucji oraz muzeum rozumianego jako źródło doświadczenia i uczenia się. Badacz zajmujący się muzeum może odwoływać się do wielu strategii, niemniej w każdej z nich sięga m.in. do metod operujących obrazem. Opierając się na złożonej analizie uzyskanego materiału wizualnego, dokonuje interpretacji dokumentów zastanych (są one zazwyczaj bardzo liczne, dlatego istotna jest umiejętność dokonania ich selekcji) oraz zgromadzonego materiału uzyskanego w trakcie badań. Poniżej prezentuję wybrane problemy, dotyczące „wyławiania” strukturalnych elementów instytucji muzealnej oraz rekonstrukcji fenomenu doświadczenia muzealnego i praktyk edukacyjnych. Badacz muzeum zazwyczaj jest również uczestnikiem doświadczeń, które następnie poddaje interpretacji. Wiedza zdobyta tą drogą ma charakter bezpośredni, jest wynikiem wielu interakcji, składających się na doświadczenia związane z eksploracją i towarzyszącą jej refleksją (Kruk, 2008, s.194), która jest kluczowa dla określenia i opisu składników oraz struktury badanego fenomenu, jakim jest muzeum i jego doświadczenie. Jest to bardziej intuicyjne i zarazem pogłębione podejście dotyczące poznawania działalności muzeów, gdyż o ile dawniej skupiano się na danych ilościowych (liczbie uczestników, czasie zwiedzania czy też natężeniu „ruchu”) – to obecnie coraz więcej badaczy jest zgodnych, że potrzebne są bardziej kompleksowe strategie badań. Nie dotyczy to tylko badania problematyki kognitywnej, związanej z odbiorem przekazu i percepcją zbiorów muzealnych, lecz także oddziaływania muzeum na sferę społeczną oraz zmiany w strukturze środowiska lokalnego, w której taka instytucja zaczyna funkcjonować (Alexander, 1996). Warto zauważyć, że polskie muzea systematycznie rozszerzają swe środowisko, budując szeroką infrastrukturę, której zadaniem jest wzmocnienie przekazu oraz przyciągnięcie jak największej liczby zwiedzających.

Zaprezentowane poniżej wątki pochodzą z projektu badawczego, którego celem jest zbadanie specyfiki przestrzeni muzealnej i zachodzących w nim procesów i doświadczeń w kontekście edukacji muzealnej. Dalszym celem projektu jest opracowanie teoretyczne i badawcze zjawisk związanych z percepcją eksponatów muzealnych i ukazanie ich edukacyjnego potencjału w efekcie oddziaływania na odbiorcę w kontekście posze-

zrzonego środowiska funkcjonowania współczesnych muzeów. Prowadzone badania mieszczą się w obrębie studiów kulturowych i mają charakter teoretyczno-eksploracyjny (Rubacha, 2011)¹.

Muzeum jako instytucja, obiekt i przestrzeń interakcji

Dzisiejsze muzea stanowią najprężniej rozwijające się instytucje współczesnej edukacji i kultury. Wpływ muzeów na życie społeczne dawno już wykroczył poza to, co określa Międzynarodowa Rada Muzeów (ICOM) jako cele ich działania, a więc: zbieranie, przechowywanie, konserwację i udostępnianie eksponatów². W muzeach obecnie toczy się bogate życie społeczne i polityczne, odbywają się liczne spotkania i debaty, muzea są miejscem gorących dyskusji i sporów, aktualizują się konflikty drążące społeczeństwa. Dlatego na muzea należy patrzeć wielopoziomowo, badając nie tylko to, co widoczne i założone w ich funkcjonowaniu, lecz także analizując jego działanie z uwzględnieniem ukrytych mechanizmów, powiązań i nieprzewidywalnych efektów. Jednym z możliwych sposobów przyjrzenia się działalności muzeum jest podejście łączące opis przestrzeni i usytuowanych w nich ekspozycji muzealnych w połączeniu z rejestracją, analizą i interpretacją znaczeń zawartych w przekazach muzealnych. Pełniejszy obraz uzyskać można, określając strukturalne składniki danej instytucji, gdyż mają one decydujący wpływ na kształt ekspozycji i przebieg oraz rezultaty osiągnięte w trakcie zwiedzania ekspozycji i wchodzenia w interakcje z innymi osobami i przedmiotami w muzeum. W każdej instytucji muzealnej znajdują się takie osoby, obiekty i przedmioty jak:

- Ludzie muzeum: muzealnicy i pedagodzy,
- Budynki i zespoły muzealne,
- Wystawy, galerie i ekspozycje czasowe,
- Przestrzeń muzealna (wystawiennicza),
- Przestrzeń okółmuzealna (sklepy, kawiarnie i restauracje, zaplecze socjalne, księgarnie, biblioteki, place zabaw, sale wykładowe).

¹ W projekcie nastąpiła modyfikacja klasycznych ram badań kulturowych – dotyczy to włączenia do badań eksponatów i zaranżowanej przestrzeni oraz nadania im znaczącej rangi w oddziaływaniach edukacyjnych. W badaniach prowadzona jest rejestracja wizualna przestrzeni i ekspozycji muzealnych, gromadzenie danych odbywa się w oparciu o dobór nielosowy celowy z wykorzystaniem etnografii wizualnej oraz użyciem narzędzi rejestracji. Kodowanie i interpretacja wyników badań odbywa się w oparciu o zarejestrowane zbiory cyfrowe (Hammersley i Atkinson, 2000, s. 193 i n.). Uzyskane kategorie wykorzystywane są do nasycenia tworzonej z ich udziałem mapy teoretycznej. Projekt jest w trakcie realizacji (zakreślenie planowane jest na koniec 2018 roku).

² Międzynarodowa Rada Muzeów (ICOM) jako cele działalności muzeów wymienia zbieranie, przechowywanie konserwację i udostępnianie eksponatów. Jak piszą polscy przedstawiciele ICOM: „Żyjemy w czasach bezprecedensowej muzealizacji świata. [...] ICOM jako organizacja międzynarodowa działająca poprzez swoje komitety narodowe i międzynarodowe na terenie całego świata, wspiera muzea w realizacji tego ważnego i trudnego zadania, jakim jest kulturowa edukacja społeczeństwa i tworzenie zbiorów najcenniejszych śladów stworzonych i zebranych przez człowieka”. Zaczepnięte 2 listopada 2017. Strona internetowa: <http://network.icom.museum/icom-poland/> Por. także na temat misji i zadań muzeów w społeczeństwach: <http://icom.museum/>, warto też nadmienić, że w 2016 roku ICOM obchodził 70-lecie swej działalności.

Poniższe ilustracje ukazują przestrzenie interakcji społecznych zachodzących w muzeum (Falk i Dierking, 1995, s.18 i n.), wytworzone na skutek zaistnienia kilku czynników uruchamiających ten proces: wywołania zaciekawienia u zwiedzającego, możliwości samodzielnego wyboru określonej aktywności, poczucia kontroli oraz wymiany doświadczeń. W gdyńskim Muzeum Emigracji zaaranżowana przestrzeń pokładu statku wyruszającego w rejs może pozwolić wczuć się w sytuację emigrantów opuszczających na zawsze swą ojczyznę (*fotografia 1*). Z kolei interaktywna aranżacja przestrzeni muzeów nauki służyć ma różnorodnej eksploracji i eksperymentowaniu w odpowiednio przygotowanym środowisku, jak ukazują to *fotografia 2* z centrum „Experyment”.



Fotografia 1. Muzeum Emigracji w Gdyni, aranżacja rejsu Batorym.



Fotografia 2. Centrum Nauki „Experyment” w Gdyni.



Fotografia 3. Wsparcie dorosłego opiekuna podczas eksplorowania na interaktywnej wystawie „Eureka”, Wydział Fizyki, Uniwersytet Szczeciński, (autor: prof. Jerzy Stelmach).

Muzeum jako miejsce doświadczeń i praktyk edukacyjnych

Innym zagadnieniem, kluczowym w opisie wpływu wywieranego przez muzeum na zwiedzających, jest sens nadawany ekspozycji przez uczestnika/widza/interaktora. Doświadczenie przeżywane przez zwiedzającego wystawę jest najważniejszym elementem procesu edukacyjnego, który odbywa się w trakcie indywidualnej lub zbiorowej wizyty, lub też podczas lekcji muzealnej. Różnorodność form oddziaływania, jakimi dysponują muzea, stanowi istotny atut decydujący o wartości i głębi takiego doświadczenia. Zastanawiając się nad jego strukturą, warto odwołać się do pokrewnego mu doświadczenia estetycznego, które nie jest jednak z nim tożsame. O ile doświadczenie estetyczne obejmuje wszelkie doznania oraz struktury wiedzy będące czynnikami zmiany w świadomości związanymi z percepcją dzieła sztuki, to doświadczenia w muzeach obejmują znacznie szersze spektrum³. Mogą to być zwykłe zdarzenia na poziomie behawioralnym, rozmaite interakcje, ale też przeżycia bardzo głębokie i złożone; zachwyt, zaciekawienie, irytacja, znudzenie, cykl działań związanych z wykonaniem eksperymentu, proces badawczy czy wreszcie kontemplacja. Wewnętrzna struktura, przebieg i refleksja, jaką dana osoba formułuje w związku z doświadczeniem przeżytym w muzeum, zależy od wielu czynników. Do najważniejszych z nich należą:

- charakter ekspozycji i aranżacja przestrzeni, w której została ona umieszczona;
- wiedza uprzednia uczestnika związana z jego przygotowaniem do odbioru przekazu muzealnego i związana z tym możliwość włączenia go we własne struktury wiedzy;
- strukturalne właściwości ekspozycji;
- poznawcza wartość i siła przekazu;
- aktualne i zarazem zmienne okoliczności wizyty w muzeum.

Przyglądając się zróżnicowanym praktykom muzealnym, zauważyć można, że wiele z nich konstruuje ekspozycje, tworząc warunki optymalne dla doświadczania danego przekazu w muzeum (odpowiednia aranżacja przestrzeni, swoista atmosfera, intrygująca narracja, prowokowanie uczestnika do podjęcia działań). Doświadczenie muzealne możemy określić jako szczególnie rodzaj przeżycia, w którym integrują się aktywność cielesna, emocjonalna i intelektualna w jednym podmiotowym akcie. Podczas niego zmienia się też świadomość uczestnika, choć nie zawsze odbywa się to zgodnie z zamiarem autora danej ekspozycji. Niemniej następuje swoiste połączenie intencji twórcy i odbiorcy/interaktora w jeden akt rekonstrukcji znaczenia możliwego do odczytania w odniesieniu do danej ekspozycji. Walorem wielu wystaw muzealnych jest też ich środowisko, które poprzez swą specyficzną budowę umożliwia taką rekonstrukcję (por. *fotografia 4*: aranżacja wystawy dla uczniów do prowadzenia dialogu na temat przyszłości lotów kosmicznych).

Traktując muzeum jako żywy i uczący się organizm, możemy opisywać łącznie jego składniki: obiekty (budynki, sale, ekspozycje), włączając w opis personel muzealny, co tworzy całość połączoną siecią wzajemnych zależności i znaczeń.

³ Pytanie o dzieło sztuki jest kolejnym zagadnieniem, które zmienia nasze spojrzenie na doświadczenie estetyczne. Tak samo jak zmienia się dzieło sztuki z przedmiotu biemej percepcji w przedmiot interaktywny, tak też zmianie ulega myślenie o doświadczaniu sztuki. Jak pisze Ryszard Kluszczyński: „pozycji widza [...] nie charakteryzuje już percepcyjne oddalenie wobec dzieła, lecz raczej obecność w jego strukturze, uczestnictwo, które nadaje dziełu ład i znaczenie” (2010, s. 150).



Fotografia 4. Loty w Kosmos. Muzeum Nauki, Londyn.

W wielu tradycyjnych muzeach widoczna jest dbałość o strukturalne uporządkowanie zbiorów, odpowiadające dziedzinom wiedzy, których one dotyczą. Takie ekspozycje, oparte na kolekcji, mają cechy dobrego, bogato ilustrowanego wykładu (fotografia 5).



Fotografia 5. Kolekcja pomocy matematycznych. Niektóre z nich, jak np. liczydło, były jeszcze do niedawna używane w edukacji elementarnej. Muzeum Nauki, Londyn.

W muzeach historii naturalnej, ogrodach botanicznych czy zoologicznych i akwariach, prowadzone są jednocześnie badania nad posiadanymi kolekcjami, które mogą być też wykorzystywane do prowadzenia lekcji muzealnych. Ujęcie kolekcyjno-strukturalne nadaje wiedzy charakter uporządkowanego zbioru, narastającego kumulatywnie. W konsekwencji doświadczenie zwiedzającego nabiera charakteru statycznego konstruktu świadomości receptywnej, harmonizującego z linearną narracją wplecioną w zbiory muzealne.



Fotografia 6. Zbiory geologiczne, kolekcja statyczna. Muzeum Historii Naturalnej, Londyn.

Dzieje się to kosztem dynamiki towarzyszącej na ogół bardziej interaktywnym formom przekazu, gdzie podczas zwiedzania angażowane są inne niż wzrok zmysły, jak również uruchomiona zostaje aktywność badawcza uczestnika. Staje się on współtwórcą danego doświadczenia, co jest możliwe przy odpowiednio opracowanej ekspozycji. Taki sposób organizacji przestrzeni wystawy widzimy na *fotografii 7*. Ekspozycja zachęcająca do podjęcia działań została zaaranżowana jako wystawa zewnętrzna, zharmonizowana z otoczeniem przyrodniczym w Ogrodzie Doświadczeń Stanisława Lema w Krakowie. Tym samym w miejsce struktury kolekcyjnej pojawiają się wystawy tematyczno-problemowe, które zachęcają zwiedzających do podjęcia określonej aktywności. Poniższe przykłady takich działań ukazują interesujące możliwości dydaktyczne wystaw muzealnych opartych na schemacie przekazu interaktywnego.



Fotografia 7. Aranżacja zewnętrzna kolekcji zbiorów geologicznych wraz z opisami:
Ogród Doświadczeń im. Stanisława Lema, Oddział Muzeum Inżynierii Miejskiej, Kraków.



Fotografia 8. Interaktywność w muzeum: miejsce do zajęć dla dzieci przedszkolnych.
Muzeum Lotnictwa Polskiego, Kraków.



Fotografia 9. Na tym interaktywnym ekspozycie (mostek łukowy), uczniowie mają okazję zbadać jego statykę. Muzeum Nauki, Londyn.

W schemacie interaktywnym uruchomione badawczym działaniem myślenie operacyjne uczestniczy w procesie konstruowania wiedzy. Dzieci, młodzież i dorośli mogą samodzielnie decydować o wyborze tempa i wariantów wykonania określonego zadania lub eksperymentu. Mogą też być naprowadzani przez personel muzealny; przy czym należy zauważyć, że sami uczestnicy wolą niekiedy bardziej tradycyjny, „podający” tok zwiedzania.

Muzea wykorzystujące konstruktywistyczny model uczenia się (odwołujący się m.in. do teorii Lwa Wygotskiego), to na ogół wszelkie instytucje prezentujące zbiory naukowe, rzadziej kolekcje sztuki. Jednak i to zaczyna ulegać zmianie za sprawą ruchu muzeów zaangażowanych w programy krytyczne, których celem jest przeciwstawienie się nadmiernie propagandowym, a w niektórych przypadkach neokolonialnym praktykom wielkich muzeów państwowych (por. Piotrowski, 2011). Krytykowany „nowoczesny antropocentryzm” i gloryfikacja technologii współczesnych wyrastająca ponad możliwości i potrzeby zwykłych ludzi odwołuje się do kategorii lokalności i debaty publicznej. Zachęcają do niej takie wystawy, które prowokują do działań niestereotypowych, do refleksji i namysłu. Krytyce też poddawane są ukryte przekazy świadczące o relacjach władzy/wiedzy, będącej wyrazem akademickiego encyklopedyzmu obecnego w nowoczesnym muzeum traktowanym jako swoista „świątynia wiedzy”. W opozycji do tak rozumianej roli muzeów organizowane są liczne wystawy o odmiennej filozofii muzealnej. Przykładem może być cykl zatytułowany *Konstrukcja w procesie*, powstały jako projekt artystów. Wystawa miała charakter dialogiczny i nie była organizowana przez kuratora, lecz przez całą społeczność artystów wystawiających swe dzieła.



Fotografia 10. „Konstrukcja w Procesie”, Międzynarodowe Biennale Sztuki, Łódź 2004.

Zakończenie

Zadanie opisanie i poddanie refleksji wszelkich aspektów działalności edukacyjnej muzeów jest przedsięwzięciem praktycznie niemożliwym w jednym projekcie badawczym. Muzea są instytucjami niezwykle zróżnicowanymi, pełniącymi rozmaite funkcje, skupiającymi ludzi, eksponaty, wystawy oraz aranżacje przestrzenne (także z włączeniem obszarów przyrodniczych). Ta zmienność i zróżnicowanie stanowi o jego sile i wartości, na którą składają się: wielopoziomowa i rozbudowana struktura organizacyjna, nagromadzenie źródłowych artefaktów, infrastruktura edukacyjna, medialna i rzeczowa. Dzięki tym wszystkim czynnikom współczesne muzeum może realizować interesujące projekty edukacyjne, których wartość jest wypadkową zaangażowania pedagogów muzealnych, przekazu zawartego w oryginalnych zbiorach i wreszcie aktywności samych uczestników – uczniów, rodziców, nauczycieli i twórców.

Muzea, posiadając dostęp do potencjału drzemącego w artefaktach już wystawionych bądź ukrytych w budynkach, mogą tym samym oddziaływać na społeczność uczestniczącą w jego życiu i tworzyć warunki do samodzielnych aktywności, przeżyć i doświadczeń.

Bibliografia

- Abriszewski K. (2010). Wstęp. W: B. Latour, *Splatając na nowo to co społeczne. Wprowadzenie do teorii aktora-sieci*. Kraków: Wydawnictwo TAIWPN UNIVERSITAS.
- Abriszewski K. (2007). Teoria Aktora-Sieci Bruno Latoura. *Teksty Drugie*, 1-2, Instytut Badań Literackich PAN, Centrum Humanistyki Cyfrowej, odczyt 3 listopada 2017.
- Alexander E.P. (1996). *Museums in Motion. An Introduction to the History and Functions of Museums*. Walnut Creek: AltaMira Press.
- Kruk J. (2008). *Doświadczenie, reprezentacja i działanie wśród rzeczy i przedmiotów. Projektowanie edukacyjne*. Gdańsk: Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego.
- Falk J., Dierking L. (1995). *Public Institutions for Personal Learning*. Washington: American Association of Museums.
- Hammersley M., Atkinson P. (2010). *Metody badań terenowych*. Poznań: Wydawnictwo Zysk i Ska.
- Hein G. (1998). *Learning in the Museum*. London: Routledge.
- ICOM Poland, *ICOM i muzealizacja świata*. Zaczepnięte 2 listopada 2017. Strona internetowa: <http://network.icom.museum/icom-poland/>
- Karwasz G., Kruk J. (2012). *Idee i realizacje dydaktyki interaktywnej – wystawy, muzea i centra nauki*. Toruń: Wydawnictwo Uniwersytetu Mikołaja Kopernika.
- Kluszczyński R. (2010). *Sztuka Interaktywna. Od dzieła – instrumentu do interaktywnego spektaklu*. Warszawa: Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne.
- Latour B. (2010). *Splatając na nowo to, co społeczne. Wprowadzenie do teorii aktora-sieci*. Przeł. A. Derra, K. Abriszewski. Kraków: Wydawnictwo TAIWPN UNIVERSITAS.
- Lévi-Strauss C. (1993). *Spójzenie z oddali*. Przeł. W. Grojewski i in. Warszawa: Państwowy Instytut Wydawniczy.
- Piotrowski P. (2011). *Muzeum Krytyczne*. Poznań: Wydawnictwo Rebis.
- Rubacha K. (2011). *Metodologia badań nad edukacją*. Warszawa: Wydawnictwo Łośgraf.
- Sośnicki K. (1959). *Dydaktyka ogólna*. Wrocław: Zakład Narodowy im Ossolińskich.
- Sośnicki K. (1963). *Poradnik dydaktyczny*. Warszawa: Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych.
- Sośnicki K. (1971). Strukturalizm. *Ruch Pedagogiczny*, 1, 678-687.
- Siemieniecki B. (2009). Współczesne odniesienia koncepcji strukturalizmu w kształceniu. W: B. Siemieniecki (red.), *Współczesne odniesienia edukacyjne do pedagogiki Kazimierza Sośnickiego* (s. 65-68). Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Wenta K. (2009). Trwałe wartości poznawcze i utylitarne w dydaktyce ogólnej Kazimierza Sośnickiego. W: B. Siemieniecki (red.), *Współczesne odniesienia edukacyjne do pedagogiki Kazimierza Sośnickiego*. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.

Ilustracje zamieszczone w tekście (wszystkie fotografie pochodzą z badań własnych):

Fotografia 1. Muzeum Emigracji w Gdyni, aranżacja rejsu Batorym.

Fotografia 2. Centrum Nauki „Experyment” w Gdyni.

Fotografia 3. Wsparcie dorosłego opiekuna podczas eksplorowania na interaktywnej wystawie „Eureka”, Wydział Fizyki, Uniwersytet Szczeciński, (autor: prof. Jerzy Stelmach).

Fotografia 4. Loty w Kosmos. Muzeum Nauki, Londyn.

Fotografia 5. Kolekcja pomocy matematycznych. Niektóre z nich, jak np. liczydło, były jeszcze do niedawna używane w edukacji elementarnej. Muzeum Nauki, Londyn.

Fotografia 6. Zbiory geologiczne, kolekcja statyczna. Muzeum Historii Naturalnej, Londyn.

Fotografia 7. Aranżacja zewnętrzna kolekcji zbiorów geologicznych wraz z opisami: Ogród Doświadczeń im. Stanisława Lema, Oddział Muzeum Inżynierii Miejskiej, Kraków.

Fotografia 8. Interaktywność w muzeum: miejsce do zajęć dla dzieci przedszkolnych. Muzeum Lotnictwa Polskiego, Kraków.

Fotografia 9. Na tym interaktywnym eksponacie (mostek łukowy), uczniowie mają okazję zbadać jego statykę. Muzeum Nauki, Londyn.

Fotografia 10. „Konstrukcja w Procesie”, Międzynarodowe Biennale Sztuki, Łódź 2004.

Summary

Museum as a place of learning and gaining experience.

Based on structural inspirations drawn from didactics by Kazimierz Sośnicki

The paper presents the analysis of operation and processes typical for a modern museum. It shows the complexity of the institution of museum, its multiparadigmatism and diversity of the programme and educational offer against the background of structuralist issues occurring in the didactics by Kazimierz Sośnicki. Selected examples helped show the ability to employ the structural approach to the analysis of selected elements present in experience and learning in museums.

Keywords: didactics, structuralism, museum, education, museum experience.