

Nowe tendencje w muzealnictwie

Justyna Laskowska

Stykając się od 1992 r. z działalnością muzealną dostrzegłam wśród muzealników rosnący ferment dotyczący metod pracy oświatowej ze zwiedzającymi, a jednocześnie rosnącą refleksję filozoficzną nad sensem istnienia muzeów w ogóle.

Frustracja tradycyjnym sposobem pojmowania roli muzeum i skostniałymi metodami pracy dydaktycznej pojawiła się na zachodzie już około 20 lat temu i doprowadziła do prób tworzenia muzeum „alternatywnego”. Obecnie każde szanujące się muzeum posiada szeroko rozwinięty dział popularyzatorski, w którym „trust mózgów” pracuje nad urozmaicheniem i udoskonaleniem dróg kontaktu z publicznością, tak aby znaleźć najtrafniejszy sposób przekazania przeogromnej wiedzy zgromadzonej w formie eksponatów (z których dodajmy tylko niewielką część zamknięta jest w gablotach, gross umiera nieoglądane przez nikogo w kazamatkach magazynów), zwracając uwagę nie tylko na ilość podanej wiedzy, lecz również na jakość tego „podawania”.

Problem leży nie tylko w metodzie, lecz również w refleksji filozoficznej, która towarzyszy nowym działaniom. I znów, na zachodzie ten typ rozważań pojawił się daleko wcześniej niż u nas. Przykładem tego jest fragment z rozdziału książki Jamesa Clifforda *The Predicament of Culture XXth. Century Ethnography, Literature and Art* opublikowany w tłumaczeniu Joanny Irackiej w „Kontekstach” (nr 1/1993). W tym samym numerze znaleźć możemy refleksje Wojciecha Michery pt. *Tajemnica butów, czyli pochwała muzeum*. Jako ciekawe uzupełnienie przemyśleń Jamesa Clifforda proponuję rozprawkę filozoficzną Anny Kubiak pt. *Krótki tekst o totalu* opublikowaną w „Społeczeństwie Otwartym” nr 3 (1994). Dotyczy ona jednej z istotnych cech „osobowości europejskiej”, tj. skłonności do totalizmu. W „Plastyce i wychowaniu” nr 2, 1993 r. parę słów o zastosowaniu nowych metod opublikowała również autorka tego artykułu.

Podstawą mojej refleksji stały się też dwie publikacje, będące podsumowaniem dwu sympozjów muzealnych: jednego, które odbyło się w Katowicach w 1991 r. („Śląskie Prace Etnograficzne”, 1993 r.) i drugiego, które odbyło się dwa lata później w Berlinie („Zeitschrift für Ethnologie”, 1993 r. z. 118).

To ostatnie podjęło się kilku różnych bloków tematycznych: – muzea etnograficzne w oczach nieeuropejczyków; – kolekcje a dziedzictwo kulturowe; – ranga obiektów muzealnych a ich konserwacja; – edukacja i profesjonalizm – aktywność antropologa w muzeum; – przyszłość ekspozycji etnograficznych i przyszła rola muzeów. Pod tymi tytułami kryją się takie zagadnienia jak aspekt prawny „migracji” obiektów kulturowych, nieuświadomiane relacje między „producentami” obiektów a kolekcjonerami, muzea wobec żądania zwrotu niektórych przedmiotów, prawa autorskie do koncepcji ekspozycji muzealnych, projekt tworzenia wystaw „na żądanie” zwiedzających – zasięg współpracy ze zwiedzającymi. Największym zaskoczeniem tego sympozjum było odkrycie, że pozaeuropejscy muzealnicy akceptują kształt i działalność europejskich muzeów etnograficznych.

Dla moich rozważań szczególnie ciekawym okazał się artykuł Charlesa Hunta z Marischal Museum przy Uniwersytecie w Aberdeen pt. *Muzea – arena sacra* oraz artykuł Briana Durrans z Department of Ethnography. British Museum of London pt. *Przyszłość ekspozycji etnograficznych*.

Chciałabym również zapoznać czytelnika z przemyśleniami Janusza Byszewskiego, który wraz z Mają Parczewską, pracując

w Laboratorium Edukacji Twórczej Centrum Sztuki Współczesnej w Warszawie stał się spiritus movens projektu „Inne muzeum”. Projekt ten jest realizowany od 1992 r. Jak widzimy więc data narodzin polskiego „alternatywnego muzeum” jest bardzo świeża: niestety aż do lat 90. panował u nas niepodzielnie smutny model nudnego, zakurzonego muzeum. Ale szczęśliwie nasz muzealny noworodek czuje się dobrze i ładnie się rozwija, zważywszy, że w projekcie „Inne muzeum” wzięły już udział następujące muzea warszawskie: Narodowe, Wilanowskie, Ziemi, Zamek Królewski, Historyczne, Literatury, Łowiectwa, Żydowski Instytut Historyczny; a spoza Warszawy: Zamkowe w Malborku, Lubelskie, Łańcuckie, Muzeum Sztuki w Łodzi, Okręgowe w Toruniu, BWA w Koninie, Płockie, Morskie w Gdańsku. Regularnie przez dwa ostatnie lata odbywają się warsztaty w różnych muzeach, spotkania dyskusyjne dla pracowników oświatowych, oraz zajęcia grup pracujących nad rozwiązaniem konkretnych problemów. Na ten rok planowana jest sesja wyjazdowa, którą zorganizuje Sekcja Edukacji Muzealnej przy Polskim Komitecie INSEA (Międzynarodowe Stowarzyszenie Edukacji Przez Sztukę).

Niezależnie od projektu „Inne muzeum”, zajęcia alternatywne prowadzi Muzeum Etnograficzne, Archeologiczne, Techniki w Warszawie, wypracowując swą własną specyfikę.

Zanim przejdę do przedstawienia konkretnych technik pracy ze zwiedzającymi, chciałabym podsumować znane mi refleksje teoretyczne dotyczące tego tematu. To, co ja, językiem potocznym nazywam nudą muzeów, znalazło pogłębioną analizę u wymienionych wyżej autorów. Wojciech Michera tak definiuje muzealną rzeczywistość: „najczęściej jest próbą odtworzenia i zaprezentowania czegoś, co istniało wcześniej, lub gdzie indziej. Próba ta przybiera charakter platońskiej mimesis, jest chęcią zbliżenia się do ideału. Jest to jednak próba zawsze mniej lub więcej nieudana. Poszczególne elementy stworzonej sytuacji muzealnej są wprawdzie oryginalne, ale w całości jest ona tylko kopią. Jej wartość to stopień podobieństwa do oryginału: w istocie ważny jest tylko on. (...) Ujęcie to umieszcza widza wyłącznie w kontekście oryginału, usiłuje przenieść go w tamtą rzeczywistość; kontekst aktualny, związany ze światem widza, nie jest istotny, a nawet w próbie tej przeszkadza.” Wobec takiej rzeczywistości autor postuluje zmianę rozumienia funkcji muzeum na wzór arystotelesowskiego pojmowania sztuki, które łączy naśladownictwo (mimesis) z twórczym uporządkowaniem rzeczywistości. „Rzecz już nie w skopiowaniu uprzedniej rzeczywistości, lecz raczej, według słów Paula Ricoeura, w jej przerwaniu, dokonaniu wyrwy otwierającej przestrzeń fikcji.” Dzięki przejściu do dynamicznego traktowania muzeum „stanie się [ono – przyp. J.L.] wtedy przestrzenią twórczą, przestrzenią aktywnej penetracji rzeczywistości. (...) Jest to zarazem rezygnacja z pretensji do quasi-magicznego przenoszenia się ‘tam’, w tamten kontekst”. Dla Michery punkt ciężkości „nowego muzeum” leży nie w kontekście przeszłości, które rozciąga daleko na ekspozycję, lecz w kontekście obecnego doświadczenia widza. Kontakt między tymi dwoma kontekstami następuje poprzez symboliczne traktowanie przeszłości. W tak rozumianym zdarzeniu muzealnym horyzont naszego życia „ulega jednak poszerzeniu, musi otworzyć się na obcy kontekst zjawiska, które napotkał”. Owo otwarcie możliwe jest, wg Michery, dzięki traktowaniu eksponatów muzealnych nie jak elementów instryktazowych, lecz na takim eksponowaniu, które by wykorzystywało ich stronę symboliczną. Podkreślenie symboliczności

„zdarzenia” umożliwia jego „przeżycie”. Dzięki temu uda się zachować autentyczność całego przedsięwzięcia. „Autentyzm symboliczny to sformułowanie tylko pozornie paradoksalne. W zdarzeniu muzealnym ma ono specjalne zastosowanie. Tym bowiem co wyróżnia prawdę symboliczną, jest jej dynamiczność, ekstatyczność. Nie można bowiem o niej powiedzieć, że jest (gotowa), ona jest odkrywana. Nie tkwi w dziele, lecz jest przez nie wywoływana, ewokowana, by nie powiedzieć prowokowana; wobec niej dopiero się ujawnia. Ma zatem charakter egzystencjalny, bo z biernego ‘wystawienia’ czyni ‘zdarzenie’, a z widza – jego uczestnika. (...) Unikamy w ten sposób naprawdę paradoksalnej sytuacji, gdy widz w muzeum jest z jednej strony niewątpliwie niezbędny, z drugiej (...) widz jest tylko dodatkiem.”

O ile dla Michery zdaniem-kluczem wydaje się być: „muzeum może być miejscem wtajemniczenia” to Janusz Byszewski z Centrum Sztuki Współczesnej stworzył swoisty kanon brzmiały: „możemy wyobrazić sobie muzeum bez obiektów, natomiast nie może ono funkcjonować bez odbiorców”. To paradoksalne sformułowanie nie postuluje „spalenia bibliotek” lecz tylko daje nam do zrozumienia, że w muzeum najważniejszy jest człowiek, który do niego przychodzi. Muzeum staje się pretekstem do samoobserwacji, eksponatami stajemy się my sami. Te założenia Byszewskiego są niezwykle zgodne z refleksjami poety Jamesa Fentona (cytowanego przez Jamesa Clifforda we wspomnianym na wstępie artykule), który odkrywa w jednym ze swych wierszy kolekcję etnograficzną jako miejsce fascynacji nieznanymi obszarami własnego „ja”.

Artykuł Clifforda wysuwa pewne tezy, dotyczące idei leżących u podłoża istnienia współczesnych muzeów. Clifford widzi te idee jako chorobliwy wręcz objaw „zachodniego indywidualizmu posiadania”, który już w XVII w. wyłonił ideał osoby-posiadacza. Ideał ten stał się elementem europejskiej tożsamości. „Tożsamość, czy to kulturowa, czy indywidualna zakłada z góry konieczność kolekcjonowania, gromadzenia dóbr arbitralnie systematyzowanych według wartości i znaczenia. (...) Kolekcjonowanie i wystawianie to zjawisko decydujące dla tworzenia się Zachodniej tożsamości.” Konieczność gromadzenia przedmiotów dla określenia swej tożsamości ma swe lustrzane odbicie w uprzedmiotowieniu się tożsamości grupowej. Tą stroną zjawiska zajmuje się Anna Kubiak w *Krótkim tekście o totalu*: „Typ to postrzeganie jednostki (również przez samą siebie) nie jako odrębnej osoby, ale poprzez wypiekanie przez nią społecznych typizacji, wzoru reguł związanych z określoną grupą społeczną. Jeśli jednostka utożsamia się z typem to dochodzi do uprzedmiotowienia tożsamości (total-self). Tożsamość jest sztywna, stała, zamknięta w granicach typu. Wysiłek takiej jednostki kieruje się w stronę wypełnienia roli świadka autowizerunku grupy, przyczyniając się do jego podtrzymania wśród uczestników i wobec otoczenia. Rośnie w ten sposób maska owej społeczności. Konsekwencją jest pośpiech w głoszeniu zadekretowanej doskonałości. (...) W ten sposób dochodzi do mylenia osoby społecznej z osobą, rozumianą personalistycznie. Jednostka przestaje być świadkiem jej prawdy wewnętrznej – dotyczącej osoby, a w każdym razie jej rozwój jest znacznie zahamowany. Osoba zaś żyje oddzielnym życiem lub pozostaje stłumiona, ponieważ zawsze tylko fragment osobowości poddaje się typizacji.” Podsumowując: „osobowość europejska” wymaga kolekcjonowania. Jednocześnie inna cecha tej osobowości – skłonność do totalizmu stymuluje działania, w oparciu o które wzmacnia się swój wizerunek. Tego typu działaniem jest kontynuowanie kolekcji w taki sposób by tworzyła ona jednolity obraz społeczności i całego „posiadanego” przez nią świata. Podobnie rzecz się miała z teatrem europejskim w dobie odkrywania Nowego Świata – jak twierdzi S. Mullaney. Dramat stał się wówczas rodzajem rytuału celebrowanego odkrycia nie poprzez prezentację, lecz poprzez dostosowanie. „Przykładem takiego działania jest wystawienie sztuki o przybyciu Henryka II do Rouen

w Brazylii w 1550 r. Etnograficzne spostrzeżenia i wiedza o Rouen była autentyczna, zdumiewająco dokładna i bogata w szczegóły, jednakże nie starała się zrozumieć kultury brazylijskiej, lecz przetworzyć ją paradoksalnie we własny styl.” Dalej podobne wnioski formułuje Mullaney wobec ówczesnych kolekcji. „Wczesne kolekcje nie są jedynie próżnym zestawieniem rzeczy dziwnych i odległych. Kolekcje są rytualnym procesem włączenia pojawiających się kultur w jaśniejący obraz elżbietańskiej sceny.”

Patrząc pod trochę innym kątem, muzea stwarzając złudzenie adekwatnego przedstawienia świata, najpierw wyrwywając przedmioty z ich szczególnego kontekstu (czy to kulturowego, historycznego czy intersubiektywnego) i każąc im reprezentować abstrakcyjne całości: np. maska plemienia Bambara staje się etnograficznym metonimem kultury Bambara. Następnie, w celu przechowywania i wystawiania danego przedmiotu, wypracowany zostaje schemat klasyfikacji, a tym samym rzeczywistość kolekcji, jej spójny porządek, niweczy historię tworzenia i przeznaczenie tego przedmiotu” (J. Clifford). Schemat klasyfikacyjny, a także sposób wystawiania „opiera się na rozstrzygnięciach teoretycznych i jest stymulowany przyjętym modelem rzeczywistości. Z tego wynikają koncepcje i założenia ideowe muzeum – stwierdza Czesław Robotycki w artykule *Teorie kultury a muzea etnograficzne* („Śląskie Prace Etnograficzne”, Katowice 1993). Dalej autor podaje przykłady niektórych takich kontaminacji. Są to: ewolucjonizm („nauka to swoisty skarbiec ludzkiej wiedzy, do którego kolejne pokolenia dokładają swoje udziały”). Przykładem takiej koncepcji wystawienniczej były „Człowiek i materia” oraz „Środowisko i technika” Leroi-Gourhau w Musée de l’Homme. W Polsce układ stałych ekspozycji opierano na założeniach dyfuzjonistycznych K. Moszyńskiego, S. Poniatowskiego i E. Frankowskiego. Również współczesna antropologia interpretacyjna ma swą muzealniczą awangardę w wystawach kubistów i surrealistów zderzających prymitywną sztukę Afryki z wytworami sztuki europejskiej. Postmodernizm i dekonstrukcjonizm przekonują, że przedmiotem zainteresowania historyka sztuki i etnologa może być twórczość w ogóle, tj. np. kicz, apokryfy lub twory naszego codziennego otoczenia.

W zasadzie wszyscy współcześni krytycy muzealnictwa świadomi są presji kolejnych europejskich wizji świata na kształt wystawiennictwa. Ustosunkowują się do tego zagadnienia bądź neutralnie, tak jak np. Robotycki lub Aleksander Jackowski dochodzący źródeł powstawania polskich ekspozycji etnograficznych w patriotyzmie porozbiorowym, romantyzmie J.J. Rousseau, marksizmie i postulujący jedynie dopasowanie muzealnictwa do nowych trendów teoretycznych opartych na rozbudowaniu kontekstów kulturowych. Inni oskarżają pewne prądy naukowe za kryzys muzealnictwa, np. Charles Hunt („Zeitschrift für Ethnologie”, nr 118, 1993), który stwierdza: „W końcu funkcjonalizm strukturalny, stał się ‘dominującą ideologią od lat 60.’, skoncentrował się na badaniach abstrakcyjnych systemów społecznych i ich analizie synchronicznej, opuścił ostatecznie muzea. (...) Ten podział spowodował wiele nieszczyśliwych konsekwencji. Po pierwsze: muzea stały się ośrodkami badania kultury materialnej rozumianej jako prymitywna technologia, bądź nabrały charakteru kolekcji sztuki i rzemiosła. Muzealnicy-etnografowie stracili impet intelektualny i motywację do poszukiwania filozoficznego podłoża dla swej działalności. Muzea stały się ciałami bez głów. Po drugie: francuski strukturalizm, kreując nowe podejście do obiektów kultury materialnej, szczególnie ich ikonicznego i symbolicznego charakteru oraz nowy rodzaj komparatystycznych badań międzykulturowych, stał się bodźcem do odejścia od empirycznych badań terenowych. Dopiero postmodernizm przywrócił pozytywne nastawienie do muzeów, wysoko szacując ich wartość semiotyczną oraz ich funkcję odbicia współczesnych struktur teoretycznych.”

Ten sam autor sięga jednak również głębiej, pod powierz-

chnię zależności teoria-praktyka, zastanawiając się, podobnie jak Clifford, nad sensem istnienia muzeów w ogóle, w przeciwieństwie do Clifforda jest on jednak optymistą, twierdząc, że „muzeum jest manifestacją struktury raczej nie funkcji europejskiego społeczeństwa i odpowiada na głęboką potrzebę rozumienia siebie i innych.” Gdzie indziej dodaje jeszcze: „Dzieje muzeów są w swej istocie dziejami społecznej historii wiedzy i krytyczne na nie spojrzenie może poszerzyć samoświadomość badaczy.”

Podobnie widzi sens istnienia muzeów Brian Durrans („Zeitschrift für Ethnologie”, nr 118, 1993). „Muzea nie tylko kolekcjonują i przechowują fragmenty kultur, są też częścią kultury, specjalną przestrzenią, gdzie żyjące kultury umierają a umarłe wracają do życia. Klucz do aktywności muzeów ma charakter holistyczny. (...) Jest w muzeach coś takiego, że ludzie zwiedzają je, niezależnie od tego są oprowadzani przez specjalistę pełniącego funkcje edukacyjne, czy też nie. Oznacza to, że istnieje część zwiedzających przygotowanych do tworzenia własnych znaczeń, na bazie zawartości muzeów, atmosfery refleksji i ich własnej wyobraźni.” A więc wiąże się to z przeżyciem osobistym – podkreśla autor – którego to nie dostarczają nam współczesne mass-media, nastawione bądź na masowy odbiór kultury, „a jeżeli nawet zwiężają odbiór do prywatności (walkman, rzeczywistość wirtualna) to ma to charakter mechaniczny, nie organiczny, co w efekcie daje indywidualizm wyalienowany.”

Pomimo że obaj ci autorzy powołują się na przemyslenia Clifforda, żaden z nich nie jest aż tak krytycznie nastawiony do idei leżących u podłoża istnienia muzeów jak sam „mistrz”. Podkreślmy raz jeszcze, że w operacjach intelektualnych przedstawicieli kultury europejskiej, uwidaczniających się poprzez działalność muzealniczą, Clifford widzi niebezpieczeństwo. W ten właśnie sposób członek cywilizacji Zachodu lub przedstawiciel warstwy oświeconej, tworząc, narzuca swoją klasyfikację, która dodatkowo naznaczona jest często nacjonalizmami lub różnego rodzaju centryzmami i odkrywa, ale i zdobywa, zagarnia inne kultury, staje się ich posiadaczem. „Nadawanie znaczenia w muzealnej klasyfikacji i ekspozycji jest mistyfikowane jako odpowiednie przedstawienie”. Kolekcje dążąc do całościowości przedstawienia, stają się mikrokosmosami, a przetworzone przez nasze systemy wartości włączają się w nasz makrokosmos, dopasowując się do niego i karmiąc drżemiąca w każdym z nas potrzebę totalnej jedności.

Anna Kubiak w *Krótkim tekście o totalu* bardzo ciekawie analizuje konsekwencje postawy totalnej. Na wstępie cytuje wnioski S. Rosenzweiga i E. Levinasa, filozofów zajmujących się „syntezą prawdy” – jak nazwali oni totalizm, głoszące, że wywodzi się on ze starożytnej Grecji, gdzie powstała idea sprowadzenia struktury bytu do jednej zasady, mającej uchwycić jego istotę (i gdzie dodajmy powstała idea muzeum – choć przyznać trzeba nie w takiej jak obecnie formie). Jakie jednak wnioski w artykule Kubiak mogą nam pomóc zrozumieć rzeczywistość współczesnego muzealnictwa? Najważniejsza wydaje się występująca wraz z totalizmem skłonność do absolutyzacji, tematyzacji i uprzedmiotawiania. W muzeach uprzedmiotowieniu w eksponaty podlegają całe kultury. Ulegamy w ten sposób złudzeniu, że sprowadzamy te kultury do „esencji rzeczy”, a przez to jesteśmy w posiadaniu wiedzy pewnej, wszystko wyjaśniającej. „Uprzedmiotowienie wyraża się w utożsamieniu 'rzeczy', o którą chodzi, z przedmiotem, a więc z czymś zewnętrznym (...). Wobec uprzedmiotowionej rzeczy kształtuje się stosunek właściciela. (...) Z pozycji właściciela rzeczy jedyną formułą są niepodważalne twierdzenia. Pytania bywają tylko retoryczne. Możliwy okazuje się tylko monolog w imieniu rzeczy. Nawet jeśli skrywa się pod maską rozmowy jest zamknięty na obecność.” Czyż te słowa żywem nie przypominają stylu tradycyjnego „oprowadzania” po muzeum? Następną pochodną totalizmu jest absolutyzacja. „Absolutyzowanie własnej rzeczy [np. własnych systemów

poznawczych, wg których konstruuje się kolekcje – J.L.] będzie więc wymagało jej ochrony i będzie izolować wobec groźnej w tym przypadku obcości. (...) Konsekwencją traktowania 'bezwartunkowości' prawdy jako prawdy ważnej dla wszystkich jest – zdaniem Jaspersa – nietolerancja, niezdolność do komunikowania się z innymi, żądza władzy, 'instynkt niszczenia'”. Jak już powiedziałam tradycyjne „zwiedzanie” nie daje możliwości uniknięcia ani zafałszowań postrzegania obcych kultur ani wyżej wymienionych konsekwencji postawy totalnej. Oczywiście sytuacja ta przedstawiona jest przeze mnie w sposób przejawiony. Po wizycie w muzeum ani my ani nasze dzieci nie wypadamy z niego w postaci nietolerancyjnej, niszczycielskiej hordy. Ale przecież kiedyś nasi milusińscy zmieniają się w tragedię. Smutną rzeczą jest uzmysłwienie sobie, że muzea, hołdując starej formie edukacji przekazują nam wiedzę obarczoną takimi konsekwencjami psychologicznymi, jak te wymienione przez Annę Kubiak czy Jaspersa.

Na zakończenie przeglądu refleksji powołanych do życia kryzysem muzealnictwa, proponuję jedną jeszcze tezę głoszoną przez Charlesa Hunta w oparciu o idee Emila Durkheima. Nie pasuje ona do ogólnej tonacji cytowanych tu wypowiedzi, lecz jest równie interesująca. „Uprzywilejowany status kolekcji muzealnych, wzięty pod uwagę w perspektywie durkheimowskiej, sugeruje, że należą one do kategorii materialnego tabu. Dzieli one tę kategorię ze zwłokami, odpadkami, ekskrementami, z którymi to posiadają wspólną własność, a mianowicie postrzegane są jako skażone, niebezpieczne, niedotykalne. Wszystkie te przedmioty są trzymane w ściśle określonych miejscach. Granice tych miejsc są oznaczone i broniące przez bardziej lub mniej całościowe rytuały przejścia. Wszystkie te przedmioty są wyrwane z kontekstu ich używalności i doprowadzone do upadku, tj. do istnienia bez celu. Jako anomalie są one groźbami dla uporządkowanej percepcji i dlatego muszą być uwięzione w klasyfikacyjnym Gułagu. Muzea są też wyraźnie oddzielone od takich przybytków jak sklepy czy domy towarowe, zawierające przedmioty dostępne. Zawartość muzeów traktowana jest z religijnym respektem. Jest to widoczne nie tylko w dużych muzeach, gdzie pielgrzymi tysiącami przychodzą przed słynnymi dziełami kultu lub sztuki, ale także w małych muzeach wypełnionych dewocyjną ciszą wobec relikwii niedysięszej świetności. Sakralność muzeum odpowiada pogładowi, że zwiedzanie kolekcji jest rytuałem, dodajmy o charakterze dewocyjnym. W rytuale jest akceptowane, że uczestnicy nie do końca rozumieją procedury, które mają tam miejsce. Wiadomo, że wielka część zwiedzających nie jest dostatecznie przygotowana edukacyjnie lub zdolna emocjonalnie uchwycić całość idei i wrażeń, które są w stanie wywołać przedmioty. Od tego są eksperci interpretujący kolekcje. To spostrzeżenie nie zaprzecza możliwościom edukacyjnym muzeów, a jedynie, jeżeli wyobrażenie muzeum jako świętego środowiska ma uzasadnienie, mogłoby wskazać sposób, w który wizyty w muzeum stałyby się bardziej satysfakcjonujące. A więc rytuał wzmacnia uczucie bardziej niż wiedzę, dwuznaczność bardziej niż objaśnienie, przeżycie dramatyczne bardziej niż bierny odbiór, tajemnicę nad dowód.”

Ten passus kieruje moje myśli ku artykułowi Wojciecha Michery – pozostanę jednak wśród bardziej do mnie przemawiających idei odczytujących rzeczywistość współczesnego muzeum w oparciu o wspomnianą wyżej potrzebę totalnej jedności świata i widzenia Europejczyka jako posiadacza. Wydają się one mieć zasadniczy wpływ na istnienie muzeów w obecnej formie. Mają również swe konsekwencje w sposobie percepcji. Przyglądałam się ostatnio swoim dzieciom zwiedzającym wystawę w Muzeum Etnograficznym. Stefan (lat 7) ekspozycję „Być wojownikiem” przeleciał lotem torpedowym aż pod sam koniec stanął jak wryty przed Wojnami Gwieздnymi. Dopiero wówczas wrócił się i spokojnie obejrzał całość. Joanna (lat 12) z równym brakiem zainteresowania przemierzała salę afrykańską i zatrzymała się dopiero na widok torebek

z koralików, obecnie bardzo modnych. Moje dzieci wyraźnie poszukiwały czegoś znajomego wśród niezrozumiałego dla nich materiału. Udało im się w Wojnach Gwieздnych i torebkach z koralików znaleźć idee jednoczącą ich doświadczenia wcześniejsze z obecnymi, cudzymi, innymi i zechciały wówczas przyjąć to wydarzenie do swojej pamięci. Taki typ reakcji u dzieci zwiedzających muzea jest, według moich doświadczeń z czasów pracy w muzeum, czymś nagminnym. Ale zdarzają się też sytuacje zupełnie nadzwyczajnych reakcji dziecka. Byłam wiele lat temu na kieleckiej wystawie malarstwa naiwnego. Wśród zwiedzających znalazła się także jakaś dziewczynka z futerałem na skrzypce. Obok niej szła koleżanka i dziewczęta szeptem wymieniały uwagi. Przy jednym z dzieł zatrzymały się na dłużej, stały w milczeniu, a w pewnym momencie panna z futerałem wyjęła skrzypce i zaczęła grać do obrazu.

Fenomenologowie, których sady podsumowuje artykuł Anny Kubiak, podsuwają nam inny pomysł na sposób zdobywania wiedzy, który może okazać się bardziej owocny w pracy popularyzatorskiej muzealników. Radzą traktować „prawdę rzeczy jako odświeżanie procesu jej egzystencji. (...) Prawda – w tym przypadku – jest tą którą się dzieje (i którą się czyni) [a więc tą, która staje się 'naszą' – J.L.], nie zaś obiektywnym przedmiotem poznania. (...) Systemowość wiedzy wyrasta ze stanowiska esencjonalizmu. Jego przeciwieństwo, rozumienie prawdy jako źródła, nie ma 'okazji' by ulec 'nostalgi totalności' (...).” Są to, podsumujmy, postulaty poznania poprzez „przeżycie”. Dokładnie w tym kierunku idzie współczesne muzealnictwo. Brak autentyczności w muzeach wyczuwany jest nie tylko przez dzieci. Jak zwrócił uwagę Clifford nie ma tu mowy o autentyczności przedstawianych kultur. Autentyczny jest jedynie kontekst klasyfikacyjny, np. przedstawienie ewolucyjnej koncepcji historii lub wielowymiarowości kultury. W takiej sytuacji Clifford postuluje pozbawienie eksponatów autorytatywności przez zaznajomienie zwiedzającego również z tezami towarzyszącymi powstawaniu danej kolekcji. „Na bardziej intymnym poziomie, zamiast pojmować przedmioty jedynie jako znaki kultury i artystyczne obrazy, możemy przywrócić im, tak jak to czyni Fenton, ich utracony status fetyszy – to jest nie przedmiotów dewiacyjnych czy egzotycznego 'fetyszyzmu', ale naszych własnych fetyszy. Ta krytyka, z konieczności osobista, nadałaby kolekcjonowanym przedmiotom raczej siłę przywiązania niż samą tylko zdolność pouczenia czy poinformowania (...). Widziane jako niepoddające się klasyfikacji, mogłyby nam przypomnieć o naszym braku zdolności posiadania siebie (self-possession), o sztuczkach, do których się uciekamy usiłując gromadzić świat wokół siebie.”

Pewne analogie do tego rozumowania odnajdujemy we wspomnianym już wyżej szkicu Janusza Byszewskiego. Mając za sobą doświadczenia w pracy z młodzieżą w Laboratorium Edukacji Twórczej zaryzykował on owo stwierdzenie, że muzeum powinno stać się tylko pretekstem do samoobserwacji. Jakie są praktyczne konsekwencje takiej postawy refleksyjnej? Po pierwsze zwiedzający ma prawo do „dyskusji” ze zgromadzonymi dziełami. Dyskusja ta ma polegać na odnalezieniu własnych ocen, uświadomieniu emocji towarzyszących kontaktowi z przedmiotem. Odkrywanie samego siebie z jednej strony i pozbawienie eksponatu cech autorytetu daje możliwość żywego dialogu. Muzeum traci ów irytujący współczesnych stricte instruktażowy charakter. „Akcent z oceny zewnętrznej zostaje przeniesiony na ocenę wewnętrzną. Przyznanie ważnego miejsca ocenie indywidualnej sprzyja łatwiejszemu przyjęciu innych ocen. Droga do zrozumienia, akceptacji innych poglądów prowadzi tylko poprzez wyrobienie własnego sądu.” W tym miejscu rozumowanie Byszewskiego ujawnia jego negatywny stosunek do tradycyjnego systemu edukacji, w którym brak jest sposobności na wyrażanie własnych poglądów. Nie jest to miejsce na poruszanie tak szerokiego tematu jak żywa obecnie dyskusja nad niedostatkami współczesnych systemów szkolnych. Warto jednak zauważyć, że kwestia ta jest jednym

z korzeni prób znalezienia „alternatywnego muzeum”, które mogłoby uzupełniać owe braki. Doświadczenia edukacyjne warsztatów twórczych prowadzonych w Centrum Sztuki Współczesnej doprowadziły do sformułowania twierdzenia, że stosując metodę „od własnego przeżycia twórczego ku zrozumieniu przeżycia innych ludzi” i poszerzając możliwość wyboru, zwiększa się tolerancję i akceptację sądów wydawanych przez innych, a więc także przez autorytety. W „innym muzeum” zwiedzający nie uczy się o czymś, lecz wykorzystuje przedstawiony mu materiał do własnego rozwoju. „Inaczej mówiąc: poprzez własne doświadczenie twórcze, poprzez własny wysiłek i trud, pokonywanie własnych ograniczeń, własną naukę języków sztuki, poprzez własne próby wypowiadania się na tematy ważne dla nas, dzielenie się emocjami – prowadzi droga do zrozumienia twórczości innych.” Warto tu zwrócić uwagę na szalenie atrakcyjną dla prowadzących warsztaty sytuację, która wytwarza się podczas tak prowadzonych zajęć, a mianowicie na to, że powstaje w niej dwustronny obieg informacji; efekt wspólnej pracy, przy podkreślaniu jej indywidualnego nastawienia, jest zawsze nieznany. Wobec tego prowadzący nie popada w rutynę, gdyż ma możliwość uczyć się od tych, których uczy. Przyznać jednak trzeba, że przeprowadzenie zajęć twórczych wymaga wielokrotnionego wysiłku przygotowawczego ze strony prowadzących. Przede wszystkim należy wiedzieć z kim będą odbywały się zajęcia. Postulat znajomości zwiedzającego tzn. znajomości jego zakresu wiedzy, możliwości precepcyjnych związanych z wiekiem (np. umożliwienie małym dzieciom poznawania obiektów poprzez wszystkie zmysły), oczekiwań, a nawet pochodzenia społeczne, realizowany jest już na zachodzie od lat. Każdy scenariusz wystawy musi posiadać ściśle określonego i dobrze poznanego adresata. Program „Inne muzeum” ma w tej sprawie następującą propozycję. Wizytę klasy w muzeum należy traktować jako środkowy element triady:

- zajęcia prowadzone przez nauczyciela w klasie jako wprowadzenie do zajęć muzealnych
- działania muzealne z pełnym współuczestnictwem nauczyciela
- zajęcia w klasie podsumowujące wizytę w muzeum.

Realizacja tego planu wymaga nowych metod pracy przygotowawczej: wernisaży dla nauczycieli, druków edukacyjnych dla uczniów i nauczycieli, warsztatów specjalnie przygotowanych dla nauczycieli, wypraw, gier.

Potrzeba kontaktowania się z adresatem wystawy znalazła ostatnio swe odbicie także w postulacie notowania jego oczekiwań. Wniosek ten w osobie Andreasa Grote został postawiony na konferencji w Berlinie, w marcu 1993 r. Jeszcze wcześniej, bo w 1991 r., potrzebę tę dostrzegła Maria Michalska, na konferencji muzealniczej w kwietniu 1991 r. w Katowicach, a następnie wyraziła ją w artykule *Zamysł twórczy a odbiór społeczny (na przykładzie wystawy monograficznej „Polskie szopki ludowe”*; „Śląskie Prace Etnograficzne”, Katowice 1993 r.). Spontaniczne reakcje, wyrażające się w tak licznych pisemnych wypowiedziach, świadczyły o zawiązaniu się dialogu; stanowiły odpowiedź na propozycję zawarte w treści i formie wystawy. Spowodowało to uświadomienie sobie, niejako na nowo i z całą ostrością, pewnych powszechnie znanych i banalnych faktów oraz ustaleń:

- wystawa jako forma przekazu i jako integralny utwór (dzieło) sugeruje absolutne komunikowanie się;
- wystawa, rozumiana jako znak czy system znaków, wyzwała aktywność, ponieważ znak czy symbol to zarazem określenie przeszkody do przezwyciężenia – przezwyciężenia w postaci uczestnictwa bądź ekspresji;
- wystawa ma charakter utworu (dzieła) artystycznego [muzealnicy uzmysłwiają sobie ostatnio, że wystawy jako dzieła artystyczne powinny być objęte prawami autorskimi – patrz „Zeitschrift für Ethnologie” z 1993 r. – J.L.], a każdy tego rodzaju przekaz – o charakterze artystycznym i intelektualnym

– konkretyzuje się ostatecznie dopiero poprzez percepcję odbiorcy, tzn. – zgodnie z ingardenowskim stwierdzeniem – stanowi zaledwie schemat nieokreślony, a jego konkretyzacja dokonuje się w każdorazowym przeżyciu estetycznym, intelektualnym odbiorców i ono dopiero stanowi nieodzowne uzupełnienie procesu twórczego i samego dzieła”. Publiczność od-wiedzająca muzea jest sama w sobie bardzo ciekawym odbiorcą, gdyż manifestuje potrzeby znajdujące się poza ramami społecznymi kultury masowej (radio, telewizja, prasa). Zaliczana jest do tzw. publiczności bezpośredniej, badanej znacznie rzadziej niż odbiorcy kultury masowej. „Nasuwa się w tym miejscu nieodparcie myśl: jak wielkie możliwości stwarzałoby wykorzystanie tej poniekąd naturalnej skłonności dużej części widzów do artykułowania swoich opinii (...). Taka myśl, czy też propozycja, nie jest niczym nowym ani odkrywczym. Już K. Moszyński, pisząc w 1926 r. na temat wystaw etnograficznych w muzeach regionalnych, zachęcał do stawiania pytań zwiedzającym, do nakłaniania ich do współpracy z muzeum. (...) Wymienione działania prowadziłyby zarazem do aktywnej formy odbioru zdarzeń muzealnych.”

W tym samym kierunku idą zmiany wprowadzane przez twórców „innego muzeum”. Nawet „zwykłe” oprowadzanie wygląda tu inaczej. Wróćmy jeszcze raz do stwierdzenia, że eksponat zostaje pozbawiony autorytetu. Oznacza to także, że nie zakładamy oczywistości spotkanego obiektu. Pojęcie oczywistości jest dla Byszewskiego świadectwem nieuwagi patrzącego. Wobec tego autor szkicu proponuje operowanie wielką liczbą eksponatów, tak by kontakt z nimi wymagał zatrzymania się, pogłębionego patrzenia, odkrywania tego, co w przedmiocie ukryte. „Istotne wydaje się stwarzanie warunków do refleksji nad tematem, obiektem, problemem, zamiast pobieżnego, wymuszonego tempem, powierzchownego 'poznania' wszystkiego.”

Wreszcie ostatni postulat twórców alternatywnej działalności muzealnej: „Przestrzeń 'innego muzeum' nie jest tylko miejscem kontaktu 'wysokiej kultury' ze zwykłymi odbiorcami. Jest to przestrzeń, w której mogą zaistnieć wystawy zorganizowane zgodnie z zasadą 'demokratyzacji mediów', oznacza to, że zapełnić je mogą własną aktywnością także ci, których nazywamy odbiorcami czy publicznością.”

Funkcjonujący od dwu lat program „Innego muzeum” wypracował interesującą refleksję metodologiczną. Porównajmy rodzime przemyslenia z wieloletnimi już doświadczeniami muzealników zachodnich. Oto jak widzą rolę przewodników muzealnych autorzy broszury pt. *Teach the mind, touch the spirit*, będącej pomocą naukową dla nauczycieli-opiekunów grup zwiedzających Muzeum Naturalne w Chicago: „Rola przewodników grup polega na ułatwianiu wzajemnego oddziaływania pomiędzy dziećmi i eksponatami, a nie na zastępowaniu eksponatów. (...) Już nasze najwcześniejsze doświadczenie obejmuje, przede wszystkim, poznanie przedmiotów. Słyszymy, widzimy, wachamy, smakujemy, czyli dostarczamy sobie, za pomocą zmysłów, informacji, które potem wpływają na formułowanie przez nas definicji świata. Z czasem jednak inne zdolności, takie jak mówienie, czytanie, pisanie, stają się ważne.” „Ulepszenia w oświacie, transporcie, druku oraz telekomunikacji oznaczają, iż ludzie w zachodnim świecie przyzwyczajeni są do szybkiego i skutecznego komunikowania się za pomocą słowa mówionego bądź pisanego. Generalnie jednakże uczniowie nie są jednak przyzwyczajeni do oceniania znaczenia wytworów ludzkiej ręki jako formy komunikacji i nie rozwijają sposobów analizy tego ważnego źródła historycznego” [źródła wiedzy w ogóle – J.L.] – z przewodnika dla nauczycieli S. Morris z English Heritage. „Są jednak ludzie, dla których nauka z przedmiotami jest o wiele łatwiejsza i przynosi im więcej satysfakcji. Łatwo mogą się o tym przekonać nauczyciele, przyprowadzający swoich uczniów do muzeum. Bardzo często dzieci, które w szkole są zaklasyfikowane do grupy 'wolno uczących się', w muzeum ujawniają uderzający

wręcz talent wiedzy sytuacyjnej. Lekcje muzealne więc pomagają w kształceniu każdego dziecka. Faktem jest, że każdy z nas lubi doświadczać przedmioty na sobie, lub patrzeć na nie, dotykać ich, badać przy użyciu zmysłów, tak by w końcu stały się naszymi własnymi ideałami. Nauka z przedmiotami jest z jednej strony ciekawa, zabawna czasami, ale także jest jedną z możliwości ukierunkowania zainteresowań, zdolności, czy wręcz rozwoju psychicznego dziecka. Nawet najprostsze przedmioty jak np. spinacz do papieru posiada siłę angażującą naszą uwagę i zmuszającą nas do myślenia. (...) Przedmioty są interdyscyplinarne. Mogą także służyć jako pomoc do nauki o innych przedmiotach. (...) Nauczać przedmiotów i za ich pomocą można także tych, którzy nie umieją ani pisać ani czytać. (...) Praca z przedmiotami wpływa także na rozwój umiejętności wysławiania się, uporządkowanie procesu myślowego oraz sposób kreowania się. Ćwiczenie ze spinaczem ujawnia umiejętność (lub jej brak) percepcji powiązanej ściśle z obserwacją, która potem służy do opisu, porównań, analizy, wniosków, uogólnień, formułowania tez, hipotez, przytaczania argumentów, (...) bowiem chodzi głównie o wydobyć i odpowiednio wykorzystanie tego co wiedza dzieci, a nie tego co potrafią powiedzieć na dany temat bez zaangażowania w rozważany problem.”

Przy tak sformuowanych założeniach programów alternatywnych otwiera się droga dla najróżniejszych eksperymentów wyobraźni. Oto jak wygląda lekcja muzealna w Muzeum Historii Naturalnej w Chicago. Każde z dzieci dostaje 6 spinaczy do papieru i wykonuje na nich ok. 25 operacji służących z założenia powiększeniu siły obserwacji, tworzeniu nowych perspektyw skojarzeniowych oraz uczeniu się kierowania własnym myśleniem. Dzieci wykonują między innymi takie zadania: „1) Wyjmij spinacz, przyjrzyj się im chwilę, a następnie nie patrząc na nie spróbuj jeden z nich naszkicować. Porównaj swój rysunek z rzeczywistym przedmiotem. Czy są jakieś różnice? 2) Wyobraź sobie, że rozmawiasz z osobą, która nigdy nie widziała spinacza. Opisz go jej na głos. 3) Spójrz ponownie na spinacz. Czy są jednakowe? Wybierz jeden i opisz go pisemnie, tak by ktoś inny mógł na podstawie tego opisu odnaleźć ten właśnie spinacz. 4) Jak odróżnić stary spinacz od nowego? Z jakiego materiału wykonany jest spinacz? Jakie są jego cechy charakterystyczne? Wymień rzeczy, które są mniej lub bardziej elastyczne. Jakie rzeczy są cięższe, a jakie lżejsze od spinacza? 5) Czego używano zanim pojawił się spinacz? Jakie są inne sposoby spinania kartek? itd.”

Przykładem mniej ekscentrycznych, lecz nie mniej ciekawych, zajęć muzealnych niech będzie lekcja pt. *Mówiące obrazy* z Dulwich Picture Gallery w Londynie. Założenia wstępne są następujące: nauka przy pomocy sztuki pomaga w zrozumieniu wielu problemów np. powiązań pomiędzy chemią a malarstwem. W zakresie samej sztuki młodzież nauczana jest takich umiejętności jak koordynacja ręki i oka, techniki malarskie, problemy krajobrazu, perspektywy, portretu itd. Dla każdego rodzaju zajęć przygotowany jest odpowiedni kwestionariusz, według którego kierunkuje się myślenie uczniów. W pewnym momencie pojawia się aktor w stroju „z epoki” i poprzez improwizację prezentuje dany warsztat malarski. Element ten wprowadza widza w klimat epoki, skupia uwagę na szeregu wiadomości, a także ożywia wizję malarzy i ich dzieł. Łatwiej też „malarzowi” ocenić styl współczesny i porównać do własnego stylu. Zajęcia na temat portretu prowadzone są w oparciu o następujący kwestionariusz: „Wybierz portret, który Cię interesuje. Opisz tło i akcesoria. Co mogą one oznaczać? Opisz ubiór. Dlaczego ta postać jest tak ubrana? Opisz wyraz twarzy, nastrój. Czy praca wywiera na Tobie jakieś wrażenie? Opisz pozę, gesty. Co one mogą oznaczać? Opisz detale. Jak nazywa się oglądana postać? Kto namalował ten portret i kiedy? Dlaczego wybrałeś ten właśnie portret?” Obok tych pytań pojawiają się pytania bardziej szczegółowe np. w odniesieniu do nakryć głowy! Z jak wielu różnych materia-

łów jest ono zrobione? Jak poszczególne elementy są ze sobą przemieszczane?” albo: „Czy są jakieś ozdoby? Czy są jakieś części ukryte lub trudne do zobaczenia?”

Zajęcia zbliżone do ostatnio opisanych prowadzone są w warszawskim Muzeum Literatury, przy czym połączone są one z elementami literackimi, np. z konfrontacją postaw opisanych w *Konradzie Wallenrodzie*. Również wiele zabaw plastycznych proponuje Zamek Królewski w Warszawie, nie wspominając już o Muzeum Narodowym.

W 1992 r. prowadziłam zajęcia w Muzeum Archeologicznym. Wykonywaliśmy wówczas z dziećmi między innymi biżuterię neolityczną. Do zajęć wybraliśmy miedź, ze względu na jej archaiczność oraz łatwość obróbki. Posługiwaliśmy się drutem miedzianym, cieńszym nieco od ówczesnie używanego, za to bardziej przystosowanego do rąk naszych młodych rzemieślników. Cieńszy drut nie wymaga też użycia wielu narzędzi. Każde dziecko dostaje jedynie cęgi oraz metalowe rdzenie, służące do produkcji ozdobnych sprządek. Motywem zdobniczym, najprostszym do wykonania, a zatem najpopularniejszym jest spirala. Otrzymujemy ją skręcając drut cęgami lub nawijając na rdzeń. Przeplatając drut pomiędzy odpowiednio wbitymi w deseczkę precikami, uzyskujemy wzór ósemkowy lub węzłowy. Drut można misternie okrócić cieńszym drucikiem lub ażurować. W ten właśnie sposób dzieci wykonują szpile i pierścionki. Przy okazji prezentowane są zabytki archeologiczne. Uczniowie wykonują też z modeliny kopie szklanych paciorków neolitycznych. Paciorki występują w przeróżnych formach: kuliste, elipsoidalne stożkowe itd. Mogą być jednobarwne, lub ozdabiane kolorowymi pasczkami, rzeźbione, mozaikowe. Miesząc niedokładnie kilka barw otrzymuje się wzór z nieregularnych smug. Przesuwając masą w dół i górę uzyskuje się falowanie kolorowego pasma. Wszystkie te metody dzieci mogą wykorzystać przy wyrobie paciorków z modeliny. Po połączeniu paciorków z miedzianymi sprządkami powstają oryginalne naszyjniki, które dzieci mogą ze sobą zabrać. Muzeum Archeologiczne, mimo że nie bierze udziału w programie „Inne muzeum”, również, jak widzimy, uważa za zasadne wprowadzenie nowego typu zajęć ze zwiedzającymi. Taki wydaje się być wymóg chwili.

Inną znaną mi próbą eksperymentalnego potraktowania rzeczywistości muzealnej są działania Wojciecha Michery w Czarnym i w Biskupinie. Nie uczystniczyłam w tych zajęciach, znam je tylko z opisu umieszczonego w „Kontekstach” (nr 1–2/1993). Trudno jest mi zatem powiedzieć, czy to same działania czy też braki w opisie wywołują we mnie uczucie niedosytu, a nawet sprzeciw. Michera nazywa swoje działania dotykaniem rzeczywistości. Ale o jaką „rzeczywistość” mu chodzi. Deklaruje chęć poszerzenia muzealnego zdarzenia tak, by otworzyło się ono na kontakt z obcością i zachowało autentyzm przedsięwzięcia. Jednocześnie jednak zarzuca próbę rekonstrukcji dawnych obrzędów (pogrzebowych w wypadku Biskupina i zaduszkowych w wypadku Czarnego). Mówi wręcz, że jego działania „nie byłyby taką rekonstrukcją nawet wtedy, gdyby pochodziły 'z epoki' (a są przecież całkowicie naszym pomysłem). Żadnych zatem złudzeń bezpośredniego kontaktu z minioną rzeczywistością ludów dawnych epok (...). Nigdy bowiem nie da się w spotkaniu – nawet z żywą osobą – uniknąć pośrednictwa symbolicznego. Ale pośrednictwo takie nie musi być traktowane jako przykre ograniczenie – dzięki niemu właśnie to, co się dzieje w Biskupinie lub na Czarnym, nie jest fikcją przenoszenia się 'gdzieś', lecz przeciwnie – poszerzeniem własnej, realnej rzeczywistości.” Zastanawiam się, czego dowiedzieć możemy się o obecnym kontekście, rezygnując z poznania onego? Nie nawiązując kontaktu z tamtą rzeczywistością, lecz tworząc sobie swój własny kontekst kręcimy się wokół ogona własnej rzeczywistości, kopiując siebie samego bez możliwości „przerwania” ciągu własnych doświadczeń i własnych skojarzeń. Obecnej rzeczywistości nie można włączyć we własne życie bez przeżycia i nawet bez prostej rekonstrukcji.

Tego typu działania zaprzeczają wręcz współczesnym koncepcjom rozumienia „rzeczywistości muzealnej”, gdzie wszystko dąży właśnie do doświadczenia przeżycia obcej kultury, nie-naszej rzeczywistości czy osobowości twórczej innego człowieka. O co więc Michera chce poszerzyć własną rzeczywistość? Autor wielką wagę przykładą do symbolizmu naszych działań. Wkracza w życie swoich podopiecznych jako etnograf, prezentując im pewien typ widzenia ich zachowań. Przedstawia zatem im jedną z konstrukcji interpretujących rzeczywistość, ale to wcale nie jest rzeczywistość grobów biskupińskich czy cerkwi w Czarnym. Jest to rzeczywistość tej tylko interpretacji. I jest to jeszcze według mnie heppening o charakterze wysoce abstrakcyjnym, gdyż zakłada uniwersalizm przeżyć ludzkich. Jako heppening działania takie są dla mnie zrozumiałe. Jednakże w niewielkiej tylko mierze wykorzystują one ogromne możliwości jakie daje muzeum – możliwości wejścia w twórcze działania innych. Na poziomie mimesis III (przypomnijmy „jest to aspekt, który włącza do sfery aktu twórczego odbiorcę”) działania Michery są niewystarczające gdyż, zamykają odbiorcę w kręgu tylko jego własnej twórczości. Zaryzykowałabym za Byszewskim twierdzenie, że tego typu działania są powoływaniem do życia martwych znaków – martwych poprzez właśnie swój wysoce abstrakcyjny zasięg. „W Biskupinie pragnęliśmy przywrócić dwóm eksponatom status grobów, a całej przestrzeni muzeum nadać symboliczny charakter cmentarza. Wieczorna pora pozwala uniknąć spotkania z turystami – mogłoby ono spowodować, że podjęte działania staną się niezamierzonym heppeningiem. Zapadający zmrok, podobnie jak stroje przywołujące skojarzenia z monastyczną modlitwą, to także pomoc w stworzeniu odpowiedniego nastroju. Wszystko trwa ok. 20–30 min., wypełnionych przede wszystkim śpiewem. Kilkunastu uczestników zdarzenia okrąża salę, ogarniając ją i wypełniając dźwiękami określającymi początek owego czasu skupienia. Później, przy każdym z grobów, śpiew, wspomagający milczeniem dźwięk fletu, cichy znak dzwonka oraz kwiaty materializują niejako pamięć o zmarłym.” Drugie wydarzenie, które chciałabym przedstawić dla porównania miało miejsce parę lat temu w jednym z amerykańskich muzeów. W muzeum tym znajdują się doczesne szczątki kilku wodzów indiańskich. Niesiony ekspiacyną falą jubileuszu odkrycia Ameryki, dyrektor tego muzeum zaproponował współcześnie żyjącym członkom plemienia, oddanie im tych szczątków. Rada plemienia podziękowała i poprosiła o czas na debatę wewnątrzplemienną. Któregoś dnia w muzeum pojawili się Starsi plemienia, w obrzędowych strojach i obwieścili swoją decyzję. Ponieważ utrzymanie świętych relikwii jest szalenie kosztowne, a oni są biednym plemieniem, proszą o zatrzymanie „wodzów” w muzeum, a jednocześnie proszą o możliwość odprawiania rytuałów w muzeum. Tak też się stało. Symbole ożyły poprzez rzeczywiste zaangażowanie Indian w swą przeszłość, a chociaż na ogół towarzyszą ich obrzędowi zwiedzający, nikt nie obawia się „niezamierzonego heppeningu”.

Postmodernizm tak żywo obecny we współczesnej nauce, spełnił też rolę katalizatora wobec kryzysu muzealniczego. Niewątpliwie stał się on świeżym oddechem dla starzejących się koncepcji, wyłonił kilka niezauważalnych do tej pory problemów jak np. oderwanie się od europocentrycznego światopoglądu i otwarcie na inne systemy znaczeń; potrzebę stworzenia atmosfery autorefleksji, zmobilizowania widza do aktywnego odbioru ekspozycji – a co za tym idzie nawiązanie kontaktu ze zwiedzającymi przez badania ich opinii, a nawet włączenia ich do tworzenia koncepcji wystaw; współpraca muzealników z twórcami kultur reprezentowanych przez obiekty muzealne. Zdarza się obecnie, że twórcy ci zapraszani są w charakterze „specjalistów” do organizowania wystaw. Innym żywotnym problemem jest wyrwanie się z zakłętą kręgów interpretacyjności, np. przez użycie języka poezji w miejsce tradycyjnych etykietek przy obiektach, jak postuluje Charles Hunt: „Prawdopodobnie jest nie do uniknięcia przedstawianie przedmiotów

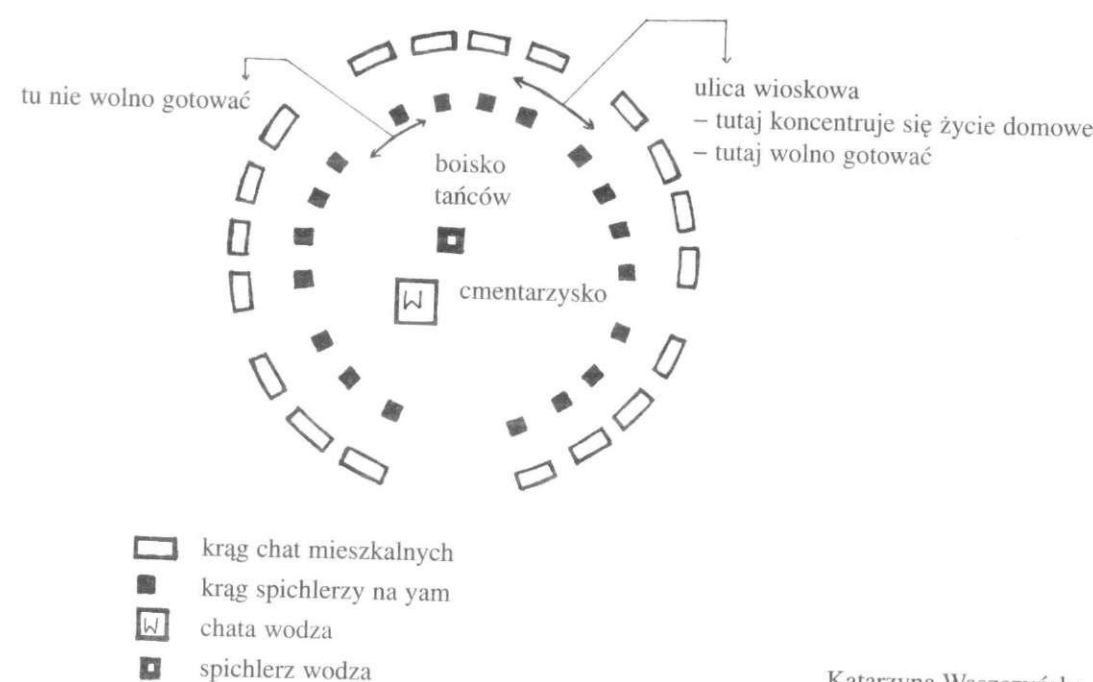
Propozycja wystawy i lekcji muzealnej dla klas 1–6 szkoły podstawowej.

NA TRIOBRANDACH

Pośrodku sali ustawiona jest makieta wsi Omarakana z Triobrand. Ważne jest, by było to prawie dokładne jej przeniesienie, łącznie z wymiarami.

Makieta powinna być wykonana wg poniższego planu. Konieczne jest także, zaznaczenie poszczególnych części wioski, tak jak na rysunku poniżej.

Plan wioski Omarakana (Triobrandy)



Katarzyna Waszczyńska

jako elementów trwałych struktur raczej, niż jako przedstawicieli pewnej dysputy ideologicznej, w której znaczenie jest płynne i czułe na zmieniające się warunki historyczne. Problem w tym jakich użyje się słów do ich opisu. Im więcej tych słów użyjemy i im bardziej będą one specjalistyczne, tym bardziej zaciemniamy znaczenia tych przedmiotów. Film, wideo czy realistyczne symulacje tylko komplikują sytuację. Poezja, która zawiera znaczenia między słowami, może być drogą mówienia o przedmiotach należących przecież do niejednoznacznych rzeczywistości."

Postmodernizm otworzył muzeom drogę do eksperymentu. I z tej właśnie strony doczekał się on krytyki. W eksperymencie nie ma co prawda nic zdrożnego, tym bardziej, gdy jest on czyniony świadomie, tzn. gdy twórcy eksperymentu kontrolują w nim siebie samych i użyte przez się narzędzia. Eksperyment jest też praktycznym sprawdzeniem nowych koncepcji. Ale stała obecność w muzeach eksperymentu może oczywiście

nużyć, i znów tym bardziej im bardziej ekspozycja staje się tylko polem wyrażania potrzeb estetycznych lub co gorsze, wbrew swej pierwotnej funkcji oddala nas od oglądu innych kultur w nieopanowanej pogoni za samym sobą. Brian Durrant należy do zdecydowanych krytyków postmodernizmu: „Kierunek nieinterpretujący zwany postmodernizmem jest objawem kryzysu światopoglądu naukowego. Obecnie, w globalnej recesji, towarzyszącej bezprecedensowemu kryzysowi społecznemu i środowiskowemu, wyobrażenie postępu całkowicie porzucone i staramy się nauczyć nie obawiać, a kochać chaos. (...) Postmodernizm jest bardzo pretensjonalnym i w ogóle dziwnym paradygmatem. Pomimo skłonności do uogólnień ludzkiej przecież nadal potrzebują identyfikacji z grupą lokalną, tradycją. Obok tendencji zjednoczeniowych istnieją przecież tendencje nacjonalistyczne. Wystawy w starym stylu: wystawy regionów, konkretnych kultur zapewniają realizację takich potrzeb."

Czy istnieje pośrednia ścieżka działań muzealnych, omijająca

rafy zarówno niebezpiecznej nudy wśród martwych, niedotykanych eksponatów, jak również niebezpieczeństwa wiecznego eksperymentu, w którym gubi się poznawcza rola muzeum? Jednym słowem, co zrobić, by przedmioty ożyły i nauczyły nas czegoś rzeczywistego o obcych kulturach lub dawnych czasach, a pośrednio o nas samych?

Dzięki mniej wyszukanej formie, a jednocześnie, dzięki indywidualnemu zbliżeniu z eksponatami, zajęcia warszawskich placówek realizujących program „Inne muzea” wydają się bardziej odpowiadać wymogom współczesnych muzealników. Oczywiście każde muzeum ma swoją specyfikę, swoje możliwości, ale i swoje ograniczenia. W Muzeum Archeologicznym można stać się na moment biskupińskim garncarzem i borykać się z technicznymi problemami obróbki gliny lub modelowania biżuterii miedzianej. W Muzeum Etnograficznym można stać się twórcą ludowej wycinanki, pisanki lub wypróbować archaicznych narzędzi do produkcji odzieży, w Muzeum Narodowym lub w Centrum Sztuki Współczesnej można zmierzyć się z technikami plastycznymi i odnaleźć w sobie własne narzędzia ekspresji. Ale tak bliskiego kontaktu z eksponatem nie możemy spodziewać się np. w Muzeum Ziemi, gdzie dziecko nie ma szans na zerwanie liścia z karbońskiego drzewa, a w Muzeum Ewolucji nie przejdzie się na dinozaurze. To zadanie dla wesołych miasteczek (bez ironii). Podstawowym zadaniem wystaw jest ukazanie przedmiotów i kryjącej się w nich wiedzy, a nie dostarczenie zwiedzającym dobrej zabawy. Nie mniej element zabawy, z podkreśleniem naukowej roli wyobraźni w młodych umysłach spotykamy w każdym działaniu muzealnym. Jak pisałam w swym artykule sprzed roku („Plastyka i Wychowanie” nr 2/1993) w procesie dydaktycznym wykorzystywana jest naturalna ciekawość dziecka, drzemiąca w nim żylka odkrywcy i wreszcie dziecięcy ejdetyzm, dla sprowokowania samodzielnego myślenia, swobodnej gry wyobraźni oraz dostrzeżenia trudu ludzkiej wynalazczości; by dzieci dotykając

przedmiotów i bawiąc się nimi zastanowiły się nad ich dziejami.

Od 1992 r. prowadzę zajęcia muzealne dla studentów Etnologii UW. Staram się zaznajomić moich studentów z założeniami alternatywnego muzeum i przygotować ich do pracy muzealnej w nowym stylu. Założyłam na wstępie, zgodnie z zasadą – aby coś zrozumieć trzeba to najpierw przeżyć, że studenci będą odbywać zajęcia w charakterze dzieci. Dlatego też uczestniczą oni w działaniach muzealnych robiąc dokładnie to samo, co młodzi goście alternatywnych programów. Mam nadzieję, że dzięki temu zbliżą się do odczuć swoich przyszłych „ofiara”. Jednocześnie przekazywana im jest przez pracowników muzeów wiedza specjalistyczna dotycząca budowy tego typu lekcji. Sprawdzianem dla mnie są samodzielne scenariusze lekcji sporządzane przez studentów pod koniec cyklu seminariów. Na zakończenie chciałabym przedstawić efekty naszej wspólnej pracy, inspirowanej poszukiwaniem alternatywnych działań muzealnych. Poniżej prezentuję dwa takie scenariusze.

Katarzyna Hilchen

KONSPEKT LEKCJI MUZEALNEJ W MUZEUM ZIEMI PAN W WARSZAWIE (al. Na Skarpie 20/26)

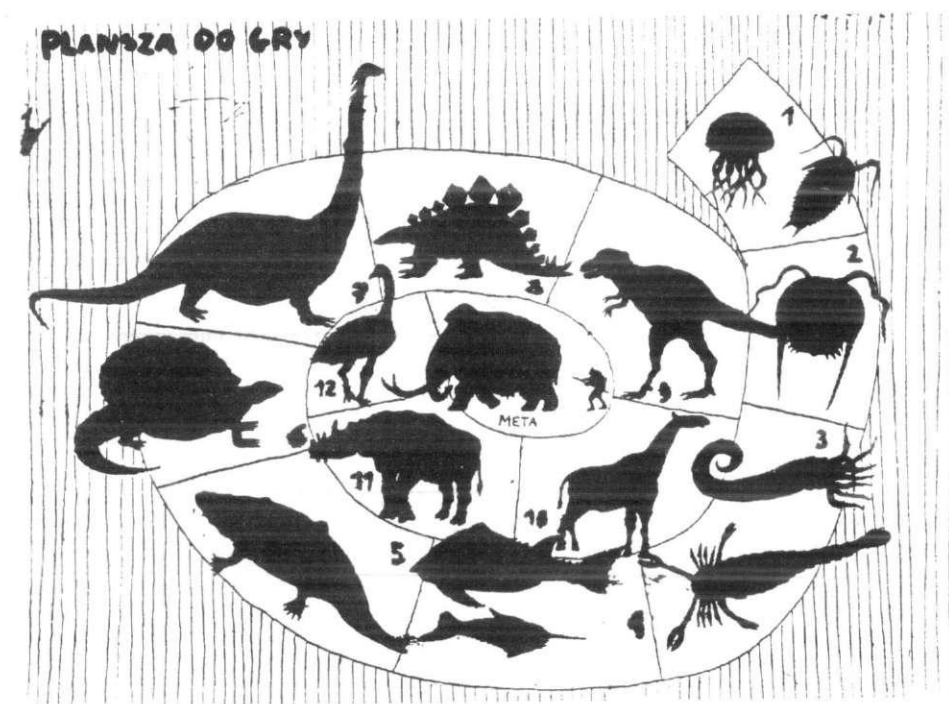
DLA: dzieci z klasy drugiej szkoły podstawowej, w wieku 8–9 lat

CZAS TRWANIA: ok. 60 min.

TEMAT: ZWIERZĘTA Z PREHISTORII

CELE:

- przekazanie dzieciom informacji o życiu na Ziemi przed milionami lat; o ewolucji gatunków
- zachęta do korzystania ze zbiorów muzealnych jako pomocy (i urozmaicenia) w zdobywaniu wiedzy
- wyrabianie wśród dzieci przekonania, że zbiory muzealne mogą być pretekstem do zabawy



METODY:

- pokaz filmu wideo - gra
- pogadanka
- pokaz eksponatów

POMOCE:

- film wideo o ewolucji gatunków, którym dysponuje Muzeum Ziemi
- eksponaty skamieniałości, czaszki i szkielety zwierząt czwartorzędowych ze zbiorów Muzeum Ziemi
- szarfy (35 po 7 każdego rodzaju) w pięciu grupach:

prekambr
paleozoik
mezozoik
kenozoik - trzeciorzęd
kenozoik - czwartorzęd

- plansza do gry + kostka do gry (z trzema oczkami - maksymalnie) ew. nagrody dla zwycięskiej drużyny: w formie małych figurek dinozaurów (do kupienia w kioskach i sklepach z zabawkami w cenie kilku tysięcy)
- plastelina (2 pudełka po 6 kolorów) podzielona na 35 niewielkich porcji + muszle, kamyki, patyczki

TOK ZAJĘĆ:

1. Przy wejściu rozdanie (losowo) dzieciom szarf
2. Przekazanie informacji o tym gdzie powstało życie na ziemi - z pytaniem typu: jak myślicie, gdzie?
+ [przy planszy ilustrującej podział na okresy] przekazanie informacji o podziale dziejów Ziemi
zwrócenie uwagi dzieci na ich własne szarfy co jest na nich napisane; połączenie się dzieci w grupy i ustawienie się według kolejności er
3. [W sali prezentującej eksponaty: skamieniałości] Pogadanka na temat: skąd wiemy o zwierzętach żyjących na ziemi przed setkami czy dziesiątkami milionów lat? Podkreślenie roli wykopalisk.
Zaprezentowanie eksponatów: skamieniałości.
4. Rozdanie plasteliny + muszelek, patyczków, kamyków każde dziecko może samo sprawdzić jak powstawały skamieniałości przez odciskanie różnych form w plastelinie.
5. Przejście do sali wideo. Pokaz filmu o ewolucji gatunków, z zaznaczeniem er (poznanych już przez dzieci) - czas trwania ok. 20 min.
6. Uzupełnienie lub rozszerzenie niektórych podanych przez film informacji:
- podkreślenie najważniejszych elementów, które później będą wykorzystane w grze, np. „ciało gadów było pokryte łuską, a ich krew była zimna. Musiały się wygrzewać na słońcu, żeby zgromadzić ciepło, które da im siłę do poruszania się - stąd żagle na grzbietach niektórych z nich.”
7. Prezentacja eksponatów: czaszek zwierząt czwartorzędowych + komentarz.
8. Utrwalenie wiadomości w formie gry planszowej:
- ponowny podział na grupy według szarf z nazwami er
- drużyna po konsultacji odpowiada na pytania związane z polem na którym stanęła w wyniku rzutu kostką - jeśli nie odpowiedzą cofają się o jedno pole.

PYTANIA:

- pole nr 1: Patrząc na te zwierzęta, przypomnijcie gdzie narodziło się życie?
- nr 2: Co to są skamieniałości?
Dlaczego są dla nas ważne?
- nr 3: Jakie zwierzęta żyły wśród glonów i nimi się żywiły?
- nr 4: W co wyposażone były ryby w paleozoiku?
- nr 5: Jak nazywają się zwierzęta, które pierwsze nauczyły się oddychać powietrzem?
- nr 6: Do czego służył żagiel na grzbiecie niektórych gadów?
- nr 7: Jaką długość (od nosa do ogona) osiągały największe dinozaury?

- nr 8: Ile milionów lat królowały na Ziemi dinozaury?
- nr 9: Czy tyranozaur był drapieżnikiem czy roślinożercą?
- nr 10: Dinozaury czy ssaki były zwierzętami stałocieplnymi?
- nr 11: Od czego pochodzi nazwa „ssaki”?
- nr 12: Dlaczego zwierzęta na Ziemi się zmieniały?
- nr 13: Jakiego współcześnie żyjącego zwierzęcia było przodkiem i jak się nazywało przedstawione na rysunku zwierzę?

NA TROBRIANDACH (Katarzyna Waszczyńska)

Propozycja wystawy oraz lekcji dla klas 1-6 szkoły podstawowej.

Wystawa

Pośrodku sali makieta wsi z Trobriand - Omarakany - prawie dokładne jej przeniesienie, łącznie z wymiarami; wg poniższego planu z zaznaczeniem poszczególnych części wioski.

Dookoła sali, na dużych planszach, udających trójwymiarowe - zdjęcia tamtejszych mieszkańców - Trobriandczyków przy ich codziennych i świątecznych zajęciach. Chodzi o zrobienie wrażenia „bycia” w tej wiosce. W dali sączące się nagranie rozmów, śpiewów, przyrody. Poniżej tablic - reprezentatywne eksponaty ułożone tematycznie: narzędzia potrzebne przy budowie chat, łodzi; narzędzia pomocne przy pracy w ogrodzie; podstawowe przedmioty z wyposażenia chat; spódniczki z rafii; naszyjniki oraz naramienniki z muszli spondylusa.

Przy wejściu duża mapa przedstawiająca Australię i Oceanie - schematycznie, z wyraźnym zaznaczeniem położenia Wysp Trobrianda i wsi (mniej więcej). Kolejną planszą graficzną powinna być plansza z planem wsi Omarakana z zaznaczonymi poszczególnymi jej częściami.

Ponad całością zdjęć - bardzo wyraźne zorientowanie i zaznaczenie kierunków: wsch., pd., pn., zach.

Żadnych podpisów ani tekstów wprowadzających (nauczanie nielogistyczne!).

Celem wystawy, jak i lekcji jest pokazanie systemu społecznego panującego na Trobriandach, życia społecznego Melanezyjczyków tam mieszkających z zaznaczeniem takich momentów, jak praca w ogrodzie, zakładanie spichrzy poszczególnych mieszkańców i spichrza wodza, budowa łodzi, kula - wymiany międzywioskowej i międzywyspowej.

Lekcja

Trobriandy to wyspy położone na pd-wsch. od Papui - Nowej Gwinei. Stolica - Kiriwina. Ludność mieszkająca to Malanezyjczycy nazywani popularnie od nazwy samych wysp - Trobriandczykami.

Zabawa w wyszukiwanie na mapie wstępnej wysp i próby nazwania mieszkańca i mieszkanki Trobriand (Trobriandczy, Trobriandka) - chodzi o utrwalenie nazwy i oswojenie się z tym egzotycznym tematem.

Wejście do wioski. Krótkie przedstawienie jej części, sprawdzenie z planszą zgodności rozmieszczenia poszczególnych budynków. Zebranie grupy pośrodku - na placu tańców.

Krótkie omówienie organizacji społeczności z wytłumaczeniem (przystępnym) jej nazw.

Trobriandczycy są społecznością matrylinearną, tzn. że wszelkie pochodzenie, jak i dziedziczenie dóbr jest w linii matki - po matce. Uprzednio podzielona grupa ma rodziny podstawowe, tj. matka, ojciec, (dla uproszczenia) jedno dziecko - wybierając swojego przedstawiciela z rodzin podstawowych wymienia: kto po kim dziedziczy. Następnie łączone są po dwie rodziny podstawowe celem utworzenia „wspólnot interesów i więzów krwi”, czyli krewni w linii matki - jest to potrzebne przy dalszych działaniach. Podzielona grupa dostaje zadanie wybrania sobie odpowiedniej chaty i spichrza przy chacie (wyjątek

chata wodza zarezerwowana dla prowadzącego). Wybór ma odzwierciedlać zasadę patrylokalności, czyli zamieszkania rodziny w domu męża - ojca rodziny podstawowej.

Ponowne zebranie wszystkich na placu.

Prowadzący lekcję pełni rolę naczelnika wioski. Objasnia on funkcjonowanie wioski trobriandzkiej: ziemia dookoła wsi jest własnością wodza i jego krewnych, zaś mieszkańcy wioski pracują na polach i w ogrodach ją otaczających. Zebrane przez nich plony dzielone są na części, które następnie są oddawane: - wodzowi - najlepsze owoce yamu, jako wypełnienie świadczeń należnych naczelnikowi wioski; - krewnym - wypełnienie świadczeń krewniczych, określających zasadę, że „brat żony wypełnia spichrz jej męża”; - pozostałą częścią wypełniają własny spichlerz.

W ogrodach wioski pracują wszyscy, zarówno kobiety, jak i mężczyźni. Kobiety zajmują się ponadto domem i zajęciami gospodarskimi. Czynności te mogą być wykonywane jedynie na ulicy znajdującej się pomiędzy kręgiem spichrzy a kręgiem chat.

Co 2-10 lat do wioski dochodzi wielki „obieg”, tzn. następuje wielkie święto związane z wymianą Kula. Do tej wymiany cała wieś przygotowuje się przez czas pomiędzy wymianami. Kula dotyczy wszystkich mieszkańców, ale najważniejsza odbywa się pomiędzy wodzami wioski. Wymieniane są naszyjniki i naramienniki z muszli spondylusa (przejście do gablotki i pokazanie, jak wyglądają). Naszyjniki są wymieniane ze wschodu na zachód, naramienniki odwrotnie z zachodu na wschód. Przed Kulą, we wsi mężczyźni przystępują do budowy czółen, które umożliwiają wzięcie udziału w wymianie pomiędzy wioskami.

Tak przygotowane dzieci zaczynają „żyć życiem Trobriandczyka”. Na początek rozchodzą się po sali w poszukiwaniu pożywienia - yamu-bulw jadalnych (które imitują grapefruity) a następnie znoszą je do swoich domów, gdzie dokonują podziału na grupy potrzebne do wypełnienia wyżej wymienionych świadczeń. Teraz następuje wzajemne przynoszenia zbiorów - po kolei grupa po grupie.

W pewnym momencie przynoszenia „bulw” przybiega nieznanym dzieciom pracownik muzealny (à la Trobriandczyk) i zawiadamia wszystkich, że czas szykować czółna, bowiem zbliża się Kula. Pomimo że zajmują się tym tylko mężczyźni, tutaj współpracują całe „rodziny”, które mają za zadanie zrobienia czółna jak największego z papieru. Po jego wykonaniu zbierają się na placu, gdzie w konkursie wybierane jest najlepsze

czółno, którą podarują wodzowi) jest to niezgodne z rzeczywistością trobriandzką, ale potrzebny jest motyw współdziałania i rywalizacji pomiędzy grupkami.

Wódz wynosi z chaty przedmioty wymiany: naszyjniki (soulowa) i naramienniki (mwali). Każda z rodzin dostaje mniejsze (mogą być to korale imitujące naszyjniki i naramienniki).

Przed samą wymianą - krótkie przedstawienie jej zasad i charakteru.

Kula to wymiana mająca na celu zaspokojenie potrzeby kontaktów pomiędzy ludźmi. Ma ona charakter obrzędowy. Odbywa się według określonych tradycją reguł, w wyznaczonym czasie. Otoczona jest magicznymi rytuałami. Uczestnictwo w Kule jest związkiem trwałym, nakłada różne obowiązki, ale i przywileje. Łączy ludzi w stałe stosunki wzajemnej wymiany darów i usług.

Dlatego obowiązują następujące zasady:

- raz w Kula zawsze w Kula - dar musi być przyjęty i odwzajemniony o takiej samej wartości lub wyższej; zasada uczciwości i równoważności,
- nie wolno zmuszać do dania daru, ani nie wolno się go domagać,
- zasada hojności.

Przed przystąpieniem do zabawy w Kula, wyszukanie przez dzieci zaznaczonych stron świata i pokazanie, w którą stronę powinny poruszać się naszyjniki, a w którą naramienniki. Teraz następuje zabawa dozorowana przez prowadzącego, czuwającego nad prawidłowością wymiany. Gdy już zostanie dokonana wymiana, ponownie zbierają się na placu tańców, gdzie odpowiadają na pytania dotyczące Kula i jej przebiegu. Chodzi o utrwalenie zasad jej funkcjonowania. Powinny także paść pytania o samą wioskę i jej organizację dla sprawdzenia jak wiele informacji zostało zapamiętane przez dzieci (na tej podstawie powinno się bądź ograniczać przekazywane treści, bądź je rozszerzać). Przez cały czas dzieci powinny same zadawać pytania.

Na tym kończy się dzień w wiosce trobriandzkiej, ale jutro zaczyna się nowy z nową grupą dzieci...

Wyżej przedstawiona lekcja oprócz nauki o samej społeczności trobriandzkiej, ma za zadanie nauczyć wzajemnego współdziałania, prawidłowego kontaktowania się pomiędzy sobą, wzajemnego akceptowania, ale także nauczyć rzeczy podstawowych, jak np. kierunki świata, posługiwanie się mapą itp.

BIBLIOGRAFIA

- Byszewski J., Parczewska M.
1992 *Deklaracja programowa projektu pt. „Inne muzeum”*. Centrum Sztuki Współczesnej, Warszawa.
- Clifford J.
1992 *O kolekcjonowaniu sztuki i kultury*, „PSL: Konteksty” nr 1, 1993.
- Durrans B.
1993 *The future of ethnographic exhibitions*, „Zeitschrift für Ethnologie”, z. 118.
- Hunt Ch.
1993 *The museum: a sacred arena*, „Zeitschrift für Ethnologie”, z. 118.
- Jackowski A.
1993 *Czy muzea etnograficzne mogłyby powstać dzisiaj?*, „Śląskie Prace Etnograficzne”.
- Kubiak A.
1994 *Krótki tekst o totalu*, „Społeczeństwo Otwarte”, nr 3.
- Laskowska-Otwinowska J.
1993 *Biżuteria według pradawnych wzorów*, „Plastyka i Wychowanie”, nr 2.
- Michalska W.
1993 *Zamysł twórczy a odbiór społeczny (na przykładzie wystawy monograficznej „Polskie szopki ludowe”*, „Śląskie Prace Etnograficzne”.
- Michera W.
1993 *Tajemnica butów, czyli pochwała muzeum*, „PSL-Konteksty”, nr 1.
- 1994 *O symbolicznym dotykaniu rzeczywistości*, „PSL-Konteksty”, nr 1.
- Morris S.
1983 *A teacher's guide to using portraits*, English Heritage.
- Mullaney S.
1983 *Strange things, gross terms, curious customs: the rehearsal of cultures in the late Renaissance*, „Representations”, nr 3.
- Robotycki Cz.
1993 *Teorie kultury a muzea etnograficzne*, „Śląskie Prace Etnograficzne”.
- Voris H., Sendziarz M., Blackman C.
Teach the mind, touch the spirit, Muzeum Naturalne w Chicago