

Muz., 2016(57): 216-227  
Rocznik, eISSN 2391-4815

data przyjęcia – 07.2016  
data recenzji – 07.2016  
data akceptacji – 07.2016  
DOI:10.5604/04641086.1218156

# OD MONOLOGU DO POLILOGU. CZTERY FORMATY PUBLIKACJI EDUKACYJNYCH

## FROM A MONOLOGUE TO A POLYLOGUE. FOUR FORMATS OF EDUCATIONAL PUBLICATIONS

**Leszek Karczewski**

Muzeum Sztuki w Łodzi, Uniwersytet Łódzki

**Abstract:** The author, both a practitioner and a theoretician of museum education, scientifically explores publications on museum education. From among numerous publications he chooses to analyse those published within the past ten years by Polish museums, dealing with art and targeted at children and teenagers. He uses the typology of museums by George

E. Hein as his research tool. After an American museologist, he tries to elicit four paradigms of museum publications: didactic, behavioural, explorative and constructivist. He analyses Polish museum publications and describes each paradigm in details. While opting for the last format, the author points out positive and negative aspects of all models.

**Keywords:** museum, museum education, constructivism, behaviourism, didacticism, discovery, museum publications, educational publications, institutional criticism, pedagogy of creativity.

W ciągu ostatnich trzech dziesięcioleci muzea zmieniły się tak, jak prawdopodobnie żadne inne instytucje kultury. By sparafrazować zapisane już w 1994 r. uwagi Eileen Hooper-Greenhill, w przeszłości muzea były napędzane kolekcjami, dziś – napędzane są publicznością. Kiedyś wystawy przygotowywano, by eksponować zebrane muzealia, wydawano publikacje, by upowszechniać wyniki badań nad poszczególnymi obiektami, a muzealnicy sprawowali profesjonalizowaną kuratelę nad wydzielonymi sekcjami kolekcji, sklasyfikowanymi zgodnie z dyscyplinami akademickimi. Dziś wystawy przygotowuje się, by odpowiedzieć

na wrozpoznane potrzeby specyficznych grup docelowych, wydaje się publikacje podyktowane popytem konkretnych segmentów odbiorców, muzealne badania uwzględniają badania samej publiczności, a muzealnicy rekrutują się spośród absolwentów studiów marketingowych<sup>1</sup>.

I nie był to jedynie efektywny pierwszy akapit tekstu. To wnioski z dyskusji podczas I Kongresu Muzealników Polskich, podkreślającej – wśród zmian, jakim uległy polskie muzea po symbolicznej cezurze 1989 r. – profilowanie oferty muzeów pod kątem publiczności. Dzieje się tak zarówno w domenie funkcjonalnych rozwiązań infrastrukturalnych,



jak i spektakularyzacji ekspozycji czy domokulturyzacji działań pozawystawienniczych, na dobre i na złe, ponieważ taki popyt został wykreowany przez publiczność<sup>2</sup>. Teoretyczne marzenie o „muzeum publiczności”, które na polskim gruncie najdobitniej formułował Marek Krajewski<sup>3</sup>, spełnia się przede wszystkim w radykalnych praktykach coraz stateczniejszych organizacji muzealnych. Projekty partycypacyjne przedostają się do głównego nurtu wystawienniczego. W 2009 r. projektowi *ms<sup>3</sup> Re:akcja* dało zielone światło Muzeum Sztuki w Łodzi<sup>4</sup>, w 2013 r. wystawę „Co ma korona do wiatraka? Niderlandy” przygotowało Muzeum Narodowe w Poznaniu<sup>5</sup>, w 2016 r. projekt zwieńczony wystawą „W muzeum wszystko wolno” zaprezentowało Muzeum Narodowe w Warszawie<sup>6</sup>. Uwarunkowanie polskich muzeów polityką historyczną samo w sobie stanowi temat na odrębny artykuł, jest wszakże innym dowodem na coraz donośniejszy głos publiczności.

Zmiana wektora pracy muzeum – z obiektów na publiczność – to funkcja zmiany myślenia o muzeum jako o instytucji pryncypialnie edukacyjnej. Nowe metody pracy muzeum wynikają bowiem przede wszystkim ze współpracy z publicznością. Współczesne muzeum kolekcjonuje, inwentaryzuje, bada, chroni i wystawia<sup>7</sup> nie dla Muz, lecz dla ludzi, żyjących po sąsiedzku, tu i teraz. Jego edukacyjnej misji nie wyczerpują oprowadzania i aktywności programów towarzyszących wystawom różnoimiennych działań oświatowych. To ekspozycja stanowi podstawowy wehikuł edukacji: wszak oto ktoś komuś pokazuje coś w jakimś, często wysoce perswazyjnym, celu.

Ma tego świadomość George E. Hein, proponując pedagogiczne spojrzenie na całość instytucji muzeum<sup>8</sup>. Wyodrębnia on cztery możliwe paradygmaty, wg których muzea dzielimy na: dydaktyczne, behawioralne, odkrywcze i konstruktywistyczne. Muzeum dydaktyczne proponuje linearny układ ekspozycji, wyznacza jej porządek logiką chronologii bądź złożoności treści, zaopatrza wystawę w teksty objaśniające jej przedmiot; to muzeum wiedzy przekazywanej w formie podawczej. Muzeum behawioralne uzupełnia paradygmat dydaktyczny, włączając elementy interaktywne, które poprzez zadania dają bodźce odbiorcom i nagradzają ich właściwe, uprzednio przewidziane odpowiedzi; to muzeum wiedzy pozyskiwanej metodą ćwiczeniową. Muzeum odkrywcze proponuje nielinearną i niehierarchiczną ekspozycję, której edukacyjne komponenty tworzą swoiste „eksperymentarium”, inspirowane odbiorców do zbudowania roboczych definicji, swobodnych przybliżeń obiektywnej wiedzy. Muzeum konstruktywistyczne powtarza wystawę odkrywczą, uzupełniając ją przedmiotami, ideami, aktywnościami i wydarzeniami, które angażują codzienne doświadczenie odbiorców; muzeum konstruktywistyczne buduje hipertekstualną ekspozycję jako punkt wyjścia dla subiektywnych interpretacji, także w kontrze do interpretacji proponowanych przez samo muzeum i to prezentowanych tak, by odbiorca był świadomy, że ma do czynienia z równie subiektywnymi interpretacjami.

Intelektualna propozycja Heina wydaje się atrakcyjna z kilku względów. Po pierwsze, jest niezależna od powszechnej, a niespecjalnie inspirującej badawczo, funkcjonalno rzeczowej typologii muzeów<sup>9</sup>. Po drugie, ujmuje instytucję muzeum jako organiczną całość, wskazując na wzajemne

uwarunkowanie ekspozycji i działań pozawystawienniczych. Po trzecie, teoria Heina umożliwia bardziej szczegółowe analizy poszczególnych aspektów muzealnej aktywności. W tym tekście, poprzez jej filtr, przyjrzyć się publikacjom edukacyjnym.

Mimo że typologia Heina jest intelektualną matrycą o ambicjach kompletności, nie stanowi czysto obiektywnego opisu modeli muzeów; jak każda kategoryzacja niesie w sobie element oceny. Hein wyraźnie opowiada się za wartościami paradygmatu konstruktywistycznego. Uprzedzając zatem zarzut stronniczości proponowanego przeglądu muzealnych publikacji edukacyjnych, otwarcie przyznaję, że podążam za Heinem i czuję się upoważniony do jasnego wskazania własnych konstruktywistycznych preferencji. Przedstawię jednak zalety wydawnictw realizowanych zgodnie z pozostałymi podejściami i niedostatki samego konstruktywizmu.

Ponieważ imię publikacji edukacyjnych to Legion, pozwolę sobie arbitralnie określić ramy tego omówienia. Przybliżę wydawnictwa ostatnich 10 sezonów, niezależnie od ich ciężaru gatunkowego, które po pierwsze – odnoszą się do sztuki, których po drugie – zaprojektowanymi odbiorcami są dzieci i młodzież, a wydawcami, po trzecie – polskie muzea. Zatem, po pierwsze, pominię – z jednym wyjątkiem – te publikacje dla dzieci i młodzieży, które nie dotyczą sztuki, i to przede wszystkim sztuki najnowszej. Po drugie, przegapię te wydawnictwa, których adresatami widomie nie są wspomniani czytelnicy – a zatem cały korpus muzealnych katalogów, folderów, gazet i ulotek towarzyszących wystawom. Z tego samego powodu przeoczę także publikacje meta-edukacyjne i autoprezentacyjne, w szczególności książki Janusza Byszewskiego i Marii Parczewskiej, twórców Laboratorium Edukacji Twórczej Centrum Sztuki Współczesnej Zamek Ujazdowski w Warszawie<sup>10</sup>. Po trzecie, zajmę się wyłącznie realizacjami muzealnymi, pomijając publikacje wydawnictw komercyjnych, jak np. *S.Z.T.U.K.A. Szalenie Zajmujące Twory Utalentowanych i Krnąbrnych Artystów* Sebastiana Cichockiego oraz Aleksandry i Daniela Mizielińskich<sup>11</sup>, choć w tym wypadku zgadza się zarówno temat, jak i precyzyjnie zaprojektowana grupa czytelników. Oczywiście w prezentowanym tekście nawet nie będę usiłował wymienić wszystkich edukacyjnych publikacji muzealnych z ostatnich 10 lat; celem tego szkicu nie jest zbudowanie kompletnej bibliografii, lecz badawczy rekonesans.

## Dydaktyczna omnipotencja

Książka Elizy Piotrowskiej *Jest w Muzeum obraz taki...* z 2007 r.<sup>12</sup> to według mnie modelowy egzemplarz publikacji dydaktycznej. Książka, by zacytować Słowackiego, *Krasickim trąci* – strategią Piotrowskiej jest uczyć, bawiąc. Publikacja zawiera 11 wierszy, zainspirowanych dziełami z ówczesnej Galerii Sztuki Współczesnej Muzeum Narodowego w Poznaniu. Teksty, udane jako mowa wiązana, jako pomoc edukacyjna budzą już wątpliwości. Nie tylko z powodu dydaktycznego formatu – o czym niżej; przede wszystkim z powodu solipsystycznych sądów, które urastają do rangi Logosu.

Autorka tekstu i ilustracji w obu domenach przyjmuje pozę pseudo-dziecka, które patrzy np. na obraz Jacka



1. Eliza Piotrowska w książce *Jest w Muzeum obraz taki...* wydanej przez Muzeum Narodowe w Poznaniu sugeruje, że obraz stanowi drzwi do innego świata  
 1. Eliza Piotrowska in her book *Jest w Muzeum obraz taki...* published by the National Museum in Poznań suggests that a painting constitutes doors to another world

Sempolińskiego z cyklu *Czaszka* z 1983 roku. Czyli patrzy na ekspresyjne, niemal monochromatyczne, ciemnobłękitne płótno, z „raną” – śladem fizycznej destrukcji, drugim oczywistym (po tytule) znaku egzystencjalnego tematu. U Piotrowskiej obraz Sempolińskiego zasługuje co najwyżej na infantylny szczebiot: *Wyobrażam sobie wtedy, / że po drugiej, jasnej stronie / różne śmieszne rzeczy robię: / śpię na luksusowym tronie, / mam tygrysy na balkonnie / i królową pięknej bronie, / która różę ma w koronie*. To ekfrazja istotnie hiperapokryficzna – Piotrowska snuje narrację alternatywną wobec dzieła, którego burej formie z całych sił zaprzecza. Intencja jest jasna i pochodzi z pedagogicznego archiwum; dziecko nie może spotkać się z nie-pozytywnymi treściami. Spotyka się za to z bierną królową, która tylko pachnie różami, strzeżoną przez domyślnie aktywny, dominujący męski podmiot. Spotyka się z koncepcją sztuki, w której obraz stanowi drzwi do innego świata. Spotyka się zatem z narracją arbitralną i boleśnie niedorzeczną, którą jednak przyjmuje – za sprawą dydaktycznego formatu – jako prawdę objawioną.

Także warstwa ikoniczna książki *Jest w Muzeum obraz taki...* skrojona jest *ad usum Delphini*; paradoks polega na tym, że tytułowych obrazów często nie widać. Warstwę wizualną Piotrowska stylizuje na naiwną kreskę kilkulatek, wizualnie ingerując w autonomię dzieł. Na przykład obraz

Sempolińskiego, zacytowany przez autorkę na prawach kołażu w ramach ilustracji, został przysłonięty narysowaną drabiną, przytrzymywaną przez narysowanego chłopca. Nie oznacza to, że nie sposób wydać zajmującej publikacji dydaktycznej. Świadomie z dydaktyką gra Zofia Dubowska, autorka m.in. książek *Zachęta do sztuki*<sup>13</sup> oraz *Kto to jest artysta?*<sup>14</sup>. Ta pierwsza to chyba pionierska w Polsce praca opowszechniająca wyłącznie sztukę współczesną. Tę drugą tworzą lakoniczne (i zabawnie zilustrowane przez Jana Bajtlika) odpowiedzi na postawione tytułem pytanie.

Lektura *Zachęty do sztuki* dowodzi jednocześnie, że teoretyczne kategorie Heina w konfrontacji z praktyką ulegają (z konieczności) niejakiemu pomieszaniu. Książka łączy bowiem dydaktyzm z innymi formatami. Po lekturze pracy Łukasza Korolkiewicza *Horyzont* z 1985 r. (werystycznie odaje ona mizerię kąta podwórka kamienicy z kubłami śmieci, miską dla kota-dachowca i komórkami z blachy falistej) Dubowska pyta i sama sobie odpowiada: *Czy możemy tu zobaczyć tytułowy horyzont? Nie! Gdzie ta przestrzeń i dal? Nie ma! Gdzie niebo styka się z ziemią? Nigdzie!*. Zero-jedynkowe pytania stanowią element strategii behawioralnej, choć zostają rozwiązane (dydaktycznie) przez autorkę. Ale już wątpliwość *Może artysta tęskni za przestrzenią, morzem i powietrzem, bo większość czasu spędza w mieście?* otwiera czytelnika na gdybanie, czyli sięga po paradygmat odkrycia.





2. Drukowany przewodnik, także ten napisany przez autora tego tekstu dla Muzeum Sztuki w Łodzi, petryfikuje sensy wystawy, wbrew intencjom kuratorów  
2. The printed guide, also written by the author for the Museum of Art in Łódź, petrifies the senses of the exhibition, against curators' intentions

Tomasz Tatarczyk w pracy *Krok po kroku* z 1998 r. pokazuje ślady odbite błękitną farbą przez podeszwy butów. Dubowska w omówieniu sięga po poetykę instrukcji: *Idźcie na spacer i rozejrzyjcie się wokół siebie. Zwróćcie uwagę na szczegóły: ślady, odciski, leżące liście, gałęzie, kałuże i ziemię. Czy udało się wam zaobserwować podobne obrazy?*. Tworzy to konstruktywistyczną perspektywę, otwartą na subiektywizm codziennego doświadczenia.

Nie bez znaczenia dla podważania czystości dydaktyzmu jest także ikoniczna warstwa książki autorstwa Natki Luniak, ironicznie komentującej reprodukowane prace artystów. Śmietnik Korolkiewicza jest dopełniony przez *skyline* metropolii, narysowanej ręką dziecka. Z kolei ślady kroków Tatarczyka zdyskontowane są przez odbicia dłoni.

By podsumować te uwagi można stwierdzić, że paradygmat dydaktyczny to zdecydowanie najpowszechniejsza forma publikacji edukacyjnych. Powiela ona dość bezrefleksyjnie narrację dydaktycznych tablic ekspozycyjnych i tekstów naściennych, komunikatów prasowych, katalogów i przewodników. Mówiąc innymi słowami, reprodukuje ideologię logicznego porządku chronologicznego lub hierarchii układu – od treści prostych do złożonych, w formie podawczej monologu omnipotentnego muzealnego podmiotu. Czyli tę ideologię, której wiwisekcję prowadzi od lat 60. XX w. krytyka instytucjonalna<sup>15</sup>.

Dydaktyczna hipostaza Instytucji Muzeum nie jest zdradliwą pułapką paradygmatu, której można unikać, lecz

nieuchronnym uwarunkowaniem tego muzealnego modułu. Sam mu się poddałem. Moja *Kolekcja sztuki XX i XXI wieku*<sup>16</sup>, czyli przewodniki po wystawie stałej Muzeum Sztuki w Łodzi, sprowadzała jej nieliniarną strukturę, otwartą na intelektualny ruch ciągłych reinterpretacji, do linearnego (z konieczności) wykładu petryfikującego sensy. To zneruchomienie sensów całkowicie przeczyło kuratorskim intencjom.

Publikacja dydaktyczna implikuje bowiem midasowy gest, właściwy wszelkim działaniom w paradygmacie dydaktycznym. Jego największa „zaleta” – pełna kontrola nad przekazywaną wiedzą – okazuje się zarazem jego największą wadą. Dydaktyzm nieuchronnie tworzy wrażenie, że po pierwsze – wiedza istnieje. Że wiedza ta, po drugie, jest rzetelna i pewna. Po trzecie, że owa rzetelna i pewna wiedza istnieje wyłącznie w liczbie pojedynczej. I, po czwarte, że podmiot, który wypowiada te wiedzę w monologu, ma na nią monopol.

Publikacje dydaktyczne w praktyce cechuje jednak mocny punkt, wynikający właśnie z owej pozornej uniwersalności. Może z nich korzystać praktycznie nieograniczona liczba odbiorców (dopóki zawarta w nich wiedza nie „przeterminuje się” i nie zostanie odłożona *ad acta* – ale i wówczas mogą funkcjonować jako teksty źródłowe). Zdeponowana w nich wiedza stoi otworem dla każdego, kto chciałby ją przyswoić.

Dydaktyzm aluzyjnie zakłada bowiem, że ta wiedza powinna zostać przyswojona. Zakłada zatem, że edukacyjne doświadczenie muzealne ma wyłącznie dyskursywny charakter, i że miarą jego sukcesu jest zdolność parafrazy. Daty, nazwiska, terminy – odbiorca ma się ich nauczyć, czyli w domu, nauczyć reprodukować. Nie tylko w wypadku odbioru sztuki jest to osiągnięcie wątpliwe. Paradygmat dydaktyczny sprowadza zdolności poznawcze człowieka do jego racjonalności, do intelektu. Na doświadczenie emocjonalne czy cielesne miejsca dydaktyka nie zostawia.

Dygresyjnie należy zwrócić uwagę na inny jeszcze aspekt dyskursywnej praktyki: kwestią nie do przecenienia jest właściwa ocena kompetencji kulturowej modelowego odbiorcy. Problem dostosowania języka do odbiorcy dotyczy także innych paradygmatów, dydaktyczny monolog wydobywa go jednak na plan pierwszy. Właśnie kompetencji kulturowej zakładanej przez autorów tekstów o sztuce dotyczyła dyskusja, która przetoczyła się przez *artworld* w latach 2012–2013, poświęcona swoistemu dialektowi sztuki współczesnej: *International Art English* (IAE), *Angielszczyźnie Sztuki Międzynarodowej*<sup>17</sup>. Z tego w istocie ironizuje istniejący od stycznia 2012 r. na portalu społecznościowym Facebook fanpage *Podpisy pod obrazkami w MOCAK-u*<sup>18</sup>. W wypadku IAE kompetencja kulturowa odbiorcy jest (celowo) przeceniona; angielski dialekt globalnej sztuki współczesnej reprodukuje społeczną dystynkcję,

ustanawianą przez świat sztuki. W wypadku MOCAK-u przygotowanie odbiorcy do samodzielnych interpretacji wydaje się niedocenione.

### Paradoks behawioryzmu, czyli powtarzalność choć jednorazowe

Paradygmat behawioralny – ćwiczenie konkretnych umiejętności – najpełniej realizuje się w publikacjach edukacyjnych, będących emanacjami karty pracy do wystawy zakładających jedną, jedyną możliwość właściwego uzupełnienia. Istnieje tylko jeden prawidłowy sposób rozwiązania krzyżówki, wklejenia nalepek, rozwikłania rebusu, połączenia kropek, ułożenia rozsypanki wyrazowej, wyprowadzenia bohatera z labiryntu itd. W tym przypomina dydaktyzm z jego przekonaniem o monolityczności wiedzy, dzieli się jednak z widzem dostępem do niej. Ta autonomia widza jest oczywiście rzekoma: dostęp do wiedzy jest reglamentowany przez szlak przewidziany publikacją.

Behawioryzm zakłada, że doświadczeniu edukacji muzealnej towarzyszy wzmocnienie pozytywne w postaci nagrody. Naklejka nalepiona we właściwym miejscu pozwala cieszyć się uzupełnionym obrazkiem; właściwie wypełniona krzyżówka ujawnia hasło; wyprowadzenie bohatera z labiryntu pozwala czuć satysfakcję z rozwiązania zadania. Uczy zatem, że doświadczenie edukacji



3. Ilustrację z zeszytu *Na tropie... zwierząt* Muzeum Narodowego w Warszawie można pokolorować, nie wiadomo w jakim celu

3. Illustrations from the *On the scent of ... animals* notebook by the National Museum in Warsaw, which can be coloured in, for reasons unknown





4. Zeszyt nr 3 z MOCAK-u raczej nie przewiduje, że można odrysować dłoń w innym układzie, niż ten zaproponowany przez artystkę

4. Notebook no.3 from MOCAK does not actually provide a possibility to copy your palm in a different layout than that proposed by the artist

wymaga zaopatrzenia w wartość z zewnątrz; paradoksalnie nie wiedza stanowi tu wartość, ale nagroda za jej przyswojenie.

Należy też nadmienić, że wspomniane behawioralne formaty publikacji nie sprowadzają się do dyskursywnej wiedzy. Niewątpliwym pozytywnym jest fakt, że przedmiotem behawioralnego treningu można uczynić każdą umiejętność, która poddaje się ćwiczeniu, a zatem nie tylko intelektualne aktywności. Wadą natomiast – zasięg takiego treningu, z konieczności ograniczony do liczby odbiorców, których rzeczywiste postępy można sprawdzić, ocenić i nagrodzić. W wypadku publikacji efekty te będą paradoksalnie powtarzalne i jednorazowe zarazem. Powtarzalne – ponieważ każdy odbiorca powinien rozwiązać te same zadania dokładnie tak samo; krzyżówka, rebus czy labirynt nic sobie nie robią z indywidualności czytelników. Jednorazowe – ponieważ każda z identycznie wypełnionych kart pracy nadaje się wyłącznie na makulaturę. Trudno bowiem cieszyć się na przykład z rozwiązania rozwiązywanej krzyżówki.

Paradygmat behawioralny jest szeroko reprezentowany wśród publikacji edukacyjnych, ponieważ pożądamy go instytucjonalni opiekunowie progenitury. Rozwiązane zadania stanowią materialny dowód na to, że podopieczni wyćwiczyli konkretne umiejętności. Behawioryzm publikacji muzealnej stoi w ścisłej zgodności z treningiem szkolnym; to inne wcielenie zeszytu ćwiczeń.

Bardziej problematyczne jest jednak to, że statystyczna popularność edukacyjnych publikacji behawioralnych (nie tylko w muzeach) sprawia, iż same dzieciaki bezwiednie reprodukcją behawioralne wzorce nawet tam, gdzie nie jest to potrzebne. Dowodzą tego np. broszury towarzyszące wystawie Muzeum Narodowego w Warszawie „W Muzeum wszystko wolno” – wspomnianemu we wstępie projektowi partycypacyjnemu wymyślönemu przez Agnieszkę Morawińską, dyrektorkę muzeum<sup>19</sup>. Grupa 69 dzieci w wieku 6–14 lat w 6 zespołach kuratorskich przygotowała nie tylko scenariusze ekspozycji, ale także m.in. zaprojektowała druki edukacyjne. Kolejnym częściami wystawy towarzyszyły karty pracy z cyklu *Na tropie...* (stanowiące zapowiadany wyjątek, jako że nie są to publikacje, których temat stanowi sztuka).

Oto polecenie: *Rozejrzyj się uważnie i znajdź te przedmioty na wystawie. Wpisz ich nazwy we właściwe miejsca i odczytaj hasło*<sup>20</sup>. Zadanie to ujawnia, że wystawa stanowi właściwie pretekst do wypełniania karty zadań; objekty zostają zinstrumentalizowane, a podstawowym zadaniem muzealnego widza jest wypełnianie broszury.

Przykład z innego zeszytu. Czego uczy zadanie pod czarno-białą grafiką przedstawiającą 20 drzew w lesie: *Na wystawie „Las” widocznych jest ponad 30 zwierząt. 20 z nich ukryło się w poniższej ilustracji. Odnajdź je i pokoloruj*<sup>21</sup>. Cierpliwości we wpatrywaniu się w czarno-białą ilustrację? Cierpliwości w kolorowaniu? Czy w edukacji muzealnej

chodzi o wyćwiczenie umiejętności nie wyjeżdżania kredką za linię?<sup>22</sup>.

Istotny element paradygmatu behawioralnego – jednomyślność odpowiedzi – w wypadkach najbardziej skrajnych przyjmuje postać rodem z zabawy w „ojca Wirgiliusza”: trzeba „robić wszystko”, co zrobił artysta. Jak na przykład w *Zeszytach nr 3* serii MOCAK-u *Twórcza kolekcja*<sup>23</sup>, poświęconym twórczości Małgorzaty Markiewicz i Marii Michałowskiej.

Redaktorzy reprodukują pracę Michałowskiej *Multiplikacje* z 1974 roku. To lewa dłoń artystki, odrysowana przez nią tużem na tekturze tak, że obrys zawiera w sobie wiele zmniejszających się, narysowanych dłoni, powtórzonych echem. Polecenie dla odbiorcy brzmi: *Odrysuj poniżej własną dłoń, a następnie spróbuj ją „zmultiplikować”, rysując w jej wnętrzu kolejne, coraz mniejsze kopie. Czy było to trudne zadanie?*

Zadałbym raczej pytanie o to, dlaczego należy powtarzać to, co zrobiła artystka? Przecież to zajęcie totalnie odwrotne, na pograniczu plagiatu – i do tego całkiem czcze, bo akurat dłoń została już odrysowana. Odpowiem jednak na zadane pytanie, zamiast dzieci: nie, odrysowanie dłoni nie jest trudnym zadaniem (także, niestety, nietrudno je wymyślić), a o jego rzekomej prostocie decyduje to, że artystka odrysowała dłoń. A gdyby to Alina Szapocznikow odlała z żywicy epoksydowej własną pierś, czy należałoby równie bezrefleksyjnie odlać własną? A gdyby eksponatem był silnik parowy w muzeum techniki, czy siedmiolatki miałyby skonstruować działający prototyp?

To oczywiście problem z behawioryzmem jako takim, a nie tylko z 3. zeszytem *Twórczej kolekcji* MOCAK-u. W podejściu behawioralnym trening pewnej umiejętności zastępuje namysł nad celem tego treningu – nawet jeśli ćwiczenie to prowadzi do nabierania wprawy w praktykowaniu sztuki. Bo sztuka, jak każda inna praktyka społeczna, jest wartościowa tylko w określonym kontekście. Nadto, trening behawioralny eliminuje osoby, które nie wykazują zakładanych ćwiczeniem sprawności, na przykład w wypadku edukacji w polu sztuki – nie posiadają talentu manualnego.

## Pytanie o odkrycie

Modelową publikacją w paradygmacie odkrycia jest znana ulotka *Czym jest sztuka współczesna?* Zachęty – Narodowej Galerii Sztuki w Warszawie<sup>24</sup>. Zamiast udzielać dydaktycznych odpowiedzi zadaje pytania, inspirując odbiorców do wypracowania subiektywnych interpretacji, także w kontrze wobec nieistniejącej „właściwej” interpretacji, samodzielnie, w indywidualnym tempie, w indywidualnej kolejności, z indywidualną uwagą itd. Zacytuję kilka pytań: *W jaki sposób praca została zrobiona? Czy praca ma tytuł? Czy praca opowiada historię? Czy w tej pracy są wykorzystane przedmioty, materiały, przedmioty, znaki, które coś symbolizują? Czy kolor jest ważnym elementem pracy? Czy potrzeba dużo czasu, żeby obejrzeć tę pracę?*

Wszystkie te pytania mają kilka cech wspólnych. Pierwsza to uniwersalność. Są sensowne nie tylko wobec dzieł sztuki współczesnej, nie wahałbym się zadać ich w odniesieniu do *Bitwy pod Grunwaldem* Jana Matejki.

Po drugie, ważniejsze: pytania ulotki *Czym jest sztuka współczesna?* są pytaniami otwartymi. Umożliwiają wiele



5. Ulotka *Czym jest sztuka współczesna?* warszawskiej Zachęty sprawdzi się wobec każdej sztuki

5. The leaflet *What is contemporary art?* by the Zachęta Gallery in Warsaw works for any kind of art

różnorodnych odpowiedzi (najlepsze z nich to te, których nie można zbyć zdawkowym potaknięciem czy zaprzeczeniem). Co więcej – pytania te są wychylone w stronę odpowiedzi subiektywnych, samodzielnych, krytycznych, ku pogłębionemu doświadczeniu poszczególnych wytworów kulturowych. To zasadnicza zaleta podejścia odkrywczego. Można ją jednak interpretować jako jego główny niedostatek. Brak zaprogramowanych z góry modelowych odpowiedzi sprawia, że odbiorca może nauczyć się niekoniecznie tego, czego życzyliby sobie edukatorzy. Za każdym razem będą to odpowiedzi twórcze.

Drugi niedostatek podejścia jawi się w tym – to znów złudzenie uniwersalności metody – że można ulec wrażeniu, że wystarczy zadawać pytania. Podobne pytania tworzą szkielet książki Małgorzaty Bogdańskiej-Krzyżanek, Marii Świerżewskiej-Franczak i Zofii Dubowskiej *Bardzo nam się podoba*<sup>25</sup>. *Czy można wyrzeźbić literaturę?* – takie fundamentalne, filozoficzne pytania stawiają autorki wobec pracy Krzysztofa M. Bednarskiego *Moby Dick* z 1987 roku<sup>26</sup>. Trudno byłoby je uzasadnić wobec dzieła, które nie jest ani rzeźbą, ani nie odwołuje się do dzieł literackich. Kwestia *Ile penerstwa jest w sztuce?*, podjęta wobec pracy Wojciecha Bąkowskiego *Film mówiony 3* z 2008 r., stanowi sensowne pytanie tylko dla mieszkańców Poznania<sup>27</sup> – tylko oni znają znaczenie słowa „penerstwo”<sup>28</sup>.

Trzecie uwarunkowanie odkrywczego formatu edukacyjnych publikacji muzealnych stanowi ich zależność od animacyjnych działań edukatora. Pytanie *Czy praca ma tytuł?* może okazać się kapitalnym otwarciem rozmowy o sztuce;





6. Pytanie *Czy można wyrzeźbić literaturę?* z publikacji warszawskiej Zachęty, postawione wobec obrazów Władysława Strzemińskiego, staje się niedorzeczne  
 6. The question *Is it possible to sculpt literature?* from a publication by the Zachęta Gallery in Warsaw, compared with paintings by Władysław Strzemiński, becomes ridiculous

nie każdy jednak lubi samodzielnie snuć podobne dywagacje. Lektura publikacji odkrywczych wręcz wymaga animacji przez edukatora.

### Konstruktywizm: publikacja jako pretekst do twórczości

Paradygmat konstruktywistyczny edukacyjnych publikacji muzealnych stanowi największe wyzwanie. Podejmuje je m.in. *Minimanual*<sup>29</sup>, pierwsza publikacja krakowskiego Bunkra Sztuki skierowana do dzieci. Składa się z dwóch części. Historyczna zawiera wybrane akcje artystyczne dla dzieci, zebrane przez Janusza Byszewskiego w latach 80. Część drugą tworzą instrukcje 30 gier zaprojektowanych dla dzieci przez artystów wspólnie.

W jej ramach np. Zorka Wollny poleca: *A teraz rozejdźcie się i po dwóch minutach zacznijcie krążyć po terenie, szukać się nawzajem i robić zdjęcia. Chodzi o to, żebyście wysłedzili i ujęli w kadrze wszystkich uczestników zabawy, ale sami pozostali niesportretowani, a przynajmniej niesportretowani wyraźnie*<sup>30</sup>. Maciej Chorąży radzi: *Wyrzuc wszystko, co jest ci niepotrzebne w wyznaczonym miejscu dodając, że miejsce, w którym dzięki opróżnieniu kieszeni „kupka roślinie” należy wyznaczyć w przestrzeni galeryjnej*<sup>31</sup>.

Tu sama publikacja stanowi wyłącznie pretekst, podsuwa odbiorcy idee i aktywności, będące punktem wyjścia, a nie celem samym w sobie. Dodatkowo angażują one codzienne doświadczenie odbiorców. Co ważne – i odmienne od

formatu behawioralnego – te aktywności nie zakładają treningu określonej umiejętności (tu: fotografowania czy segregacji śmieci). Działania stają się punktem wyjścia do interpretowania filozoficznych fundamentów sztuki.

Paradygmat konstruktywistyczny może być realizowany także skromniej. Dobry przykład stanowi *Zeszyt nr 2 Tomasz Ciecierski* z cyklu *Twórcza kolekcja MOCAK-u* – poświęcony tylko jednej pracy, *Palecie malarzkiej* Tomasza Ciecierskiego z 1972 roku. To żart z malarskich rozważań nad naturą barwy: każdy kolor otrzymuje tu idiosynkratyczne określenie w rodzaju „nijaki lub wymiotny”. Na kolejnych stronach zeszytu MOCAK-u odbiorca może więc stworzyć *nazwy dla tych barwnych plam, które nie mają podpisu* i uzupełnić kartkę o własne kolory i podpisać je wymyślonymi nazwami<sup>32</sup>. Zwróciłbym uwagę na odmienną strategię od strategii z *Zeszytu nr 3*, omawianego wyżej<sup>33</sup>, przy pozorach formalnego podobieństwa („ojciec Wirgiliusz”). W wypadku zadania inspirowanego Ciecierskim efekty będą nieprzewidywalne, różnorodne, twórcze; liczba rozwiązań także jest nielimitowana (zawsze można znaleźć nową barwę czy nową nazwę).

Niezależnie od tego, czy poetyka instrukcji rozpropagowana przez Fluxus – i szerzej kontrkulturę 1968 r. – jest aktualizowana jawnie, jak przez Bunkrowy *Minimanual*, czy implicytnie, jak w wypadku *Zeszytu nr 2* z MOCAK-u, efekty są jak najbardziej konstruktywistyczne. Po pierwsze w obu wypadkach odpowiedzialność za działanie, zarówno za samo sprawstwo, jak i za jego sens, zostaje



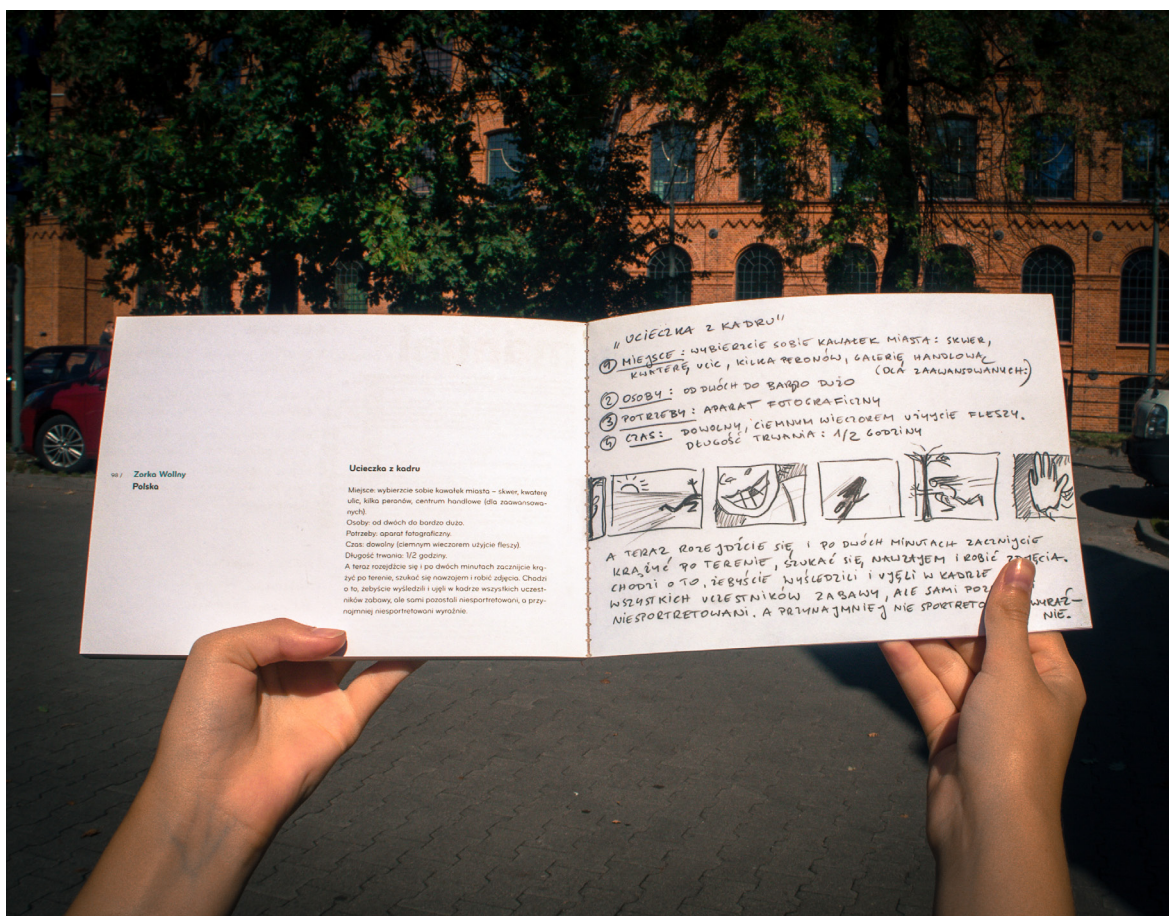
przeniesiona na odbiorcę. Po drugie powierzone odbiorcy działanie jest działaniem twórczym, instrukcja określa zaledwie jego kontekst. Po trzecie polecenia rekontekstualizują codzienne doświadczenie odbiorcy, jak wymyślanie nazw, pstrykanie nieostrych zdjęć „na chybcika”, czy obszukiwanie kieszeni, umieszczając je w ramach wydarzenia zwanego sztuką.

Paradygmat konstruktywistyczny sprawia, że po pierwsze przewidywalne efekty złożą się na samodzielne, krytyczne i pogłębione doświadczenie odbiorcze. Ponadto po drugie, efekty te będą twórcze, różnorodne i niestereotypowe; nie istnieje matryca określająca właściwy sposób rozwiązania tego typu zadań. Dlatego po trzecie, odbiorcy mają tu możliwość rzeczywiście intersubiektywnej konfrontacji z rozwiązaniami zaproponowanymi przez innych; kontakt ze sztuką dokonuje się tu faktycznie w sieci społeczno-kulturowych relacji. To porównanie może zaowocować z kolei, po czwarte, przeświadczeniem o wartości interpretacyjnego bogactwa (a także o relatywności prawd objawionych). W ten sposób lektura publikacji konstruktywistycznej staje się już nawet nie dialogiem, ale polilogiem możliwie wielu równorzędnych partnerów, którzy mogą nie tylko doświadczać sztuki, ale także cudzych

doświadczeń. Tu ja mogę stać się świadkiem czyjejs reakcji na moje obszukiwanie kieszeni i na odwrót, mogę zareagować na obszukiwanie przez kogoś jego kieszeni (jak się wydaje ta możliwość pojawia się także w wypadku formatu odkrywczego – w mniejszym jednak stopniu, ponieważ podstawowy temat stanowi tam przedmiot, a nie podmiot doświadczenia).

Skutkiem ubocznym doświadczenia pedagogiki konstruktywistycznej jest jednak i to, że odbiorca może dowiedzieć się czegoś raczej o sobie, o swojej roli wśród innych w świecie, niżli o przedmiocie w muzeum. Innymi słowy: konsekwencją paradygmatu konstruktywistycznego jest znaczące przesunięcie przedmiotu edukacji muzealnej, jej „psychologizacja”<sup>34</sup>. W miejscu *pointy* mogą tylko napisać, że również i tę cechę afirmuje *Książka do zobaczenia*<sup>35</sup> z Muzeum Sztuki w Łodzi (ponieważ jestem za nią odpowiedzialny, powstrzymam się od jej komentowania).

W tym miejscu chciałbym podsumować cały rekonesans po edukacyjnych publikacjach muzealnych. Na początek należy jednak uczynić pewne zastrzeżenie. Tak jak propozycja Heina jest teoretyczną, a przez to cokolwiek utopijną strukturą – którą trudno z równą kategorię przyłożyć do, zawsze bardziej złożonej, praktyki



7. *Minimal manual* z krakowskiego Bunkra Sztuki to książka do użytku także poza kontekstem muzeum

7. *Minimal manual* from the Bunkier Sztuki in Cracow is a book which may be also used outside a museum

(Wszystkie fot. Maria Wasińska-Stelmaszczyk, Dział Edukacji Muzeum Sztuki w Łodzi)



muzealnej, realizującej cztery wskazane przez Heina modele równoległe w różnych proporcjach – tak i ja, dbając o instruktywność tego tekstu, pominąłem wielowymiarowość omawianych publikacji muzealnych. W każdym bowiem z prezentowanych wydawnictw można odkryć odprysk wszystkich paradygmatów, co analizowałem bardziej szczegółowo na przykładzie książki Dubowskiej *Zachęta do sztuki*. W większości wypadków wydobylem jednak tylko dyskurs dominujący.

Niezależnie od koniecznych uproszczeń przyjęta metoda interpretacyjna na pewno pozwala dostrzec przyległość założeń publikacji muzealnych do wizji wcielanej przez samo muzeum. Pewną wartością, która wyłania się z łączności tych bytów, jest spójność. Spójność właśnie będzie walorem dydaktycznego przewodnika po dydaktycznej wystawie, spójność będzie walorem behawioralnego podręcznika użytkownika behawioralnej ekspozycji itd. – przy zastrzeżeniu, że jak już wskazałem, widzę w paradygmatach odkrycia i konstruktywistycznym daleko bardziej wartościowe propozycje.

Moja propozycja zawiera w sobie element wartościujący – pewne modele edukacji poddaje krytyce, jednocześnie prototypując inny jej kształt. By odnieść się jeszcze raz do poszczególnych paradygmatów, to po pierwsze, najlepsze edukacyjne publikacje dydaktyczne – te nieprzykrojone paternalistycznie do założeń, a nainwyczeń, potrzeb

czytelnika – powielą jedynie badawcze ustalenia ekspertów z katalogów i innych specjalistycznych kompendiów. W dobie powszechnej dostępności wiedzy funkcja upowszechniająca edukacji muzealnej nie wydaje się najistotniejsza.

Po drugie, prawdopodobnie nie sposób wykorzystać z procesu edukacyjnego pewnych elementów behawioryzmu, składających się na naukę przez naśladowanie. By zawęzić temat do sztuki – myślę tu w pierwszym rzędzie o formalnej edukacji artystycznej, rozumianej jako kształcenie artystów, także miłośników. Trudno dyskutować z poglądem, że na przykład umiejętności w zakresie poszczególnych technik grafiki warsztatowej nie posiadzie się przez studiowanie książek, ale przez żmudne wykonywanie kolejnych odbitek. To fakt. Czy analogiczne ćwiczenia stanowią jednak zadanie muzeów? By bez ogródek odpowiedzieć na to retoryczne pytanie: moim zdaniem nie.

Jestem przekonany, po trzecie i po czwarte, że edukacja muzealna mieści się w nurcie edukacji kulturowej. Twierdę, że edukacja muzealna ma przekazywać nie teoretyczną wiedzę i nie praktyczne umiejętności, lecz stanowić naukę aktywnego, świadomego, krytycznego, samodzielnego i współsprawczego uczestnictwa w kulturze, także – a nawet statystycznie rzecz biorąc, przede wszystkim – poza muzeum. I temu służą publikacje w domenie odkrycia i konstruktywizmu.

**Streszczenie:** Autor artykułu – praktyk i teoretyk edukacji muzealnej – prowadzi badawczy rekonesans wśród edukacyjnych publikacji muzealnych. Spośród rozlicznych wydawnictw analizie i interpretacji poddaje te, które ukazały się w ciągu ostatnich 10 lat, dotyczą sztuki, są skierowane do dzieci i młodzieży, oraz zostały wydane przez polskie muzea. Narzędziem badawczym, które pozwala na przegląd

publikacji, jest typologia muzeów Georga E. Heina. Za amerykańskim muzeologiem autor proponuje wyróżnić cztery paradygmaty publikacji muzealnych: dydaktyczny, behawioralny, odkrywczy i konstruktywistyczny. Analizując polskie publikacje muzealne szczegółowo charakteryzuje każdy z paradygmatów. Opuścił jasno za ostatnim formatem autor wskazuje na pozytywne i negatywne uwarunkowania wszystkich modeli.

**Słowa kluczowe:** muzeum, edukacja muzealna, konstruktywizm, behawiorizm, dydaktyzm, odkrycie, publikacje muzealne, publikacje edukacyjne, krytyka instytucjonalna, pedagogika twórczości.

## Przypisy

- <sup>1</sup> Zob. E. Hooper-Greenhill, *Museum Education: Past, Present and Future*, w: *Towards the Museum of the Future: New European Perspectives*, R. Miles i L. Zavala (red.), Routledge, New York 1994, s. 134.
- <sup>2</sup> Zob. zwłaszcza M. Niezabitowski, *Zwiedzający – widz czy aktor współtworzący doświadczenie muzealne? Uwagi na temat zmian determinujących recepcję muzeum*, w: *I Kongres Muzealników Polskich, Komitet Programowy I Kongresu Muzealników Polskich pod przewodnictwem M. Niezabitowskiego* (red.), M. Wysocki (red. prowadzący), Narodowe Centrum Kultury, Warszawa 2015, s. 121-128.
- <sup>3</sup> Zob. M. Krajewski, *Od muzeum publicznego do muzeum publiczności*, w: *Museum as a luminous object - of desire / Muzeum jako świetlany przedmiot pożądania*, J. Lubiak (red.), Muzeum Sztuki w Łodzi, Łódź 2007, s. 51-64.
- <sup>4</sup> Projekt *ms<sup>3</sup> Re:akcja*, 2.04-24.05.2009, *ms<sup>2</sup>* – Muzeum Sztuki w Łodzi, kurator: Leszek Karczewski. Projekt został nominowany w XXIX edycji konkursu na Wydarzenie Muzealne Roku *Sybill* 2008 w kategorii Edukacja.
- <sup>5</sup> Wystawa edukacyjna „Co ma koronka do wiatraka? Niderlandy” Muzeum Narodowego w Poznaniu 10.05-14.07.2013, nagrodzona I nagrodą w kategorii Edukacja w XXXI edycji konkursu na Wydarzenie Muzealne Roku *Sybill* 2013.
- <sup>6</sup> Wystawa „W muzeum wszystko wolno”, 28.02-8.05.2016, Muzeum Narodowe w Warszawie, Warszawa 2016.
- <sup>7</sup> Zob. Dz.U. 1997 Nr 5. poz. 24. Opracowano na podstawie tekstu jednolitego Dz.U. 2012 poz. 987.
- <sup>8</sup> Zob. G.E. Hein, *Learning in the Museum*, Routledge, Oxon-New York 1998, s. 14-40, lub też moje omówienie w: L. Karczewski, *Konstruowanie edukacji. Uwagi po szkoleniu Edukacja w muzeum sztuki współczesnej*, w: „Szkolenia Narodowego Instytutu Muzealnictwa i Ochrony Zbiorów” 2015, nr 8 [ABC edukacji w muzeum. Muzea sztuki współczesnej, rezydencjonalne, wielooddziałowe i interdyscyplinarne], NIMOS, Warszawa, s. 24-35.
- <sup>9</sup> Zob. historyczne ustalenia D. Folgi-Januszewskiej, *Muzeum: fenomeny i problemy*, Universitas, Kraków 2015, zwi. s. 103-115.
- <sup>10</sup> Zob. zwłaszcza J. Byszewski, M. Parczewska, *Projektowanie sytuacji twórczych*, Centrum Sztuki Współczesnej Zamek Ujazdowski Laboratorium Edukacji

- Twórczej, Warszawa 2004; tychże, *Sztuka współczesna – instrukcja obsługi*, Centrum Sztuki Współczesnej Zamek Ujazdowski Laboratorium Edukacji Twórczej, Warszawa 2007.
- <sup>11</sup> S.Z.T.U.K.A. *Szalanie Zajmujące Twory Utalentowanych i Krnąbrnych Artystów*, S. Cichocki (tekst), A. i D. Mizieliński (ilustracje), Wydawnictwo Dwie Siostry, Warszawa 2011.
- <sup>12</sup> E. Piotrowska, *Jest w Muzeum obraz taki...*, Wydawnictwo Muzeum Narodowego w Poznaniu, Poznań 2007.
- <sup>13</sup> Z. Dubowska-Grynberg, *Zachęta do sztuki*, N. Luniak (proj. graficzny), Zachęta – Narodowa Galeria Sztuki, Wydawnictwo Muchomor, Warszawa 2008.
- <sup>14</sup> *Kto to jest artysta?*, Z. Dubowska (koncepcja i tekst), J. Bajtlik (oprac. graficzne), Zachęta – Narodowa Galeria Sztuki, Warszawa 2013.
- <sup>15</sup> Zob. antologię tekstów *Institutional critique. An anthology of artist's writings*, A. Alberro i B. Stimson (ed.), The MIT Press, Cambridge Massachusetts 2011, otwieraną przez *Wprowadzenie do ogólnej teorii Miejsca* W. Borowskiego, M. Tchorka i H. Ptaszkowskiej.
- <sup>16</sup> L. Karczewski, *Kolekcja Sztuki XX i XXI wieku* [przewodnik]. Muzeum Sztuki w Łodzi, Łódź 2009, tenże, *Kolekcja Sztuki XX i XXI wieku. Przemieszczenia* [przewodnik]. Muzeum Sztuki w Łodzi, Łódź 2010.
- <sup>17</sup> Dyskusję omawia M. Moskalewicz, *Aj-ej -i, czyli język, którym mówimy*, „szum” 2014, nr 4, s. 84-93. Analizowałem ją także: L. Karczewski, *Ekfrazja i French Theory*, w: *Adaptacje II. Transfery kulturowe*, W. Hajduk-Gawron (red.), Uniwersytet Śląski w Katowicach Szkoła Języka i Kultury Polskiej Katedra Międzynarodowych Studiów Polskich, Katowice 2015, s. 297-309.
- <sup>18</sup> Podczas przygotowywania niniejszego tekstu fanpage był wciąż aktywny: <https://www.facebook.com/pages/Podpisy-pod-obrazkami-w-MOCAK-u/170701933035964?fref=ts>, [dostęp: 20.04.2016].
- <sup>19</sup> Zob. *Książka dokumentująca wystawę / W muzeum wszystko wolno / 28 lutego – 8 maja 2016 / Wystawa przygotowana przez dzieci* [katalog], M. Bukowska, A. Kielczewska (koncepcja książki), Muzeum Narodowe w Warszawie, Warszawa 2016. O tym projekcie zob. A. Knapik, *W muzeum wszystko wolno, czyli pięć zmysłów partycypacji*, w: „Muzealnictwo” 2016, nr 57, s. 139-148 na [www.muzealnictworocznik.com](http://www.muzealnictworocznik.com). Numer drukowany ukaże się w listopadzie br.
- <sup>20</sup> *Na tropie... skarbcza. Ćwiczenia i zagadki*, opiekun grupy Anna Kwiatkowska, Muzeum Narodowe w Warszawie, 2015.
- <sup>21</sup> *Na tropie... zwierząt. Ćwiczenia i zagadki*, opiekun grupy Katarzyna Szumlas, Muzeum Narodowe w Warszawie, 2015.
- <sup>22</sup> Dygresyjnie należałoby tu wspomnieć o niestychanie właśnie modnych kolorowankach dla dorosłych, obiecujących „kreatywność” i *mindfulness*.
- <sup>23</sup> *Zeszyt nr 3. Małgorzata Markiewicz, Maria Michałowska*, z cyklu *Twórcza kolekcja. Wykonaj zadania i poznaj kolekcję MOCAK-u*, treść zadań: Dział Edukacji MOCAK-u oraz współpracownicy, Muzeum Sztuki Współczesnej w Krakowie MOCAK, Kraków 2015.
- <sup>24</sup> *Czym jest sztuka współczesna?* [ulotka] Opracowanie: Dział Edukacji Zachęty – Narodowej Galerii Sztuki, Warszawa 2015, CC 3.0 Polska.
- <sup>25</sup> M. Bogdańska-Krzyżanek, M. Świerżewska-Franczak i Z. Dubowska, *Bardzo nam się podoba*, Zachęta – Narodowa Galeria Sztuki, Warszawa 2015.
- <sup>26</sup> Aspektowej interpretacji tej pracy, jak i innym, towarzyszy w książce krótki (i stereotypowy) biogram artysty, który wydaje się niefunkcjonalny, zwłaszcza w kontekście pytań; Zob. *ibidem*, s. 18 i nast.
- <sup>27</sup> *ibidem*, s. 14 i nast.
- <sup>28</sup> Poetyka pytań i odpowiedzi jest właściwie znakiem firmowym warszawskiej Zachęty; taką proponuje też publikacja *Sztuka w naszym wieku. Kolekcje Zachęty – Narodowej Galerii Sztuki oraz Fundacji Sztuki Polskiej ING*, M. Miecznicka (red.), Fundacja Sztuki Polskiej ING i Zachęta – Narodowa Galeria Sztuki, Warszawa 2015.
- <sup>29</sup> *Minimanual*, A. Bargiel, Mariusz Sobczyński (red.), Bunkier Sztuki, Kraków 2010. Książka jest kolejną odsłoną projektu *Manual CC*, wyrosłego ze Studiów Kuratorskich na Uniwersytecie Jagiellońskim w Krakowie, a zainaugurowanego w Galerii Kronika w Bytomiu w 2007 roku.
- <sup>30</sup> *ibidem*, s. 98.
- <sup>31</sup> *ibidem*, s. 42.
- <sup>32</sup> *Zeszyt nr 2. Tomasz Ciecierski*, z cyklu *Twórcza kolekcja. Wykonaj zadania i poznaj kolekcję MOCAK-u*, treść zadań: Dział Edukacji MOCAK-u oraz współpracownicy, Muzeum Sztuki Współczesnej w Krakowie MOCAK, Kraków 2015.
- <sup>33</sup> Zob. przypis 23.
- <sup>34</sup> Zwracali już na to uwagę J. Byszewski i M. Parczewska, *Projektowanie sytuacji ...*, s. 24.
- <sup>35</sup> *Książka do zobaczenia*, B. Kaczorowska, L. Karczewski, K. Mądrzycka-Adamczyk, M. Pawlikowska, M. Wiktoro, M. Wlazeł, A. Wojciechowska-Sej (teksty i ilustracje), L. Karczewski (red.), Łódzkie Towarzystwo Zachęty Sztuk Pięknych, Muzeum Sztuki w Łodzi, Łódź 2015.

## Bibliografia

- Bogdańska-Krzyżanek M., Świerżewska-Franczak M., Dubowska Z., *Bardzo nam się podoba*, Zachęta – Narodowa Galeria Sztuki, Warszawa 2015.
- Czym jest sztuka współczesna?* [ulotka], Dział Edukacji Zachęty – Narodowej Galerii Sztuki (oprac.), Warszawa 2015, CC 3.0 Polska.
- Dubowska-Grynberg Z., *Zachęta do sztuki*, N. Luniak (proj. graficzny), Zachęta – Narodowa Galeria Sztuki, Wydawnictwo Muchomor, Warszawa 2008.
- Hein G.E., *Learning in the Museum*, Routledge, Oxon-New York 1998.
- Piotrowska E., *Jest w Muzeum obraz taki...*, Wydawnictwo Muzeum Narodowego w Poznaniu, Poznań 2007.
- Książka do zobaczenia*, B. Kaczorowska, L. Karczewski, K. Mądrzycka-Adamczyk, M. Pawlikowska, M. Wiktoro, M. Wlazeł, A. Wojciechowska-Sej (teksty i ilustracje), L. Karczewski (red.), Łódzkie Towarzystwo Zachęty Sztuk Pięknych, Muzeum Sztuki w Łodzi, Łódź 2015.
- Minimanual*, A. Bargiel, Mariusz Sobczyński (red.), Bunkier Sztuki, Kraków 2010.
- Na tropie... skarbcza. Ćwiczenia i zagadki*, opiekun grupy Anna Kwiatkowska, Muzeum Narodowe w Warszawie, 2015.
- Na tropie... zwierząt. Ćwiczenia i zagadki*, opiekun grupy Katarzyna Szumlas, Muzeum Narodowe w Warszawie, 2015.
- Zeszyt nr 2. Tomasz Ciecierski*, z cyklu *Twórcza kolekcja. Wykonaj zadania i poznaj kolekcję MOCAK-u*, treść zadań: Dział Edukacji MOCAK-u oraz współpracownicy, Muzeum Sztuki Współczesnej w Krakowie MOCAK, Kraków 2015.
- Zeszyt nr 3. Małgorzata Markiewicz, Maria Michałowska*, z cyklu *Twórcza kolekcja. Wykonaj zadania i poznaj kolekcję MOCAK-u*, treść zadań: Dział Edukacji MOCAK-u oraz współpracownicy, Muzeum Sztuki Współczesnej w Krakowie MOCAK, Kraków 2015.



**dr Leszek Karczewski**

Adiunkt w Instytucie Kultury Współczesnej Uniwersytetu Łódzkiego, kierownik Działu Edukacji Muzeum Sztuki w Łodzi; autor prac poświęconych teorii podmiotowości, teorii interpretacji i edukacji muzealnej inspirowanych filozofią amerykańskiego pragmatyzmu; kurator akcji społeczno-artystycznych, m.in. *WIKIzeum* i *ms<sup>3</sup> Re:akcja*; pomysłodawca i realizator „Kulturanka” – programu TVP Kultura dla najmłodszych o sztuce współczesnej, nagrodzonego w XXXIII konkursie MKiDN *Sybilla* 2012 w kategorii Przedsięwzięcia Edukacyjne; członek Rady Programowej NIMOZ; wyróżniony m.in. honorową odznaką Zasłużony dla Kultury Polskiej; e-mail: l.karczewski@msl.org.pl

---

**Word count:** 5 530; **Tables:** -; **Figures:** 7; **References:** 35

**Received:** 07.2016; **Reviewed:** 07.2016; **Accepted:** 07.2016; **Published:** 09.2016

**DOI:** 10.5604/04641086.1218156

**Copyright ©:** 2016 National Institute for Museums and Public Collections. Published by Index Copernicus Sp. z o.o. All rights reserved.

**Competing interests:** Authors have declared that no competing interest exists.

**Cite this article as:** Karczewski L.; OD MONOLOGU DO POLILOGU. CZTERY FORMATY PUBLIKACJI EDUKACYJNYCH. *Muz.*, 2016(57): 216-227

**Table of contents 2016:** [http://muzealnictworocznik.com/abstracted.php?level=4&id\\_issue=883113&dz=s6](http://muzealnictworocznik.com/abstracted.php?level=4&id_issue=883113&dz=s6)