

IZABELA FRANCKIEWICZ-OLCZAK 
Uniwersytet Łódzki

DZIECKO W MUZEUM. DZIAŁALNOŚĆ MUZEÓW W KONTEKŚCIE POPULARYZACJI SZTUKI

Streszczenie

Poruszana w artykule problematyka jest wypadkową dwóch tendencji obecnych współcześnie zarówno w kulturze, jak i nauce: demokratyzacji kultury i wzrastającego zainteresowania problematyką dziecka i dzieciństwa. Kwestia demokratyzacji kultury analizowana była począwszy od pierwszej połowy XX wieku w tekstach José Ortegi y Gasset, Theodora Adorno czy nieco później Karla Mannheima. Zagadnienia związane z okresem dzieciństwa i demokracją podejmował na początku XX wieku John Dewey. Jako jeden z pionierów estetyki pragmatycznej podkreślał on znaczenie doświadczenia estetycznego w rozwoju człowieka. Podstawę wychowania stanowiło dla niego wyzwalanie zdolności indywidualnych ku realizacji społecznych celów. Kwestie dzieciństwa na gruncie socjologii w latach 50. XX wieku podejmował w swoich pracach, jeszcze raczej przedmiotowo traktując dziecko, Talcott Parsons. Od lat 90. XX wieku zainteresowanie problematyką wieku dziecięcego znajduje wyraz w rozwoju interdyscyplinarnych badań w ramach *children studies*.

Zestawiając oba obszary problemowe, poniższy tekst jest próbą analizy działań edukacyjnych placówek wystawienniczych pod kątem uprzystępniania sztuki dzieciom. Podstawową kwestią poruszaną w artykule jest to, czy i na ile programy edukacyjne stanowią sprawne narzędzie upowszechniania,

uprzystępniania sztuki. Ponadto w artykule postawiono następujące pytania: Czy są one formą dotarcia do dzieci pozbawionych kontaktu ze sztuką, czy jedynie narzędziem reprodukcji istniejącego porządku bazującego na elitarystycznej roli sztuki, do której dostęp mają jedynie grupy uprzywilejowane? I wreszcie jaką rolę odgrywa w nich dziecko: aktywnego podmiotu realizującego swoje potrzeby czy przedmiotu niezbędnego do realizacji polityki kulturalnej?

Słowa kluczowe: demokratyzacja sztuki, upowszechnianie sztuki, programy edukacyjno-artystyczne dla dzieci

Zarówno w kulturze, jak i nauce można obecnie zaobserwować dwie tendencje: demokratyzację kultury i wzrastające zainteresowanie problematyką dziecka i dzieciństwa. Jednocześnie po okresie bezrefleksyjnego rozwoju cywilizacji technicznej, znajdującej się w odwole od kultury duchowej, wartość kultury symbolicznej na powrót jest dostrzegana, co więcej, podejmuje się dość karkołomne próby jej oszacowania czy wręcz policzenia. Miraż kultury i przedsiębiorczości, który obserwować możemy przynajmniej na poziomie polityk społecznych i kulturalnych, prowadzi jednak do jawnej instrumentalizacji kultury, w której autoteliczność do tej pory starano się wierzyć. Jednocześnie kultura staje się obszarem jakże dziś modnej interwencji. Interweniuje się w kulturę, a poprzez kulturę podejmowane są interwencje w inne dziedziny życia.

Celem prowadzonej refleksji jest próba przyjrzenia się działalności działów edukacji instytucji prezentujących sztukę współczesną, analiza programów edukacyjnych przez nie tworzonych pod kątem ich roli w demokratyzowaniu dostępu i uprzystępnianiu sztuki współczesnej (w szczególności dzieciom).

W poniższej analizie wykorzystuję prowadzone przeze mnie badania muzealnych programów edukacyjno-artystycznych realizowanych w ramach programu „Obserwatorium kultury” MKiDN w 2016 i 2017 roku. Badania miały charakter ilościowo-jakościowy. Terenowa część projektu została poprzedzona analizą *desk research*, której celem było oszacowanie skali zjawiska, określenie ilości i charakteru realizowanych muzealnych programów edukacyjno-artystycznych w Polsce. Na podstawie analizy materiałów zastanych wyłonione zostały placówki, w których realizowano badania terenowe. W ramach projektu przeprowadzono obserwacje (N = 15), wywiady swobodne (N = 50) i cztery wywiady zogniskowane z edukatorami. Badanie odbiorców programów edukacyjnych obejmowało wywiady kwestionariuszowe z dziećmi – beneficjentami programów (N = 200)

oraz z rodzicami (N = 205). Badanie realizowane było w piętnastu placówkach wystawienniczych na terenie całego kraju prezentujących sztukę współczesną oraz w Muzeach Narodowych posiadających zbiory sztuki współczesnej. Przygotowane zostały trzy wersje kwestionariusza skierowanego do dzieci z racji na przedział wiekowy. Stworzone zostało osobne narzędzie dla dzieci do 6 roku życia, dla 7–11-latków i dla 12–15-latków. W przypadku najmłodszej grupy wiekowej kwestionariusz stanowił punkt wyjścia do rozmowy, która przybierała znacznie mniej sformalizowany charakter. Poniższy tekst odwołuje się głównie do jakościowej części jego wyników.

DEMOKRATYZACJA SZTUKI

Sztuka współczesna uchodzi powszechnie za hermetyczną i trudną do zrozumienia. W znakomitej większości przypadków wymaga ona znajomości szerszego kontekstu powstania dzieła oraz dodatkowego wyjaśniającego opisu artefaktu, czego najlepszym przykładem może być sztuka konceptualna. Jednocześnie zarówno twórcy, jak i odpowiedzialni za jej upowszechnianie nierzadko odżegnują się od konieczności jej rozumienia, zastępując je intuicyjnym przeżyciem sztuki.

Dyskurs teoretyczno-krytyczny na temat sztuki, wpisując się w idee postmodernistyczne, zdaje się równocześnie wikłać w pułapki przez nie zastawione. W konsekwencji zdiagnozowanego upadku wielkich narracji i relatywizacji świata idei oraz wielości możliwych punktów widzenia rozumienie w sztuce, jeśli nie jest zupełnie zawieszane, staje się skrajnie zindywidualizowanym procesem. Dzieło sztuki, które – zdaniem Hansa-Georga Gadamera – materializuje się w każdorazowej swojej realizacji, istnieje dopiero w zmysłach odbiorców [Pieczka 2000: 91–113], co w obliczu braku właściwych interpretacji wyklucza możliwość popełnienia błędu. Takie dość powszechne mniemanie jest również wynikiem nazbyt literalnego traktowania Barthesowskiej [Barthes 1999] śmierci autora czy koncepcji otwartości dzieła sztuki Umberto Eco [Eco 2008] – zakładających ponadindywidualną możliwość wielu interpretacji dzieła sztuki – oraz konsekwencją przyjęcia założeń związanych z postkantowskim rozumieniem piękna i zawirowań wynikających z tzw. sporu o estetyczną naturę sztuki. Jak wskazuje raport z badania dotyczącego kondycji sztuki współczesnej w Polsce, którego byłam współautorką, dyrektorzy biorący udział w badaniu wprost odwoływali się do przytoczonych autorów („Dobre dzieło sztuki jest na tyle otwartym znakiem, czy otwierającym wiele możliwości jego odczytania, że zarówno widz z tego środowiska profesjonalnego, jak zupełnie niezwiązany są w stanie się

z tym dziełem skomunikować i odebrać”) [NCK 2016: 77], podczas gdy kwestię subiektywnego rozumienia dzieła sztuki analizować można raczej w optyce hermeneutycznej, zgodnie z którą tekstu (przekazu artystycznego) nie daje się sprowadzić do odtworzenia intencji autorskiej, a nawet jest on od niej częściowo niezależny. W myśl zasad interpretacji Paula Ricoeura pojmowany sens przekracza horyzont rozumienia obecny w każdej poznawczej relacji. Odnosi się to do wszelkich przekazów kulturowych, a w szczególności do przekazów estetycznych, jakimi są dzieła sztuki. Rozumienie i interpretacja są ciągłym procesem, dokonują się za każdym razem na nowo, przy uwzględnieniu własnej perspektywy, jaką wyznacza dla określonego podmiotu jego czas i miejsce [Pieczka 2000: 91–113].

Przeciw bazującemu na intelekcie rozumieniu opowiada się natomiast Susan Sontag, co dobitnie artykułuje w eseju *Przeciw interpretacji*: „Skutkiem zbyt mocnego podkreślania roli treści jest nieustanne, nigdy nieukończone przedsięwzięcie interpretacji, i dalej „W kulturze, której zasadniczym problemem jest nadmierny rozrost intelektu dokonujący się kosztem świeżości i zdolności odczuwania, interpretacja stanowi zemstę intelektu na sztuce” [Sontag 2012: 16–17].

Przytoczone idee, wsparte postmodernistyczną krytyką uprzywilejowanego miejsca nauki (i poznania naukowego) we współczesnym świecie oraz podważeniem roli elit intelektualnych, znajdują odzwierciedlenie (choć odnoszą wrażenie, że to odbicie w krzywym zwierciadle) w teorii edukacji kulturalnej. Postmodernistyczny system edukacyjny obnaża opresyjny charakter uniwersalnych metanarracji oświeceniowych. Jak podkreśla kontynuator pedagogiki w duchu Deweyowskim¹, neopragmatysta Richard Rorty: „W tym, o czym mówimy naszym uczniom, nie ma nic uświęconego ani nic w pełni gwarantowanego; jedynie przedkładamy im zestaw przekonań, które ludzie jak dotąd uznali za najlepsze w osiągnięciu celów, jakie im dotychczas przyświecały” [Rorty 1993: 100]. Istotą postmodernistycznej edukacji jest wielość punktów widzenia. Propagowana przez postmodernizm idea indywidualizmu zaprzecza, zdaniem Józefa Kargula, „praktyce propagowanych czy proponowanych wzorów aktywności kulturalnej – uczestnictwo w kulturze to bowiem kwestia wyboru indywidualnego” – a w konsekwencji neguje, jego zdaniem, sens edukacji kulturalnej [Kargul 2012: 540–541], która musi ustąpić miejsca, krytycznie postrzeganej przez Kargula, animacji kulturalnej. „Istotą animacji jest bowiem indywidualna aktywność poszczególnych osób, ożywianie tej aktywności, pobudzanie jej, stwarzanie dla niej warunków, realizowanie jej rozmaitych praktycznych wymiarów” [Kargul 2012: 547].

¹ John Dewey podkreślał, jako jeden z pionierów estetyki pragmatycznej, znaczenie doświadczenia estetycznego w rozwoju człowieka. Podstawę wychowania stanowiło dla niego wyzwianie zdolności indywidualnych ku realizacji społecznych celów [Dewey 1972].

Refleksja postmodernistyczna odcisnęła się w sposób znaczący na zmianie w podejściu do edukacji kulturalnej również z racji uprawomocnienia kultury popularnej. Tradycyjne ujęcie, w uproszczeniu, zakładało istnienie zhierarchizowanego modelu edukacji, wartościujące podejście do kultury, w którym przedmiotem działań edukacyjnych była kultura wysoka. W ponowoczesnym zegalitaryzowanym modelu, reprezentowanym na gruncie polskim na przykład przez Witolda Jakubowskiego [Jakubowski 2010: 35–45], w obszar działań edukacyjnych włącza się kulturę popularną. Jeszcze inną optykę proponuje Tadeusz Szkołut, który pomimo wartościującego podejścia do kultury i krytyki kultury popularnej dostrzega potrzebę jej włączenia do edukacji kulturalnej [Szkołut 1998: 207–217].

Rodzi się pytanie, czy postmodernistyczne otwarte dzieło sztuki, czerpiące niekiedy z kultury popularnej, oczekujące od odbiorcy sięgnięcia do różnych kontekstów, wzięcia pod uwagę różnych punktów widzenia, przy całej dowolności jego interpretacji nie stanowi dla odbiorcy wyzwania większego niż twórczość artystyczna sprzed czasu upadku wielkich narracji.

Odbiór sztuki realizuje się bowiem w obliczu dwóch wykluczających się tendencji: otwartości sztuki, do odbioru której intuicja wystarczy, i hermetyczności sztuki, dla zrozumienia której konieczna jest znajomość idei i kontekstu jej powstawania. Sytuacji nie ułatwia fakt, że, jak twierdzi Artur Żmijewski [2007: 14–24], sztukę próbujemy czytać językiem bazującym na tekście, nie językiem obrazu, który formułuje przekaz w zupełnie inny sposób. Odbiór sztuki współczesnej staje się wielopoziomowym doświadczeniem, na które składa się zaznajomienie z opisem konkretnego dzieła, świadomość szerszego kontekstu artystycznego (twórczości artysty, nurtu lub kierunku, do którego dzieło przynależy, kontekstu społecznego) i wreszcie wrażliwość estetyczna.

Tak wymagająca sztuka, w wyniku demokratyzacji kultury współczesnej, stara się wniknąć, przynajmniej na poziomie deklaracji, w tkankę społeczną. Wraz z rozwojem procesów demokratyzujących uczestnictwo w kulturze pojawiły się głosy, niejednokrotnie krytyczne, komentujące dokonujące się przemiany. Należy przywołać tu choćby klasyków Jose Ortegę y Gassetę czy Maksa Horkheimera i Theodora W. Adorno. Na gruncie polskim proces homogenizacji wynikający z umasowienia kultury opisała, odnosząc się do jej rozumienia zaproponowanego zarówno przez Karla Mannheimę, jak i Dwighta MacDonalda, Antonina Kłoskowska. Działania na rzecz szerszego udostępniania kultury realizują się, jej zdaniem, poprzez homogenizację mechaniczną, która nie odnosi się do samych artefaktów kultury, a jedynie form ich dystrybucji. Dwa pozostałe, zaproponowane przez Kłoskowską rodzaje homogenizacji: upraszczająca i immanentna, ingerują w treści przekazów [Kłoskowska 2005: 320–323]. W tekście tym chciałabym odwołać

się do bardziej zdystansowanej, analitycznej perspektywy Karla Mannheima. W eseju z 1956 roku dostrzega on, że w społeczeństwach przeddemokratycznych talent i geniusz postrzegany był jako swego rodzaju dar, wyróżniający jednostki od reszty rodzaju ludzkiego. W zdemokratyzowanej kulturze geniusz traktowany jest jako manifestacja ludzkiej doskonałości. Talent i geniusz uważa się za wynik okoliczności, które dają jednostce lepsze możliwości rozwoju niż innym [Mannheim 1956: 182–183]. W tym aspekcie założenia Mannheima rozwija nieco później Pierre Bourdieu w koncepcji kapitału kulturowego. Mannheim odnosi się bezpośrednio do świata sztuki. Stwierdza istnienie określonego, niedemokratycznego w swym charakterze rodzaju wiedzy (przywołuje między innymi wiedzę historyków i krytyków sztuki). Wiedzę tego rodzaju zdemokratyzowana kultura dewaluuje. W zdemokratyzowanej kulturze bowiem wszystko musi być w pełni komunikowalne i pozwalające się zademonstrować [Mannheim 1956: 186]. Odnosząc się do drugiego założenia, autonomiczność coraz większej liczby jednostek zmienia samą koncepcję wiedzy, która staje się spontaniczna i kreatywna. Rekrutujące się z mas elity postrzegają kulturę jako efekt codziennego trudu jednostek, podczas gdy kultura dla elit przeddemokratycznych budowana była przez incydentalne dzieła będące efektem geniuszu [Mannheim 1956: 204]. Demokratyzacja kultury polega na zmniejszaniu się dystansów społecznych. Interpretując spostrzeżenia Mannheima, w zdemokratyzowanej kulturze odbiór sztuki nie zależy od indywidualnej, a tym bardziej wrodzonej wrażliwości, nie wynika również z określonego *habitusu*, jak ma to miejsce u Pierre’a Bourdieu [Bourdieu 2001, 2005]. Jest raczej podyktowany samymi możliwościami obcowania ze sztuką, spontanicznym z nią kontaktem. Mannheim uważał, że kultura połowy XX wieku znajduje się w procesie demokratyzacji. Bourdieu, co nie bez znaczenia, wyprowadzając swe koncepcje z obserwacji społeczeństwa francuskiego lat 60., zakładał, że „autonomia kapitału kulturowego jest w pewnym sensie pozorna, a w każdym razie ograniczona. Stwarza ona wrażenie, że talent i zasługi są powszechną drogą do awansu społecznego, podczas gdy jest to prawdą wyłącznie w stosunku do mniejszości społeczeństwa” [Zarycki 2009: 14].

W odniesieniu do społeczeństwa tego samego okresu, a więc lat 60., Daniel Bell sformułował natomiast niepozbawioną krytyki tezę o „demokratyzacji geniuszu”. W wyniku demokratyzacji kultury w omawianym okresie „nic nie mogło uchodzić za wyższe lub niższe, panował synkretyzm stylów mieszających równo wszelkie wrażenia i świat wrażliwości dostępny każdemu” [Bell 2014: 171]. W zdemokratyzowanej kulturze, jego zdaniem, „radikalny egalitaryzm odczuwania zastępował dawniejszą hierarchię myśli”, pozwalając na demokratyzację geniuszu [Bell 2014: 171]. Demokratyzacja geniuszu, zdaniem Bella, stała się

możliwa, gdyż „można spierać się z opiniami, ale nie uczuciami” [Bell 2014: 176]. Procesowi temu sprzyja upowszechnienie się szkolnictwa wyższego i rozszerzanie się grona, przytaczając wspomnianego autora, „na wpół zawodowej inteligencji” aspirującej do udziału w życiu artystycznym.

Nie bez znaczenia dla procesu demokratyzacji sztuki jest zdiagnozowana przez Richarda A. Petersona i Rogera M. Kerna „wszystkożerność kulturowa” społeczeństw lat 90. Przytoczeni autorzy problematyzują dostrzeżoną przez Pierre’a Bourdieu dystynktywną rolę kultury, zauważając, że snobizm estetyczny elit został zastąpiony przez wszystkożerność kulturową. Jak zauważa Konstanty Strzyczkowski, zgodnie z założeniami Petersona i Kerna, „umiejętność uczestniczenia w kulturze wysokiej, stanowiąca dotychczas przedmiot snobizmu, synonim wyrobienia kulturowego, jak i dowód kwalifikacji moralnych, przestała pełnić rolę markera pozycji społecznej. W dużej mierze zastąpiła ją zdolność do kultywowania zróżnicowanych zainteresowań, przekraczania dotychczasowych barier stylistycznych, podważania kanonu kultury prawomocnej oraz prezentacji gustu opartego na możliwie szerokim wachlarzu upodobań kulturowych jednoczącym formy z różnych poziomów: wysokiego, niskiego, awangardowego, komercyjnego, lokalnego i globalnego” [Strzyczkowski 2009: 201]. Czynnikiem sprzyjającymi wszystkożerności są między innymi procesy społeczne czyniące różne gusta i kanony estetyczne coraz bardziej dostępnymi szerokim kręgom społecznym i zniesienie elitystycznego standardu estetycznego świata sztuki [Grodny, Gruszka, Łuczaj 2013: 130]².

Poddawana tu analizie demokratyzacja kultury manifestuje się między innymi w działaniach placówek wystawienniczych na rzecz popularyzacji sztuki. Proces ów przebiega w sposób niezwykle złożony, rodzi różne postawy (zarówno entuzjastyczne, jak i sceptyczne) tak wśród artystów, osób odpowiedzialnych za prezentowanie sztuki, jak i samych odbiorców. Placówki wystawiennicze stają wobec konieczności określenia poziomu swej otwartości. Mimo deklarowania chęci upowszechniania sztuki daje się odczuć dystans świata artystycznego (do którego zaliczam nie tylko artystów, ale przede wszystkim krytyków sztuki, kuratorów i zarządzających placówkami wystawienniczymi) do przeciętnego odbiorcy. Obserwując zmiany zachodzące w instytucjach zajmujących się sztuką współczesną, dostrzec można ich demokratyzowanie się. Nie sposób jednak oprzeć się wrażeniu, że światem sztuki współczesnej wciąż rządzą mechanizmy opisane przez Pierre’a Bourdieu. O ile trudno stwierdzić, że sztuka stanowi me-

² Osobną kwestią pozostaje, na ile wszystkożerność staje się nowym czynnikiem dystynkcyjnym, wyznaczającym status i pozycję jednostek.

chanizm legitymizacji pozycji i określania statusu klas wyższych, jak w koncepcji omawianego autora (trudno bowiem w naszym społeczeństwie zarówno wyabstrahować wyżej wymienione klasy, jak i przypisać im zainteresowanie sztuką współczesną)³, o tyle można wskazać grupy tworzące świat sztuki, które roszczą sobie prawo do szczególnej wrażliwości estetycznej i broniąc swego *status quo*, przeciwdziałają znoszeniu barier w dostępie do sztuki, a w konsekwencji barier społecznych. Dostrzegalna jest pewna rozbieżność celów pomiędzy działami promocji i edukacji a kuratorami wystaw, dla których kluczowy jest poklask środowiska artystycznego. Obrazują to przykładowe cytaty z wywiadów swobodnych z pracownikami działów edukacji instytucji wystawiających sztukę współczesną:

Pytanie jest kto odpowiada za wskaźnik, bo przy tym wszystkim np. masz osiągnąć taką liczbę osób na wystawie i pytanie jest takie czy to jest osiągnięcie kuratora, który robi dobrą wystawę, na którą wiesz, że możesz przyjść z dzieckiem chociażby, czy to jest wskaźnik generowany przez edukację i dział obsługi publiczności, który się zajmuje tym zwiedzającym czy dział promocji. [...] Kuratorzy jeżeli chodzi o sztukę współczesną działają przeciwko – z tego co widzę – odbiorcy, to znaczy robią wszystko, żeby tego odbiorcy przyszło jak najmniej chociaż niby tego nie chcą, ale to jest takie działanie trochę, żeby nie zostać zrozumianym a z kolei my robimy wszystko, żeby przyciągnąć tego odbiorcę i to jest działanie takie trochę na przekór” albo „Ja się zastanawiałam, przecież kuratorzy, dyrekcja to są ludzie, którzy jeżdżą po całym świecie, po wszystkich muzeach możliwych i czy nie widzą, że to jest norma światowa, że ta edukacja jest w centrum instytucji.

Ja mam czasami wrażenie, że dla kuratora wystawa kończy się w momencie wernisażu, otwiera wystawę i wyjeżdża na dwutygodniowy urlop, prawdą jest, że jest zmęczony, ostatnie 2 miesiące przygotowania wystawy [...] to jest masakra [...], ale nie ma go przez pierwsze dwa tygodnie. I my później zbieramy opinie od gości: nie ma ławek, podpisy są za małe, gabloty za wysoko, coś tam za nisko i na podstawie tych wszystkich naszych doświadczeń, doświadczeń osób, które są zasłuchane, czyli osób, które tych ekspozycji pilnują, to są ludzie, którzy mają największą wiedzę w tym czego ludzie potrzebują, a nas się w ogóle nie bierze pod uwagę [...], my zgłaszamy uwagi, które tak jak powiedziałaś w pewnym sensie są niewygodne po prostu dla wizji artystycznych.

³ Na marginesie warto dodać, że nieadekwatność klasowego ujęcia problemu kapitału kulturowego do analizy współczesnych społeczeństw zachodnich stanowi najczęstszy argument krytyków koncepcji Bourdieu.

Nie będzie chyba nadużyciem, jeśli dla zinterpretowania inicjatyw działań edukacji w instytucjach sztuki współczesnej zaproponuję kategorię „taktyki” Michela de Certeau. Dla de Certeau, który podejmuje próbę opisu działań w kulturze konsumpcyjnej, strategie są rachunkiem stosunku sił. Taktyka natomiast jest podstępem, żonglerką, sztuką słabszego [de Certeau 2008: 35–39]. Działy edukacji, odwołując się ponownie do terminologii przywołanego autora, korzystają z pewnych „mikrowobód” w celu przekształcania istniejącego porządku. Przedstawioną sytuację w innym swoim tekście *Między egalitaryzmem sztuki a elitaryzmem muzeum* [Franckiewicz-Olczak 2020: 307–318] proponuję rozpatrywać z wykorzystaniem koncepcji Jana Lutyńskiego dotyczącej działań pozornych [Lutyński 1990] i późniejszej propozycji działań neopozornych Marka Czyżewskiego [Czyżewski 2009: 9–31].

Równoległe z opisanymi działaniami od kilkunastu lat w polu sztuki współczesnej, zarówno w polskim środowisku artystyczno-instytucjonalnym, jak i akademickim, toczy się dyskusja na temat roli i zadań badanych instytucji. W 2014 roku na łamach magazynu „Szum” opublikowana została debata *Zamki na piasku. Instytucje sztuki w Polsce*, która doskonale odwzorowywała stanowiska zarządzających czołowymi instytucjami wystawienniczymi w Polsce i nastroje środowiska (brali w niej udział Joanna Mytkowska, dyrektorka MSN; Dorota Monkiewicz, zarządzająca Muzeum Współczesnym we Wrocławiu; Jarosław Lubiak z Muzeum Sztuki w Łodzi; Hanna Wróblewska z Zachęty; Maria Anna Potocka, dyrektorka MOCAK-u). W jej ramach przedstawiciele najważniejszych w Polsce instytucji opisywali zmiany zachodzące w muzeach, dostrzegali nie tylko ich konieczność, ale i naturalność. Wskazywali z aprobatą na rozszerzanie funkcji reprezentowanych placówek, zwiększanie otwartości muzeów, włączanie ich w debatę publiczną, uwzględnianie jako elementów polityk miejskich, opisywali działania na rzecz przeciwdziałania wykluczeniu. Rozmówcy deklarowali poparcie dla rozszerzania funkcji instytucji wystawienniczych. Jednocześnie jako przykład znoszenia Bourdiańskiej dystynkcji wskazywali Noc Muzeów. Tymczasem wydarzenie to stanowi raczej przykład niewykorzystywania w całorocznej działalności placówek ich możliwości. Jest antyprzykładem: pokazuje, że można przyciągnąć widzów do muzeum, ale z jakiegoś powodu zdarza się to nie częściej niż raz do roku. Rozmówcy wskazywali problemy na linii muzeum–publiczność: „jeśli chodzi o relację z publicznością, to jest to dla nas najtrudniejsza kwestia” – przyznał Jarosław Lubiak. „[T]rudność wynika również z obecnej funkcji sztuki w społeczeństwie, a ta staje się coraz mniej oczywista także z powodu procesów ograniczania jej roli publicznej oraz przenoszenia się faktycznej kreatywności do innych obszarów społecznych”. Joanna Mytkowska natomiast

wskazywała na konieczność stworzenia języka, którego nie ma, a który pozwoliłby na przeciwdziałanie wykluczeniom i odpowiedział na potrzeby społeczne.

Nie obyło się w debacie od wypowiedzi wskazujących na istnienie dystansu między światem sztuki i jej odbiorcami. Marii Annie Potockiej nie udało się uciec od hierarchizującego opisu wspomnianej relacji:

Tu głównym problemem jest ustalenie sensu przekazywania sztuki. Czy chcemy publiczności sprawić przyjemność? Czy chcemy zadowolić ich domniemane potrzeby? Czy też chcemy im podsunąć sztukę uważaną za ważną i tym samym kreować ich potrzeby? Dobra instytucja odpowiada oczywiście na pytanie ostatnie. Ale to znaczy, że musi swoją publiczność skłonić do sztuki, która narusza jej przyzwyczajenia. Polska jest krajem zacofanym w dziedzinie sztuki mniej więcej o sto lat.

Należy odnotować, że debata publiczna wokół instytucji kultury i kwestii ich demokratyzowania się, w którą włączyli się również przedstawiciele NGO, a której jednym z efektów było powstanie Ruchu Obywateli Kultury, obecnie nieco straciła na sile w obliczu innych problemów pojawiających się w instytucjach kultury.

Poza światem sztuki głos w dyskusji na temat roli muzeum w kulturze zabierało i zabiera środowisko akademickie. Problematyka ta podejmowana jest między innymi przez socjologów, kulturoznawców, muzeologów i historyków sztuki. Marek Krajewski na przykład opowiada się za otwartością muzeów i ich dopasowaniem nie tylko do potrzeb odbiorców, ale i ich praktyk kulturalnych. Taki charakter muzealnictwa pozwoli odbiorcom czuć się naturalnie w przestrzeniach ekspozycyjnych [Krajewski 2011: 28]. Odmienne stanowisko zdaje się reprezentować łączący teorię z praktyką kulturoznawca Leszek Karczewski (adiunkt na Uniwersytecie Łódzkim i kierownik Działu Edukacji Muzeum Sztuki w Łodzi) czy muzeolog Krzysztof J. Jakubowski. Karczewski krytycznie odnosi się do przemian muzeów z instytucji, których zadaniem jest gromadzenie i opieka nad zbiorami, w placówki o charakterze ośrodków kultury [Karczewski 2012: 93]. Jakubowski natomiast negatywnie ocenia disneylandyzację muzeów [cyt. za: Gajda 2016: 22].

Próby określenia społecznej funkcji muzeów i ich roli w kulturze w ramach *museum studies* podejmowane były od zarania ich istnienia. Ponieważ kwestie te nie stanowią bezpośrednio przedmiotu rozważań i poruszane były przede mną w innych tekstach, nie zostaną tu rozwinięte. Należy jednak zaznaczyć, że początki muzealnictwa na świecie związane są z procesem specjalizacji muzeów i wyraźnego zaznaczania ich autonomii w stosunku do takich inicjatyw jak targi czy wystawy światowe [por. m.in. Franckiewicz-Olczak 2017: 106–114]. Można zatem założyć, że po okresie konstytuowania się *status quo* muzeów

i odróżnicowania ich od innych instytucji obecnie mamy do czynienia z trendem odwrotnym. Niezależnie od wspomnianych zmian od początku konstituowania się instytucji muzeum łączyło ono funkcję wystawienniczą z edukacyjną [Franckiewicz-Olczak 2019: 302–315]

Demokratyzacja sztuki polega głównie na założeniu możliwości odbioru sztuki współczesnej przez wszystkich. Sztuka ta, jak deklarują zarządzający placówkami wystawienniczymi, „nie wszystkim musi się podobać, każdy jednak powinien mieć możliwość sam się o tym przekonać”. Upowszechnianie sztuki (trudno oszacować, na ile podyktowane faktycznymi potrzebami placówek, a na ile odgórną narzuconą polityką kulturalną, z racji na rozbieżności eksplicytnych deklaracji badanych z kontekstowymi ich wypowiedziami świadczącymi o czasem nawet skrajnie elitarystycznym podejściu do sztuki) realizowane jest przez instytucje wystawiennicze, jak wspominałam, na wiele sposobów – poczynając od działań na rzecz zmiany wizerunku placówek wystawienniczych (z miejsc ekskluzywnych w otwarte przestrzenie wielozadaniowe, w których poza ekspozycją funkcjonuje zwykle księgarnia oraz kawiarnia czy restauracja), przez działania marketingowe związane z promocją wystaw i samych placówek, po wciąż rozbudowywane programy edukacyjne. Te ostatnie kierowane są głównie do dzieci i młodzieży oraz do seniorów. W dalszej części tekstu analizowane będą programy edukacyjno-artystyczne adresowane do pierwszej z grup.

UPODMIOTOWIENIE DZIECKA

Zainteresowanie placówek wystawienniczych dziećmi wpisuje się w szersze tendencje obecne w kulturze, co związane jest z jednej strony z emancypacją dzieci i przyznaniem im podmiotowości, jak podkreśla się w ramach *children studies*, z drugiej wynika z makroekonomicznych kalkulacji. Charakterystyczne dla *children studies* nasilenie zainteresowania kwestią dzieciństwa określane jest niekiedy mianem zwrotu pajdocentrycznego [Szymborska 2016]. Z kolei Wielisława Warzywoda-Kruszyńska, powołując się na badania Wima Van Lanckera, wskazuje, że inwestowanie w dzieci daje wymierne przyszłościowe profity dla społeczeństwa. To one, na co zwraca uwagę autorka, w przyszłości będą podatnikami, siłą roboczą i podstawą kapitału społecznego [Warzywoda-Kruszyńska 2015: 20; por. Van Lancker 2013: 6]. Jeśli założymy, że sztuka jest ważnym elementem życia, kontakt z nią we wczesnym jego okresie wydaje się zasadny, ponieważ „dzieciństwo *in statu nascendi* jest takim okresem czy etapem życia człowieka, który pomaga zrozumieć jego funkcjonowanie zarówno w wymiarze «tu i teraz», jak i w przyszłości” [Miś, Ornacka 2016: 42]. Styczność ze sztuką

w dzieciństwie pozwala nie tylko na łatwiejsze z nią obcowanie w dorosłości, lecz także rozwija umiejętności wysoko cenione w dzisiejszych czasach, takie jak kreatywne myślenie, elastyczność, twórcze podejście do codziennych czynności.

W tekście więcej miejsca poświęcone zostanie relacji pomiędzy popularyzacją sztuki a pierwszą z wspomnianych tendencji: emancypacją dzieci i uwzględnieniem ich podmiotowości. Podmiotowość w naukach społecznych rozumiana jest jako wpływ działań ludzkich na kształt struktury społecznej i wpisuje się w jeden z głównych problemów współczesnych nauk społecznych: *structure–agency dilemma*, czyli kwestię relacji struktury (faworyzowanej przez strukturalizm i funkcjonalizm) do czynnika sprawczego (którego znaczenie podkreśla hermeneutyka i socjologia rozumiejąca) i próby znalezienia zrównoważonego połączenia między tymi dwoma elementami w optykach zaproponowanych między innymi przez Pierre’a Bourdieu i jego koncepcji habitusu czy koncepcji strukturacji Anthony’ego Giddensa. „O ile podstawą socjologii rozumiejącej jest jakby imperializm podmiotu, o tyle funkcjonalizm i strukturalizm, odwrotnie, bronią imperializmu przedmiotu” – zauważa Giddens [Giddens 2003: 40]. Antonymem pojęcia podmiotowości jest w proponowanej przez mnie perspektywie uprzedmiotowienie. Kategoria uprzedmiotowienia ma bogate tradycje w refleksji nauk społecznych, pojawiając się przy okazji krytyki systemu kapitalistycznego. Tak więc uprzedmiotowienie jednostki, które stanowi w myśli Karola Marksa następstwo alienacji, ufundowane jest na kanwie Heglowskiej reifikacji. Szkoła frankfurcka upatruje źródeł alienacji również w konsumpcji uprzedmiotowionej, biernej jednostki. Erich Fromm odnosi urzeczowienie do relacji międzyludzkich, w których „ludzie stają się dla siebie wyłącznie nośnikami nieosobowych, rzeczowych treści” [Chałubiński 1992: 126]. Problematyka uprzedmiotowienia poza kontekstem kapitalizmu znajduje istotne miejsce w refleksji postkolonialnej i myśli feministycznej. Podmiotowość natomiast łączy się z kategorią upodmiotowienia (*empowerment*), która wykorzystywana jest przede wszystkim (często w sposób bezkrytyczny) na obszarze pracy socjalnej i zarządzania. Podmiotowość jednostek, w optyce *children studies*, może się realizować w różnych aspektach życia społecznego i dotyczyć różnych grup społecznych. Podmiotowość dziecka to społecznie przyjęte przekonania o jego miejscu w strukturze społecznej jako obywatela i partnera. Podmiotowe podejście zakłada, że rozwój dziecka odbywa się dzięki indywidualnej aktywności w kontakcie z rzeczywistością [Smolińska-Theiss 1993: 11]. Podmiotowość dziecka może być analizowana w odniesieniu do różnych sfer życia. W zaproponowanej analizie uznanie podmiotowości dzieci sprowadza się do umożliwienia dzieciom uczestnictwa w kulturze, dostrzeżenia w nich świadomej i aktywnej poznawczo publiczności sztuki współczesnej.

Omawiane w tekście procesy wynikają ze wspomnianych tendencji związanych z upodmiotowieniem dzieci, ale również podejściem do nich jako do kapitału, w który warto inwestować, co przecież nie do końca wpisuje się w podmiotowe traktowanie jednostki. Procesy te natomiast mają swe źródła w zmianach w podejściu do rodzicielstwa, przekonaniu rodziców, że powinni organizować czas swoich dzieci w sposób aktywny, kreatywny, podobnie jak organizują swój własny. Kultura współczesna wymusza bowiem na nas nieustającą aktywność, „nicnierobienie” jest oznaką próżniactwa. Jesteśmy zobligowani do działania, do pracy i konsumpcji, choć jej charakter się zmienia. Konsumpcja staje się coraz bardziej interaktywna i procesualna, nie chodzi w niej już o posiadanie, a gromadzenie wrażeń, przeżyć, doznań i doświadczeń. Tym samym chcemy obdarowywać nasze dzieci. Jak wskazują przedstawione w tekście badania, rodzice, którzy posyłają dzieci na warsztaty artystyczne, równie chętnie w kolejnym dniu prowadzą je na zajęcia krav magi albo kółko programowania. Potwierdzają to również badania NCK dotyczące preferencji kulturalnych rodziców i opiekunów (rekrutowanych z klasy średniej), realizowane w 2017 roku [Żakowska, Kępińska 2017]. Poza grupą rodziców błędzących we mgle, którzy nie są świadomi oferty edukacyjno-kulturalnej dla dzieci, wyłoniła się grupa rodziców wszystkożernych, którzy stymulują swoich podopiecznych na wszelkie możliwe sposoby.

Kwestia upodmiotowienia, szczególnie jeśli idzie o dzieci, stanowi osobny problem posiadający podłoże etyczne. Refleksja krytyczna każe odwołać się przede wszystkim do Michaela Foucaulta (m.in. *Hermeneutyka podmiotu* czy *Rządzenie żywymi*). Przytoczony autor na praktyki upodmiotowienia patrzy z charakterystycznej dla siebie perspektywy relacji władzy. W prowadzonej tu analizie może to być władza wszystkożernych rodziców czy dbającej o własne interesy instytucji wystawienniczej.

STRUKTURA I FORMA PROGRAMÓW EDUKACYJNO-ARTYSTYCZNYCH W INSTYTUCJACH WYSTAWIENNICZYCH

Nim spróbuję znaleźć odpowiedź na postawione w tekście pytania, przedstawię charakterystykę działań edukacyjnych prowadzonych w Polsce. W analizie materiałów zastanych, stanowiącej część opisanego na początku artykułu projektu badawczego w ramach programu „Obserwatorium kultury” MKiDN, uwzględniono ponad 500 przedsięwzięć (zajęcia cykliczne liczone jako pojedyncze przedsięwzięcie) podejmowanych przez instytucje wystawiennicze w 2015 i pierwszej połowie 2016 roku. Analiza wykazała, że zdecydowana większość instytucji

wystawiających sztukę współczesną prowadzi bądź prowadziła działania edukacyjne skierowane do najmłodszych odbiorców. Spośród w sumie 43 badanych instytucji wystawienniczych w 11 ośrodkach nie odnotowano żadnych aktywności. Pozostałe prowadzą działania edukacyjne dla dzieci i młodzieży o różnym charakterze. Są to zarówno regularne zajęcia, jednorazowe projekty, jak i imprezy coroczne. Zajęcia z reguły odnoszą się do wystaw bieżących placówek lub ekspozycji stałej i są zróżnicowane tematycznie. Część z nich ma na celu uporządkowanie wiedzy na temat sztuki (zajęcia typu portret w malarstwie), inne poruszają zagadnienia bardziej szczegółowe (jak warsztaty na temat powstawania abstrakcji geometrycznej „Mądry Mondrian po szkodzie/w ogrodzie”), a jeszcze inne w równej mierze odnoszą się do sztuki, jak i problemów społecznych (warsztaty na temat ekologii, bazujące na pracach artystów proekologicznych).

Zajęcia edukacyjno-artystyczne w muzeach i galeriach kierowane są w przeważającej mierze do dzieci w wieku szkolnym i przedszkolnym. Analizy te potwierdzone zostały w badaniu terenowym. Sami edukatorzy przyznawali w wywiadach, że dostrzegają deficyt zajęć kierowanych do dzieci poniżej 3 roku życia oraz do nastolatków. Trudno wskazać przyczyny takiego stanu rzeczy. Możliwe, że zwyczajnie trudniej jest znaleźć odbiorców we wskazanych przedziałach wiekowych⁴. Rodzice najmłodszych dzieci odraczają być może moment rozpoczęcia ich obcowania ze sztuką, nastolatki natomiast preferują inne sposoby spędzania czasu wolnego. Edukatorzy nie przeczą również, że są to najtrudniejsze grupy wiekowe. Upraszczaając, najmłodszych ciekawi wszystko, nastolatków, jak zauważa jedna z edukatorek, trudno czymkolwiek zainteresować. Tak mała liczba zajęć dla dzieci poniżej 3 roku życia jest alarmująca co najmniej z trzech powodów: ogromnej otwartości dzieci w tym wieku na bodźce oraz deficytu innych zinstytucjonalizowanych form rozwoju artystycznego dziecka (okres przed edukacją przedszkolną). Ponadto – jak udowadniają James Heckman i Stefano Mosso – najlepiej zwraca się w sensie ekonomicznym i społecznym inwestowanie w dzieci do 3 roku życia [Warzywoda-Kruszyńska 2015: 17; por. Heckman, Mosso 2014: 4].

W ramach analizy materiałów zastanych próbowano również oszacować odpłatność zajęć dla dzieci. W dużej części przypadków w materiałach promocyjnych wydarzeń nie pojawiała się informacja o finansowych warunkach uczestnictwa w zajęciach. Połowa z 233 przedsięwzięć jest płatna, druga nie wymaga

⁴ Tezę tę w odniesieniu do najmłodszych dzieci potwierdzają badania prowadzone przez Narodowe Centrum Kultury w 2017 roku. Zgodnie z ich wynikami rodzice dzieci do 3 roku życia nie zaspokajają potrzeb kulturalnych najmłodszych poza domem [Żakowska, Kępińska 2017].

uiszczania opłat za udział. Duży udział w programach edukacyjno-artystycznych zajęć nieodpłatnych stwarza możliwość korzystania z nich dzieciom z rodzin gorzej sytuowanych. Trudno jednoznacznie oszacować, na ile korzystają one z tej możliwości, ale edukatorzy przyznają, że większa frekwencja dzieci z mniej zamożnych rodzin na zajęciach darmowych jest zauważalna.

Placówki muzealne posiadają ofertę kierowaną do szkół, która najczęściej przyjmuje postać lekcji muzealnych. Nie zabiegają jednak w sposób bezpośredni o współpracę ze szkołami. Z reguły jedyną formą promocji oferty dla szkół jest informacja na stronie internetowej placówki. Niekiedy wiadomość jest rozsyłana bezpośrednio do szkół. W przypadku niektórych miast, jak na przykład Wrocław czy Gdańsk, pośrednikiem stają się władze miasta. Przedstawiciele większości placówek deklarują posiadanie dużego obłożenia, które uniemożliwia dotarcie z ofertą do kolejnych grup odbiorców; w związku z tym nie koncentrują się także na działaniach promujących programy.

Niektóre instytucje, poza opisaną wyżej działalnością, podejmują współpracę ze świetlicami środowiskowymi, domami dziecka, społecznością lokalną, a także dziećmi z różnego rodzaju niepełnosprawnościami.

PEDAGOGIKA KULTURY A CELE EDUKACJI Z ZAKRESU SZTUKI

Edukacja kulturalna, na co zwraca uwagę Dzierżymir Jankowski [1994: 89–93], może służyć różnym celom, na przykład przygotowaniu jednostki i społeczeństwa do tworzenia i realizowania świata zhumanizowanych wartości (taka optyka, określana mianem edukacji humanistycznej, zaproponowana została między innymi przez Irenę Wojnar i Bogdana Suchodolskiego) lub wychowaniu estetycznemu (m.in. wąskie ujęcie Stefana Szumana [1962]), czyli wykształceniu estetycznej wrażliwości i estetycznej kultury, umiejętności odczytywania przekazów symbolicznych. W perspektywie tej mieści się, chyba najpopularniejsza w Polsce, koncepcja wychowania przez sztukę Wojnar i Suchodolskiego (mająca swe źródła w książce Herberta Reada *Education through art* wydanej w 1925 roku) [por. m.in. Wojnar, Suchodolski 1988]. Edukacja estetyczna stanowi element edukacji humanistycznej. O ile edukacja estetyczna przygotowuje jednostkę do funkcjonowania w węższym obszarze kultury symbolicznej, o tyle edukacja humanistyczna pozwala mu aktywnie współtworzyć szeroko rozumianą kulturę.

Nieco mniej użyteczny z punktu widzenia analizowanej problematyki podział proponuje w swej personalistycznej koncepcji edukacji kulturalnej Katarzyna Olbrycht [Kargul 2012: 719]. Wskazuje ona na aksjologiczny wymiar edukacji

kulturowej, której celem jest zapoznanie z kulturą własną i innymi z perspektywy ich wartości, oraz węższe ujęcie edukacji – odwołujące się do wartości uznanych za szczególnie ważne. Jak zauważa Kargul, tak ujmowana edukacja kulturalna wiąże się z kształtowaniem kultury osobistej [Kargul 2012: 721].

Kwestia upowszechniania kultury na gruncie pedagogiki kultury również jest rozumiana na różne sposoby. W modernistycznej optyce upowszechnianie kultury traktowane jest jako popularyzacja kultury elitarnej, umożliwianie kontaktów szerokiej publiczności z dziełami kultury wysokiej. Stefan Szuman w wydanej w 1962 roku książce *O sztuce i wychowaniu estetycznym* upowszechnianie kultury określa jako jej udostępnianie i uprzystępnianie. Udostępnianie, czyli stwarzanie warunków, aby dzieła kultury stały się przedmiotem bezpośredniego oddziaływania na odbiorcę. Uprzystępnianie to przygotowanie do odbioru, odczuwania estetycznych cech i rozumienia dzieł kultury i ich wartości. Upowszechnianie kultury obecnie rozumiane bywa również jako upowszechnianie twórczości, czyli zachęcanie do własnej aktywności twórczej, aktywnej działalności kulturalnej.

Powstaje pytanie, na ile działania edukacyjne podejmowane w instytucjach wystawienniczych pokrywają się z przytoczonymi stanowiskami na temat edukacji kulturalnej i wpisują się w przedstawione rozumienie upowszechniania kultury. Inną kwestią pozostaje relacja pomiędzy edukacją kulturalną a animacją. Tę drugą Bogdan Idzikowski definiuje jako strategię „odkrywania, ożywiania, aktywizowania kultury wznoszącej, oddolnie tworzonej” [Idzikowski 2012: 162]. W działaniach animacyjnych ważne jest jego zdaniem, by „animacja w swoim społecznym planie służyła owej kulturze oddolnej, lokalnej i tworzyła organizacyjne przesłanki do działań z dołu do góry, jako promowanie kultury wznoszącej, a nie transmitowała uniwersalne wartości kultury oficjalnej lub globalnej w dół, podporządkowując i kolonizując wartości lokalne” [Idzikowski 2012: 164]. Tak postrzegana animacja stanowi, interpretując spostrzeżenia Idzikowskiego, antidotum dla skażonych prozelityzmem, zamykających się na kultury niszowe i alternatywne wobec wiodącej, a także biurokratyczną instrumentalizację strategii upowszechniania kultury, edukacji kulturalnej i działalności kulturalno-oświatowej.

Z rozmów z edukatorami wyłania się kilka celów prowadzonych działań. Zostaną one przedstawione i zobrazowane odpowiednimi fragmentami wypowiedzi⁵:

⁵ Każdą z kategorii ilustruję jednym, wybranym spośród wielu cytatem, mając na uwadze ograniczenia objętościowe artykułu.

1) ukierunkowanie na samorozwój, wzbudzenie kreatywności jednostki

Bardziej żeby [dzieci] umiały coś pokombinować same, żeby umiały myśleć, żeby umiały się o coś starać, żeby umiały też dać coś z siebie, żeby tak mobilizować, że ktoś coś potrafi zrobić, że jak dostanie jakiś temat to potrafi myśleć. O to mi chodzi najbardziej.

Wypowiedzi zebrane w tej kategorii można rozpatrywać jako świadectwo wspomnianego wyżej upowszechniania twórczości. Można jednak, korzystając z kategoryzacji Katarzyny Olbrycht, uznać te działania za przejaw edukacji do wartości uznanych za szczególnie ważne. Choć mają one służyć jednostkom, pośrednio mogą wyposażyć je w kompetencje pożądane w codziennej egzystencji współczesnych społeczeństw. W tym sensie działania edukatorów mają raczej charakter animacyjny i są nakierowane na cele społeczno-kulturowe. Szerokie spojrzenie na efekty omawianych działań skłania do myślenia o nich raczej jako o edukacji humanistycznej niż formie wychowania estetycznego. Jeszcze bardziej pragmatyczne nastawienie ujawnia się w kolejnych cytatach.

2) pozyskiwanie nowych odbiorców, budowanie przyszłej i obecnej publiczności

Jesteśmy zdania, że jeśli zaczynamy już od takiego małego dzieciaka, który będzie miał dobre skojarzenia z tym miejscem, pomyśli sobie, że w Muzeum dzieją się fajne rzeczy, można tutaj fajnie spędzić czas, to będzie człowiek, który za 10–15 lat wróci tutaj do nas. [...] Więc to jest takie wychowanie trochę odbiorcy.

Działania nastawione na pozyskiwanie nowych odbiorców stanowią formę udostępniania. Ich zadaniem jest uświadomienie zarówno dzieciom, jak i rodzicom samego faktu funkcjonowania instytucji w określonej lokalizacji, zaprezentowanie jej i wzbudzenie pozytywnych skojarzeń. Dla części edukatorów ważne jest nie samo udostępnianie, ale uprzystępnianie sztuki.

3) uprzystępnienie sztuki, otworenie dzieci na sztukę, sprawienie, by stała się częścią codzienności

No myślę, że przede wszystkim właśnie takie otwarcie na sztukę dzieci, od najmłodszych lat żeby miały takie poczucie, że to jest ważny element życia, [...] który jakoś można mieć w życiu, i że można z tą sztuką się zaprzyjaźnić i jakoś tak z nią obcować nawet na własnych warunkach.

W optyce tej stosowane są różne strategie. Chodzi w nich niekiedy o przekonanie (zresztą nie do końca prawdziwe), że sztuka jest czymś łatwym i prostym. Dokonuje się to zazwyczaj poprzez przekazywanie jedynie najprostszego, czy wręcz upraszczającego, zestawu informacji o dziełach i zakotwiczenie przez edukatorów artefaktów artystycznych w dotychczasowych, codziennych doświadczeniach dzieci. Czasem jednak punkt ciężkości położony jest na przemyślenie zarówno

pojęć, jak i kompetencji estetycznych. Jeszcze mocniej znaczenie wychowania estetycznego podkreślone zostało w kolejnych przytoczonych wypowiedziach.

4) wzbudzenie poprzez sztukę wrażliwości estetycznej na otoczenie

No ja mam taką nadzieję, że w ten sposób udaje nam się dzieci uwrażliwić na otoczenie... na to jak wygląda ich otoczenie, że one mogą mieć na to wpływ, ale też mogą właśnie ocenić czy coś im się podoba, czy nie. Czy mogłoby być zrobione lepiej, dlaczego jest zrobione lepiej? Dlaczego jest zrobione tak a nie inaczej?

Niektórzy z edukatorów stawiają sobie za cel szeroko pojętą animację społeczną. Jako pożądane rezultaty swych działań wskazują:

5) integrację, budowanie relacji

Sama integracja dziecko–rodzic, bo moje zajęcia polegają na tym, że to właśnie dziecko pracuje z rodzicem i tu ja też kładę duży nacisk na to, żeby oni jednak współpracowali i też na integrację pomiędzy dziećmi, żeby one ze sobą się integrowały i myślę też, że rodzice też się potrafią między sobą poznać i zintegrować.

Omawiane programy edukacyjne wpisują się czasem również w klasyczną, modernistyczną wizję edukacji kulturalnej.

6) przekazanie wiedzy i rozwijanie zdolności manualnych

Głównym celem jest to, żeby przybliżyć, jeśli to są lekcje na ekspozycji, przybliżyć twórczość danego artysty. Przybliżyć na przykład jakąś specyficzną technikę, którą się posługuje. Bardzo często zajęcia są skierowane na jakiś problem, tym razem [...] mamy opis dzieła sztuki, jaka jest właściwa kolejność przy opisie dzieła sztuki i to jest wszystko. Skierowane są głównie do gimnazjalistów i starszych szkół klasy podstawowej, ponieważ opis dzieła sztuki później się pojawia w szkole, w wielu momentach i z tego co wiemy od nauczycieli to sprawia problem, to jest taka pomoc z naszej strony i też przybliżenie plastyki.

Analizując wskazane wyżej cele i częstotliwość, z jaką się pojawiają, należy zauważyć, że samo przekazywanie wiedzy czy rozwijanie zdolności manualnych nie stanowi priorytetu programów edukacyjno-artystycznych dla dzieci. Być może edukacja i rozwój artystyczny są dla rozmówców tak oczywiste, że wskazują cele mniej ewidentne. Możliwe również, że edukatorzy muzealni przekaziciela wiedzy upatrują w instytucji szkoły, sami nastawiając się na praktyczne jej wykorzystanie, przetworzenie. Możliwe jest również, że w sposób dość automatyczny, być może nieświadomy, część uczestników wywiadów powtarza służące instrumentalizacji (w tym przypadku dzieciństwa) hasła neoliberalnego dyskursu. Większość wypowiedzi sytuuje działania edukatorów muzealnych raczej w obszarze animacji kulturalnej niż edukacji. Podejmowane przez nich działania edukacyjno-animacyjne (określenie to wydaje mi się o tyle adekwatne, że większość badanych to adepci

historii sztuki, nie pedagogiki czy edukacji artystycznej, którzy swój program tworzą, opierając się na pewnym kanonie pedagogicznym, ale podchodzą do niego w sposób dość otwarty), pomimo ogromnej otwartości edukatorów na głosy uczestników, luźnego charakteru zajęć, mogą również służyć innym niż deklarowane celom, co również stanowi przejaw instrumentalnego traktowania dzieci. Przedmiotowe podejście do dzieci uwidacznia się szczególnie w wypowiedziach zebranych w punkcie 1 i 2. Wypowiedzi w punkcie 1 wpisują się w dość uniwersalne idee instrumentalizacji przez kreatywność. W wypowiedziach należących do drugiej z zaproponowanych kategorii, w których dzieci traktowane są jako przyszli klienci instytucji – a czasem ich uczestnictwo w zajęciach ma stanowić formę mobilizowania rodziców do przyścia do placówki – dokonuje się konkretyzacja instrumentalnego podejścia do dzieci w postaci budowania publiczności instytucji. Przedstawione powyżej cele generalnie można podzielić na trzy grupy: 1) Cele nakierowane na jednostkę, 2) Cele związane z interesami placówki, 3) Cele związane z szerszym otoczeniem, funkcjonowaniem jednostki w świecie, w tym w świecie społecznym i świecie sztuki. Analiza celów ujawnia zarówno podmiotowe myślenie edukatorów o dzieciach, kiedy dążą oni do rozwijania ich umiejętności, zainteresowań, pasji czy relacji z otoczeniem i najbliższymi, jak i przedmiotowe, co widoczne jest zarówno w skali mikro – gdy dzieci traktowane są jako pośrednicy, mający przyciągnąć rodziców do placówki, czy przyszli beneficjenci, jak i makro – kiedy działania wobec dzieci mają służyć budowaniu społeczeństwa kreatywnego. Najczęściej jednak pojawiały się deklaracje łączące oba podejścia. Celem programów edukacyjnych, w przeważającej liczbie wypowiedzi, jest takie kształtowanie wrażliwości dziecka, by sztuka stała się narzędziem do postrzegania otoczenia, by pozwalała dostrzec estetyczny wymiar codzienności. Wydaje się to niezwykle istotne, zważywszy, że – jak można przeczytać w raporcie Marka Krajewskiego i Filipa Schmidta na temat zajęć muzyki i plastyki w szkołach podstawowych i gimnazjalnych w Polsce: „uczniowie nisko oceniają utylitarny charakter plastyki i muzyki oraz nie widzą często związku między kulturą i sztuką a innymi obszarami życia” [Krajewski, Schmidt 2017]. Cele edukatorów w tym zakresie w zasadzie pokrywają się z oczekiwaniami rodziców. Ci bowiem oczekują od udziału w zajęciach przede wszystkim ogólnego rozwoju swoich dzieci. Odnosząc się do pojęć pedagogiki kultury, badane programy zarówno dążą do wychowania przez sztukę (starając się kształtować wrażliwość estetyczną dzieci i młodzieży poprzez kontakt ze sztuką) [por. Wojnar 1966, 2000: 147], jak i wychowania do sztuki (w zakresie twórczego podejścia do wszelkiej aktywności) i przygotowania do uczestnictwa w kulturze [por. Jankowski 1993].

DO KOGO KIEROWANE SĄ ZAJĘCIA ARTYSTYCZNO-EDUKACYJNE W MUZEACH?

Działy edukacji zasadniczo działają dwutorowo. Prowadzą zajęcia kierowane do szkół (tzw. lekcje muzealne) oraz posiadają ofertę skierowaną do indywidualnych odbiorców: dzieci lub dzieci z opiekunami. Współpraca placówek wystawienniczych z edukacyjnymi stanowi, zdaniem edukatorów muzealnych, skuteczne narzędzie demokratyzacji dostępu do sztuki, rozumianej jako proces jej popularyzowania i uprzystępniania osobom, które nie miałyby z nią kontaktu z własnej inicjatywy. Badani edukatorzy przyznają, że grupy szkolne/przed-szkolne i zrekrutowane z dzieci przyprowadzonych przez rodziców różnią się od siebie poziomem wiedzy i kompetencji artystycznych, a także często poziomem oswojenia z instytucją muzealną. W przypadku programów kierowanych do indywidualnych odbiorców korzystają z nich z reguły, jak deklarują badani, rodzice, którym zależy na zapewnieniu ich dzieciom możliwości aktywnego spędzania czasu. Przy czym podejmowane przez nie aktywności są różnorodne, niekoniecznie związane ze sztuką, ale również sportem czy językami obcymi. Potwierdza to badanie ilościowe, w którym rodzice przyznali, że główną motywacją do udziału w zajęciach jest dla nich poszerzanie horyzontu dziecka. W drugiej kolejności rodzice deklarowali, że zależy im na wszechstronnym rozwoju dzieci, więc posyłają je na różnorodne zajęcia.

Kto zatem korzysta z oferty zajęć w galeriach i muzeach? Odnosząc się do zrealizowanych w ramach badania wywiadów kwestionariuszowych – 91,5% rodziców posyłających dzieci na tego rodzaju wydarzenia posiada wyższe wykształcenie. 82,8% zbadanych rodziców nie jest zawodowo związanych ze światem sztuki. Jeśli wziąć pod uwagę, że w 2018 roku galerie sztuki w Polsce odwiedziło 4,5 mln osób (dane GUS za 2018 rok), co stanowi 7,2% Polaków powyżej 15 roku życia, i zakładając, że były to tylko osoby z wykształceniem wyższym (które posiada w Polsce 24,4% mieszkańców), należy przyjąć, że upowszechnianie kontaktu ze sztuką również w tej grupie społecznej jest potrzebne. Szczególnie, że choć demokratyzacja sztuki w ujęciu Mannheimowskim zapewnia potencjalny dostęp do niej wszystkim w równym stopniu, konsekwencją demokratyzacji w optyce jej krytyków jest narzucenie przez masy gustu mniej wyrafinowanego z jednej strony (Ortega y Gasset), z drugiej uprzemysłowienie kultury (szkoła frankfurcka). Obie perspektywy obecne są w dzisiejszej kulturze. Instytucje sztuki otwierają się na publiczność, ta jednak w coraz większym stopniu fascynuje się innymi, bardziej rozrywkowymi formami uczestnictwa w kulturze. Poza tym z roku na rok spada również odsetek osób deklarujących zainteresowanie kulturą

i sztuką. Przykładowo 79% społeczeństwa w 2015 deklarowało takie zainteresowanie, a w 2016 roku 66% [ARC Rynek i Opinia 2016]).

Edukatorzy przyznają, że z reguły około połowa grupy to dzieci, które regularnie uczestniczą w różnego rodzaju inicjatywach placówki. Drugą połowę stanowią nowi odbiorcy. Wydarzenia cykliczne gromadzą stałą publiczność, w wydarzeniach incydentalnych, które z reguły są szerzej promowane, częściej biorą udział dzieci po raz pierwszy pojawiające się w placówce. Działalność instytucji wystawienniczych jest pomocnym instrumentem dla rodziców, którzy chcą zapewnić swym dzieciom kontakt ze sztuką już na wczesnym etapie ich rozwoju, jak i interesującą formą spędzania czasu dla dzieci, co deklarują one same (79,1% badanych dzieci twierdzi, że zajęcia bardzo im się podobają). Dzieciom najbardziej odpowiada w programach możliwość wykonywania prac manualnych. Prawie wszystkie dzieci deklarowały również, że podobają im się przestrzenie, w których odbywają się zajęcia. Doceniały również możliwość obejrzenia interesujących eksponatów/prac. Wśród walorów badanych zajęć dzieci wskazywały również na osoby je prowadzące, atmosferę i możliwość kontaktu z rówieśnikami.

Warto dodać, że programy edukacyjne cieszą się ogromnym powodzeniem, niejednokrotnie brakuje na nich miejsc, a zapisy na nie należy dokonywać z dużym wyprzedzeniem.

ZAKOŃCZENIE

Edukacja prowadzona przez polskie muzea i galerie jest na dobrym poziomie. Realizowane programy mają zróżnicowany charakter pod względem formalnym: od warsztatów, przez wykłady i pogadanki, spotkania z artystami, oprowadzania kuratorskie, po gry i zabawy na terenie instytucji wystawienniczych. Dzieci z największym entuzjazmem podchodzą do pierwszych i ostatnich z wymienionych. Kadra pracująca z dziećmi rekrutuje się spośród osób obdarzonych pasją i pełnych energii. Atutem zajęć jest ich duża dynamika, nieustanne ich przekształcenia, poddyktowane zmianami ekspozycji. Walor stanowi również nieodpłatność znacznej części proponowanych przez muzea i galerie aktywności, a także oferta lekcji muzealnych dla szkół. Podkreślenia wymaga fakt, że omawiany program edukacyjny wykracza poza świat artystyczny. Wśród celów przyświecających edukatorom najczęściej pojawia się ten niebezpośrednio związany z wiedzą na temat sztuki, ale funkcjonowaniem w społeczeństwie z uwzględnieniem estetycznego wymiaru otoczenia, kształtowaniem postawy otwartości na świat, w którym jest miejsce

dla sztuki. Omawiane zajęcia, poza zaspokajaniem potrzeby kontaktu ze sztuką, odpowiadają niekiedy na bardziej podstawowe potrzeby. Jak twierdzą edukatorzy, w grupach zajęciowych zawsze, poza stałymi odbiorcami, pojawiają się dzieci „nowe”, co również stanowi argument na rzecz demokratyzującego charakteru działań placówek wystawienniczych, zwłaszcza jeśli wziąć pod uwagę, że przeważająca większość rodziców nie jest związana zawodowo ze światem sztuki. Programy edukacyjno-artystyczne dla dzieci posiadają potencjał demokratyzujący dostęp do sztuki. Wspomnieć tu należy przede wszystkim o ofercie skierowanej do szkół, dzięki której placówki wystawiennicze docierają do grup, które być może w inny sposób nie zainteresowałyby się tą formą aktywności kulturalnej. Opisywane zajęcia muzealne stanowią niezbędne dopełnienie edukacji szkolnej. Oczywiście można by sobie życzyć, żeby programy kierowane do rodzin trafiały do szerszego grona odbiorców, w tym również do osób nieposiadających wyższego wykształcenia.

Działania podejmowane przez działy edukacji muzealnej stanowią jedynie kroplę w morzu potrzeb związanych z upowszechnianiem sztuki w społeczeństwie polskim, zmieniają jednak w znacznym stopniu charakter instytucji muzealnych. Muzea z placówek niechętnych dzieciom, nieprzystępnych, w których asystenci sal groźnym wzrokiem śledzili najmłodszych i z byle powodu upominali ich rodziców, zmieniają się w miejsca przyjazne dzieciom, posiadające ofertę specjalnie do nich kierowaną. Zwiedzanie muzeum może stawać się czynnością, w której równoprawnie uczestniczą dorośli i dzieci. W ten sposób instytucje muzeum stanowią przykład realizacji idei uczestnictwa dzieci w życiu społecznym i poszanowania podmiotowości dziecka. Prowadzone zajęcia dają im przestrzeń do wypowiedzi i działania twórczego. Wiedza podczas nich zdobyta, przy jednoczesnych brakach w edukacji artystycznej dorosłych, sprawia, że mogą się one stać równoprawnymi partnerami w dyskusjach na temat sztuki. Sztuka współczesna z racji swej progresywności stanowi obszar, który jak w soczewce skupia najważniejsze cechy kultur kofiguratywnych [por. Mead 2000], w których starsze pokolenie przestaje być autorytetem dla młodszego, wyposażonego w kompetencje cywilizacyjne, jakich nie posiadają starsi.

Należy jednak zaznaczyć, że znaczna część programów muzealnych wciąż realizowana jest w ramach tzw. modelu kultury dziecięcej, w istocie tworzonej przez dorosłych, w której ich przeświadczenia dominują nad światem przeżyć i doznań dzieci. Za realizacją programów edukacyjnych muszą iść kolejne zmiany, między innymi w zakresie organizacji ekspozycji pod kątem dzieci. Wciąż czę-

stym problemem w muzeach są eksponaty umieszczone jedynie na linii wzroku dorosłego czy zbyt krótkie przewody słuchawkowe.

Pomimo niezwykłego uznania, jakie należy się twórcom programów edukacyjnych i edukatorom za podejmowany przez nich trud, dostrzec należy również pewne mankamenty funkcjonowania omawianych programów. Placówki, w większości przypadków, nie zatrudniają odpowiedniej liczby pracowników zajmujących się edukacją, z reguły nie podejmują także prób dotarcia do nowych odbiorców, wykorzystując działania promocyjne. W programie w niewielkim stopniu uwzględniane są najbardziej wymagające grupy dzieci, tj. do 3 roku życia i nastolatki, jedynie niektóre placówki podejmują wyzwanie docierania do grup wykluczonych, posiadających ograniczone szanse ekspozycji na działania artystyczne. Warto pamiętać jednak, że edukacja nie należy do podstawowych zadań omawianych placówek. Problematyczne są również idee przyświecające programom edukacyjnym. Należy zastanowić się nad instrumentalnym podejściem instytucji do programów edukacyjnych jako formy realizacji polityki kulturalnej – beneficjentami programów są dzieci, istoty jeszcze nie w pełni ukształtowane emocjonalnie, wrażliwe, często bezbronne, a makrostrukturalna polityka kulturalna widzi je jako liczby, statystyki, cele programowe. Warto również zwrócić uwagę, że polityki kulturalne wpisują się w szersze polityki społeczne. Te zaś odwołują się do neoliberalnych zasad funkcjonowania społeczeństwa. Atut w postaci budowania pomostów pomiędzy sztuką a życiem, odniesienie się w programach do szerszych umiejętności związanych z kreatywnością, otwartością może stanowić kolejną formę działania społecznego, które prowadzi do zniewolenia. Nie są to argumenty przeciwko programom edukacyjnym, a jedynie spostrzeżenia, jakie warto wziąć pod uwagę, by świadomie budować scenariusze omawianych programów. Sztuka bowiem powinna być przestrzenią refleksji, kontestacji, a nie mechanicznego adaptowania idei i trendów.

Idea demokratyzacji sztuki zakłada zmniejszanie dystansu między sztuką a jej odbiorcami, dopuszczanie szerokiego grona odbiorców do kontaktu z nią. Placówki wystawiennicze realizują ją, koncentrując się głównie na dzieciach. Można dociekać, na ile programy edukacyjne stanowią realizację idei podmiotowości dzieci, a na ile uprzedmiotawiają je, czyniąc z nich kartę przetargową w walce o granty, traktując jako element realizacji polityki kulturalnej, czy wreszcie wabik, by sprowadzić do muzeum rodziców. Niezależnie od pobudek i praktycznych realizacji poszczególnych programów od kilku lat w Polsce widoczna jest zmiana podejścia do dzieci w muzealnictwie.

BIBLIOGRAFIA

- ARC Rynek i Opinia.** 2016. <https://arc.com.pl/wyniki-badan/> [dostęp: 03.01.2017].
- Barthes Roland.** 1999. „Śmierć autora”. *Teksty Drugie* 54/55: 247–253.
- Bell Daniel.** 2014. *Kulturowe sprzeczności kapitalizmu*. Warszawa: Aletheia.
- Bourdieu Pierre.** 2001. *Reguły sztuki. Geneza i struktura pola literackiego*. Kraków: Universitas.
- Bourdieu Pierre.** 2005. *Dystynkcja. Społeczna krytyka władzy sądenia*. Warszawa: Scholar.
- de Certeau Michel.** 2008. *Wynaleźć codzienność. Sztuki działania*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Chalubiński Mirosław.** 1992. *Antropologia i utopia. Jednostka a społeczeństwo w poglądach Ericha Fromma*. Warszawa: Scholar.
- Czyżewski Marek.** 2009. „Działania «neopozorne»”. Uwagi na temat przeobrażeń komunikowania publicznego i życia naukowego”. *Przegląd Socjologiczny* LVIII(1): 9–31.
- Dewey John.** 1972. *Demokracja i wychowanie*. Warszawa: Ossolineum.
- Eco Umberto.** 2008. *Dzieło otwarte. Forma i niedookreśloność w poetykach współczesnych*. Warszawa: Czytelnik.
- Franckiewicz-Olczak Izabela.** 2017. „Nowe media w muzeum. Demokratyzacja kultury a unifikacja muzeów i aktywizacja odbiorców”. *Studia Sociologica* 9: 106–114.
- Franckiewicz-Olczak Izabela.** 2019. Zrozumieć sztukę współczesną. Programy edukacyjne dla dzieci i młodzieży w polskich muzeach i galeriach. W: *Potencjał dobrego sąsiedztwa. Edukacja kulturalna w Polsce i w Niemczech*, E. Wrotnowska-Gmyz, M. Kosiorek, M. Nizioł, W. Warzocha (red.), 302–315. Warszawa: Wydawnictwo NCK.
- Franckiewicz-Olczak Izabela.** 2020. Między egalitaryzmem sztuki a elitaryzmem muzeum. W: *Sztuka ma znaczenie*, D. Rode, M. Składanek, M. Ożóg (red.), 307–318. Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
- Giddens Anthony.** 2003. *Stanowienie społeczeństwa. Zarys teorii strukturacji*. Poznań: Zysk i S-ka.
- Gajda Kinga.** 2016. Cztery typy muzeów – podział dokonany wedle modeli edukacji. Raport z badań Kraków. <http://www.ic.europeistyka.uj.edu.pl/documents/31861989/141312500/Kinga+Anna+Gajda%2C+Cztery+typy+muzeum+%E2%80%93++podzia%C5%82+dokony+wedle+modeli+edukacji%2C+Aneta+Pazik%2C+Strony+internetowe+muze%C3%B3w/65b3e5d4-e664-4e21-adba-f44b19a80d3d> [dostęp: 12.02.2017].
- Grodny Seweryn, Jerzy Gruszka, Kamil Łuczaj.** 2013. „O zawężeniu wyższego gustu estetycznego. Analiza zjawiska wszystkożerności kulturowej w Polsce”. *Studia Socjologiczne* 2(209):127–148.
- Heckman James, Stefano Mosso.** 2014. The economics of human development and social mobility. <http://www.nber.org/papers/w19925.pdf> [access: 12.02.2017].
https://www.facebook.com/pg/swietliceartystyczne/about/?ref=page_internal [dostęp: 12.03.2020].
- Idzikowski Bogdan.** 2012. „Interdyscyplinarne konteksty animacji kultury”. *Rocznik Lubuski* 38 cz. 2: 157–167.
- Jakubowski Witold.** 2010. „Kultura i sztuka popularna jako obszar działań edukacyjnych”. *Ars inter Culturas* 1: 35–45.
- Jankowski Dierżymir.** 1993. Edukacja kulturalna, czyli jaka? Rozważania o pojęciu, znaczeniu i współczesnych problemach. W: *Edukacja kulturalna. Szkoła i rodzina*, D. Jankowski (red.), 8–23. Kalisz: Wojewódzki Ośrodek Metodyczny.

- Jankowski Dzierżymir.** 1994. „Współczesne rozumienie i znaczenie edukacji kulturalnej. *Biuletyn TWWP* 1(XXI): 89–93.
- Karczewski Leszek.** 2012. Kłopoty z partycypacją. Nowa muzeologia i agoniczna demokracja. W: *Edukacja kulturalna jako projekt publiczny*, A. Skórzyńska, M. Kosińska, K. Sikorska (red.), 89–108. Poznań: Galeria Miejska Arsenał.
- Kargul Józef.** 2012. *Upowszechnianie, animacja, komercjalizacja kultury. Podręcznik akademicki*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Kłosowska Antonina.** 2005. *Kultura masowa. Krytyka i obrona*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Krajewski Marek.** 2011. Instytucje kultury a uczestnicy kultury. Nowe relacje. Przykład MS2 w Łodzi. W: *Strategie dla kultury. Kultura dla rozwoju. Zarządzanie strategiczne instytucją kultury*, M. Śliwa (red.), 26–37. Kraków: Małopolski Instytut Kultury.
- Krajewski Marek, Filip Schmidt.** 2017. Plastyka i muzyka w szkołach podstawowych i gimnazjalnych w Polsce. Wybrane ustalenia badawcze. http://www.mkidn.gov.pl/media/docs/2015/20150325_raport_pm_4.pdf [dostęp: 12.02.2017].
- Lutyński Jan.** 1990. *Nauka i polskie problemy. Komentarz socjologa*. Warszawa: PIW.
- Mannheim Karl.** 1956. *Essays on the sociology of culture*. London: Routledge and Kegan Paul.
- Mead Margaret.** 2000. *Kultura i tożsamość. Studium dystansu międzypokoleniowego*. Warszawa: PWN.
- Miś Lucjan, Katarzyna Ornacka.** 2016. „Dziecięcy zwrot» w socjologii i polityce społecznej”. *Przegląd Socjologiczny* LXV(2): 33–56.
- NCK.** 2016. Kondycja sztuk wizualnych. Percepcja i społeczny obieg sztuki współczesnej w Polsce. Raport z badań. <https://nck.pl/badania/raporty/kondycja-sztuk-wizualnych-percepcja-i-spoeczny-obieg-sztuki-wspolczesnej-w-polsce> [dostęp: 12.02.2017].
- Pieczka Franciszek.** 2000. Hermeneutyczny wymiar podstawowych pytań estetyki. W: *Estetyki filozoficzne XX wieku*, K. Wilkoszewska (red.), 91–113. Kraków: Universitas.
- Rorty Richard.** 1993. Edukacja i wyzwania postnowoczesności. W: *Spyry o edukację. Dylematy i kontrowersje we współczesnych pedagogikach*, Z. Kwieciński, L. Witkowski (red.), 96–102. Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.
- Smolińska-Theiss Barbara.** 1993. *Dzieciństwo w małym mieście*. Warszawa: Uniwersytet Warszawski.
- Sontag Susan.** 2012. *Przeciw interpretacji i inne eseje*. Kraków: Karakter.
- Strzyckowski Konstanty.** 2009. „Szlachectwo nie zobowiązuje. Zmiany we wzorach konsumpcji kulturowej”. *Ruch Prawniczy, Ekonomiczny i Socjologiczny* LXXI(1): 195–219.
- Szkolut Tadeusz.** 1998. Człowiek ponowoczesny wobec tradycji kulturowej – implikacje pedagogiczne. W: *Pedagogika kultury: historyczne osiągnięcia, współczesne kontrowersje wokół edukacji kulturalnej*, J. Gajda (red.), 207–217. Lublin: UMCS.
- Szuman Stefan.** 1962. *O sztuce i wychowaniu estetycznym*. Warszawa: Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych.
- Szymborska Karolina.** 2016. „Children studies jako perspektywa metodologiczna. Współczesne tendencje w badaniach nad dzieckiem”. *Teksty Drugie* 1: 189–205.
- Warzywoda-Kruszyńska Wielisława.** 2015. „«Investing in children»: A dominant discourse on childhood and children in 21st century”. *Przegląd Socjologiczny* LXIV(1): 9–26.
- Wojnar Irena.** 1966. *Perspektywy wychowawcze sztuki*. Warszawa: Nasza Księgarnia.
- Wojnar Irena.** 2000. *Humanistyczne intencje edukacji*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”.

- Wojnar Irena, Bogdan Suchodolski.** 1988. *Humanizm i edukacja humanistyczna. Wybór tekstów*. Warszawa: Wydawnictwo Szkolne i Pedagogiczne.
- Van Lancker Wim.** 2013. "Putting the child-centered investment strategy to the test: Evidence for the EU27". *European Journal of Social Security* 15(1): 4–27.
- Zamki na piasku. Instytucje sztuki w Polsce.** 2014. <https://magazynszum.pl/zamki-na-piasku-instytucje-sztuki-w-polsce-zapis-debaty/> [dostęp: 18.03.2021].
- Zarycki Tomasz.** 2009. „Kapitał kulturowy – założenia i perspektywy zastosowania teorii Pierre’a Bourdieu”. *Psychologia Społeczna* 4 1–2 (10): 12–25.
- Żakowska Katarzyna, Agata Kępińska.** 2017. *Między zabawą a sztuką. Raport z badania jakościowo-ilościowego*. Warszawa: NCK.
- Żmijewski Artur.** 2007. „Stosowane sztuki społeczne”. *Krytyka Polityczna* 11/12: 14–24.

Izabela Franckiewicz-Olczak

A CHILD AT THE MUSEUM. POLISH MUSEUMS IN THE CONTEXT OF THE POPULARIZATION OF ART

Abstract

The issues discussed in the article are the result of two contemporary trends both in culture and science: the democratization of culture and the growing interest in the issues of children and childhood. The issue of the democratization of culture was analyzed from the first half of the 20th century in the texts of José Ortega y Gasset, Theodor Adorno, and later Karl Mannheim. John Dewey took up the issues related to childhood and democracy at the beginning of the 20th century. As one of the pioneers of pragmatic aesthetics, he emphasized the importance of aesthetic experience in human development. The basis of his upbringing was triggering individual abilities to achieve social goals. The issues of childhood in sociology in the 1950s were addressed by Talcott Parsons, who still viewed children rather more objectively. Since the 1990s the problem of childhood has been reflected in the development of interdisciplinary research within the framework of children studies.

By juxtaposing both problem areas, the following text is an attempt to analyze the educational activities of exhibition establishments in terms of making art more attractive for children. The main issue discussed in the article is whether and to what extent educational programmes constitute an efficient tool for promoting art. Are they a form of reaching children who have no contact with art, or are they only a tool for reproducing the existing hierarchy based on the elitist role of art, to which only privileged groups have access? And finally, what is the role of a child in these educational programmes: an active subject realizing their needs or an object necessary for the implementation of cultural policy?

Keywords: the democratization of art, the art popularization, educational and artistic programmes for children