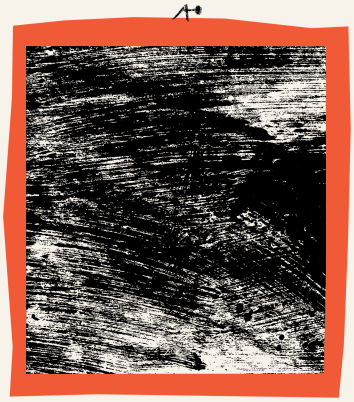


Dziecko i sztuka

**RAPORT Z BADANIA
PRAKTYK I REKOMENDACJE
DLA KADR KULTURY**

Ministerstwo Kultury i Dziedzictwa Narodowego
75 Narodowe Centrum Kultury
Dofinansowano ze środków Ministra Kultury i Dziedzictwa Narodowego w ramach programu Narodowego Centrum Kultury Kultura – Interwencje. Edycja 2026

organizator
CzasDzieci fundacja



Dziecko i sztuka

RAPORT Z BADANIA PRAKTYK I REKOMENDACJE DLA KADR KULTURY

KOORDYNACJA PROJEKTU, OPRACOWANIE RAPORTU

Agnieszka Karp-Szymańska

REALIZACJA

zespół Fundacji Czas Dzieci pod kierownictwem Karoliny Aderek

PROJEKT OKŁADKI I OPRACOWANIE GRAFICZNE

Dominika Czerniak-Chojnacka

Projekt „Dziecko i sztuka – badanie praktyk i rekomendacje dla kadr kultury" został dofinansowany ze środków Ministra Kultury i Dziedzictwa Narodowego w ramach programu Narodowego Centrum Kultury Kultura – Interwencje. Edycja 2026.

organizator

CzasDzieci fundacja

Ministerstwo Kultury i Dziedzictwa Narodowego

75 NARODOWE CENTRUM KULTURY

Dofinansowano ze środków Ministra Kultury i Dziedzictwa Narodowego w ramach programu Narodowego Centrum Kultury Kultura – Interwencje. Edycja 2026

Publikacja udostępniona na licencji Creative Commons Uznanie autorstwa – Użycie niekomercyjne – Na tych samych warunkach 4.0 Międzynarodowa (CC BY-NC-SA 4.0).

Oznacza to możliwość kopiowania, rozpowszechniania i przetwarzania publikacji w celach niekomercyjnych, pod warunkiem podania autorstwa i źródła oraz udostępniania utworów zależnych na tej samej lub kompatybilnej licencji.

© Fundacja Czas Dzieci, 2026

Spis treści

Wprowadzenie 6

O badaniach 7

CZĘŚĆ I Okiem rodzica 14

01 Rozwój dziecka okiem rodzica 16
02 Kreatywność w kontekście potrzeb rozwojowych współczesnego dziecka 22
03 Wrażliwość estetyczna i jej znaczenie w rozwoju dziecka 27
04 Uczestnictwo rodzin w wydarzeniach kulturalnych 34
05 Rola szkoły i przedszkola w uczestnictwie dzieci w kulturze 41
06 Reakcje dzieci na kontakt ze sztuką 45
07 Doświadczenia dzieci podczas wydarzeń kulturalnych 50
08 Negatywne doświadczenia dzieci podczas wydarzeń kulturalnych 56
09 Oczekiwania rodziców względem wydarzeń artystycznych dla dzieci 64
10 Wydarzenie dla dziecka czy wspólne doświadczenie rodziny 70
11 Swoboda i skrępowanie rodzin w muzeach i galeriach 73
12 Dostosowanie instytucji kultury do potrzeb dzieci 78
13 Wskazówki dla twórców wydarzeń i wystaw dla dzieci 83
Podsumowanie 86

CZĘŚĆ II Perspektywa ogólnopolska 91

Wprowadzenie 92
14 Zasięg rozpoznanych inicjatyw 93
15 Osoby odpowiedzialne za edukację artystyczną 95
16 Wystawy 98
17 Dlaczego organizatorzy nie podejmują wybranych działań 106
18 Kierunki rozwoju oferty i potrzebne zasoby 108
Wnioski 111

CZĘŚĆ III Jak oni to robią 112

19 Wrażliwość estetyczna młodych wg twórców oferty kulturalnej 115
20 Wystawy 120
21 Inspiracje 150
22 Życzenie do złotej rybki 155

Wnioski końcowe 158

Dobre praktyki i rozwiązania dla instytucji kultury 161

Okiem psychologa 162
Rekomendacje 166

Wprowadzenie

Świat, w którym dorastają dzieci, podlega nieustannym przemianom. Zmieniają się sposoby komunikowania, budowania relacji, zdobywania wiedzy i spędzania wolnego czasu. W tej rzeczywistości szczególnego znaczenia nabiera troska o przestrzeń do rozwijania dziecięcej wrażliwości, wyobraźni i samodzielnego myślenia. Sztuka może być ważną częścią tej przestrzeni – miejscem spotkania z różnorodnością doświadczeń, przeżywania emocji, zadawania pytań i poszukiwania własnych sposobów wyrażania siebie.

Instytucje kultury od dawna towarzyszą dzieciom i rodzinom w poznawaniu świata. Muzea, galerie, teatry, biblioteki i domy kultury tworzą ofertę, która zaprasza najmłodszych do kontaktu ze sztuką oraz podejmowania własnych działań twórczych. Przygotowanie wartościowego programu wymaga jednak czegoś więcej niż wyboru tematu czy atrakcyjnej formy. Wiąże się z rozumieniem odbiorców: ich potrzeb, możliwości, przyzwyczajeń oraz warunków, w jakich podejmują decyzję o uczestnictwie.

Dla osób tworzących ofertę kulturalną dla dzieci istotne pozostają pytania o to, **jak zainteresować sztuką, zachowując jej złożoność, jak pozostawić przestrzeń dla spontaniczności i własnej interpretacji oraz jak połączyć potrzeby dzieci z oczekiwaniami towarzyszących im dorosłych.** Równie ważne jest rozpoznanie, **co sprawia, że pierwsze spotkanie zachęca do kolejnych, a co buduje dystans,** poczucie niezrozumienia lub przekonanie, że dane miejsce nie jest przeznaczone dla tej rodziny.

Niniejszy raport „Dziecko i sztuka” jest próbą przyjrzenia się tym zagadnieniom z perspektywy rodziców. Jego celem jest poznanie znaczeń, jakie przypisują kontaktowi dzieci ze sztuką, ich oczekiwań wobec oferty kulturalnej oraz doświadczeń związanych z uczestnictwem.

Wybór rodziców na respondentów wynika z ich szczególnej roli w kształtowaniu dziecięcych doświadczeń. To oni zazwyczaj wyszukują propozycje, oceniają ich adekwatność, organizują wyjście i towarzyszą dziecku w spotkaniu ze sztuką. Znają jego zainteresowania, temperament i wcześniejsze przeżycia. Ich perspektywa pozwala zatem lepiej zrozumieć okoliczności, w których dochodzi do uczestnictwa, choć nie zastępuje głosu samego dziecka ani nie wyczerpuje jego doświadczenia.

Proces badawczy rozszerza pole widzenia poza pojedyncze wydarzenie czy instytucję. **Przygląda się miejscu sztuki w codzienności dziecka i rodziny oraz relacjom między odbiorem a twórczością, edukacją a swobodnym odkrywaniem, wspólnym przeżyciem a potrzebą samodzielności.** Takie ujęcie pozwala rozpatrywać ofertę kulturalną jako część szerszego doświadczenia, którego jakość zależy zarówno od treści artystycznych, jak i warunków uczestnictwa.

Informacje zawarte w raporcie mogą służyć osobom pracującym w instytucjach kultury, artystom, edukatorom i organizatorom wydarzeń. Mogą wspierać współpracę między środowiskami kultury i edukacji oraz pomagać w projektowaniu działań bliższych codziennemu życiu rodzin. Ich wartością jest możliwość spojrzenia na ofertę z perspektywy osób, które z niej korzystają, rozważają udział lub z różnych powodów pozostają poza jej zasięgiem.

U podstaw raportu leży **przekonanie, że dziecko jest pełnoprawnym uczestnikiem kultury.** Jego sposób patrzenia, przeżywania i interpretowania zasługuje na uwagę i szacunek. **Rozpoznanie potrzeb dzieci oraz towarzyszących im dorosłych może pomóc tworzyć warunki, w których spotkanie ze sztuką staje się bliskim, wartościowym doświadczeniem i zaproszeniem do dalszych poszukiwań.**

O badaniach

W ROZDZIALE

Cel badania 7
Metodologia 7
Dobór respondentów 8
Eksperci 11
Komentarz psychologiczny 12

Cel badania

Celem badania było rozpoznanie sposobów uczestnictwa rodzin z dziećmi w wydarzeniach rozwijających wrażliwość estetyczną, ze szczególnym uwzględnieniem wystaw i inicjatyw artystycznych skierowanych do najmłodszych odbiorców.

Badanie miało na celu poznanie potrzeb, motywacji i doświadczeń rodzin, a także zidentyfikowanie barier utrudniających uczestnictwo dzieci w kulturze. Istotnym elementem była również analiza dostępności wydarzeń artystycznych oraz sposobów angażowania dzieci w bezpośredni kontakt ze sztuką.

Celem badania było także rozpoznanie praktyk stosowanych przez instytucje kultury i organizacje pozarządowe w projektowaniu wydarzeń dla dzieci. Zestawienie perspektywy odbiorców i organizatorów umożliwiło wskazanie dobrych praktyk oraz opracowanie rekomendacji wspierających tworzenie bardziej dostępnej, angażującej i dostosowanej do potrzeb dzieci oferty kulturalnej.

Metodologia

Badanie zostało zaprojektowane z wykorzystaniem metod jakościowych i ilościowych, obejmujących cztery uzupełniające się etapy.

ANALIZA DANYCH ZASTANYCH (DESK RESEARCH)

- Przegląd dostępnych badań, raportów i publikacji dotyczących uczestnictwa dzieci w kulturze oraz praktyk projektowania wydarzeń artystycznych.
- Identyfikacja wystaw i inicjatyw skierowanych do dzieci oraz analiza ich rozmieszczenia na mapie Polski.

WYWIADY POGŁĘBIONE Z RODZICAMI (IDI)

W ramach badania przeprowadzono 80 wywiadów pogłębionych z rodzicami dzieci od 3. do 14. roku życia. Respondenci odpowiedzieli na 40 pytań otwartych podzielonych na trzy części scenariusza.

Część wprowadzająca

- Pozwalająca bliżej poznać profil psychologiczny respondenta, jego zainteresowania i sposób spędzania czasu z dzieckiem.

Część właściwa

- Rozmowa na temat dotychczasowych doświadczeń związanych z uczestnictwem dzieci w wydarzeniach kulturalnych, w szczególności wystawach i inicjatywach artystycznych.
- Rozpoznanie motywacji, potrzeb i barier związanych z uczestnictwem w kulturze oraz ocena sposobów angażowania dzieci w kontakt ze sztuką.

Część końcowa

- Kreatywna – pozwalająca na wykreowanie nowych pomysłów i rozwiązań odpowiadających na potrzeby rodzin i dzieci.

BADANIE ANKIETOWE INSTYTUCJI KULTURY I ORGANIZACJI POZARZĄDOWYCH

Ankieta została skierowana do instytucji kultury i organizacji pozarządowych z całej Polski, realizujących działania artystyczne i edukacyjne dla dzieci i rodzin.

Celem badania było rozpoznanie częstotliwości organizowania wystaw i wydarzeń artystycznych dla dzieci, ich tematyki, form prezentacji oraz sposobów angażowania młodych odbiorców.

Zebrane odpowiedzi posłużyły do analizy różnorodności i dostępności oferty kulturalnej w poszczególnych regionach Polski oraz identyfikacji praktyk stosowanych przez organizatorów wydarzeń.

WYWIADY EKSPERCKIE

Dodatkowo zrealizowano 10 wywiadów pogłębionych z kuratorami i twórcami wybranych inicjatyw artystycznych dla dzieci.

Ich wypowiedzi uzupełniają perspektywę rodziców i instytucji kultury, pozwalając zidentyfikować dobre praktyki w projektowaniu wystaw i wydarzeń rozwijających wrażliwość estetyczną.

CZAS BADANIA

Maj–wrzesień 2026 r. – realizacja badań i analiza zebranego materiału.

Dobór respondentów

Zrealizowano 80 wywiadów z rodzicami dzieci od 3. do 14. roku życia, z uwzględnieniem zróżnicowania wielkości miejsca zamieszkania.

Do badania przewidziano rodziców mieszkających z dziećmi na wsi lub w mieście – próba minimum 8 respondentów z każdej z poniższych grup.

Wielkość miejsca zamieszkania została uwzględniona w możliwie wyrównanej proporcji ilościowej:

- wieś,
- miasta do 20 000 mieszkańców,
- miasta od 20 000 do 100 000 mieszkańców,
- miasta od 100 000 do 250 000 mieszkańców,
- miasta od 250 000 do 500 000 mieszkańców,
- miasta powyżej 500 000 mieszkańców.

W metryczce badania uwzględniono również wiek respondentów, wykształcenie, liczbę dzieci w rodzinie oraz subiektywną ocenę sytuacji materialnej.

W badaniu instytucjonalnym uwzględniono instytucje kultury i organizacje pozarządowe z różnych regionów Polski, natomiast do wywiadów eksperckich przewidziano celowy dobór kuratorów i twórców szczególnie interesujących inicjatyw artystycznych skierowanych do dzieci.

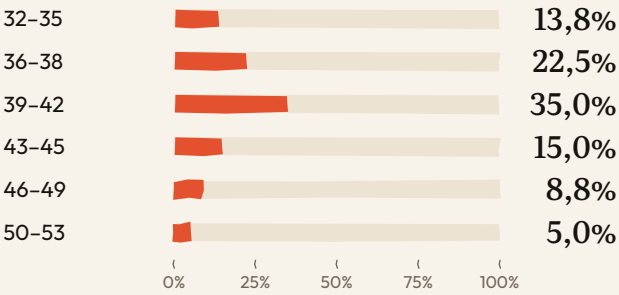
Wieś	<20 000	20 000–100 000	100 000–250 000	250 000–500 000	500 000+
Chrząstawa Mała (1) Czerwonak (1) Goszcza (1) Konarzyny (1) Łęgajny (2) Męcinka (1) Orzech (1) Ostrowieczno (1)	Kaczory (1) Kozienice (1) Lipno (1) Łańcut (1) Łęczna (1) Opalenica (2) Strzyżów (1) Szczebrzeszyn (1)	Jaworzno (1) Kalisz (1) Piła (1) Rumia (1) Siemianowice Śląskie (1) Sopot (2) Sulejówek (1) Świdnik (1) Świętochłowice (1) Zawiercie (1)	Kielce (1) Koszalin (1) Olsztyn (1) Opole (1) Radom (1) Ruda Śląska (1) Rzeszów (1) Sosnowiec (1)	Gdańsk (6) Katowice (5) Lublin (6)	Kraków (4) Łódź (3) Poznań (4) Warszawa (9) Wrocław (6)
Razem: 9	**Razem: 9**	**Razem: 11**	**Razem: 8**	**Razem: 17**	**Razem: 26**

Wieś · <20 000 · 20 000–100 000 · 100 000–250 000 · 250 000–500 000 · 500 000+

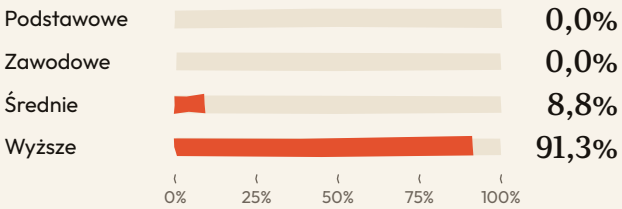


Położenie przybliżone. Granice: geoBoundaries / © OpenStreetMap, ODbL. Współrzędne: GeoNames, CC BY 4.0.

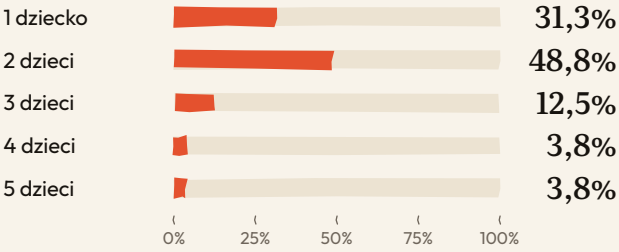
Wiek respondentów



Wykształcenie respondentów

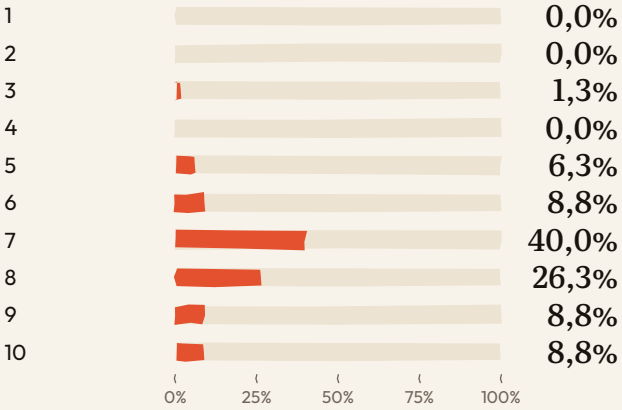


Liczba dzieci w rodzinie



Ocena sytuacji materialnej

Samoocena respondentów, rozkład szacunkowy, skala 1–10



Eksperci

Wywiady ze specjalistami, w tym menedżerami kultury i kuratorami, również miały formę wywiadów pogłębionych (IDI) o zmiennej liczbie pytań (w granicach 20–30), dostosowanych do realizowanych przez nich projektów. Dobór ekspertów opierał się na analizie ich doświadczenia, podejmowanych inicjatyw i deklarowanych celów. Szczególne znaczenie miało zaangażowanie w rozwijanie wrażliwości estetycznej dzieci oraz budowanie publiczności rodzinnej, a także wartości programowe zbieżne z potrzebami i problemami wskazywanymi przez rodziców. Dla uzupełnienia perspektywy rodzin istotna była różnorodność projektów reprezentowanych przez ekspertów, w tym wystaw i towarzyszących im działań edukacyjnych, oraz podmiotów będących ich organizatorami.

W badaniu udział wzięli przedstawiciele instytucji: Akademia Sztuk Pięknych w Katowicach, Centrum Dialogu im. Marka Edelmana w Łodzi, Centrum Sztuki Dziecka w Poznaniu, Dom Słów w Lublinie, Gdańskie Centrum Sztuki Współczesnej, Muzeum Miasta Gdyni, Muzeum Narodowe w Lublinie, Muzeum Narodowe w Warszawie, Ośrodek Dokumentacji

Sztuki Tadeusza Kantora Cricoteka w Krakowie, Państwowe Muzeum Etnograficzne w Warszawie.

Na podstawie tych rozmów powstała część raportu przedstawiająca doświadczenia twórców inicjatyw skierowanych do młodej publiczności. Mogą one stanowić źródło inspiracji dla osób pracujących w kulturze, a także budować poczucie wspólnoty doświadczeń i wyzwań. Wypowiedzi zostały przeanalizowane i uwzględnione we wnioskach, a wybrane cytaty zaprezentowano anonimowo, bez przypisywania ich konkretnym osobom czy instytucjom, aby podkreślić uniwersalny wymiar przywoływanych doświadczeń.

Komentarz psychologiczny

Niektóre z rozdziałów, poprzez dane zebrane od respondentów, dotykają wieloaspektowo uwarunkowań psychologicznych. By czytelnicy raportu otrzymali jasne wskazówki i nie pozostali z wątpliwościami dotyczącymi wpływu przywołanych doświadczeń na dalsze wybory rodziców i dzieci, o konsultację wniosków i rekomendacji została poproszona ekspertka psychologii, dr Agnieszka Pasztak-Opiłka.

d = T N

K



CZĘŚĆ I

Okiem rodzica

”Żeby uwierzyć
w dziecko.
Że może,
że zrozumie,
że da radę.”



ROZDZIAŁ 01

Rozwój dziecka okiem rodzica

01

W ROZDZIALE

Emocje, relacje i zdrowie psychiczne 16

Samodzielność i przygotowanie do życia 17

Media i poszukiwanie równowagi 17

Podążanie za dzieckiem i odkrywanie zainteresowań 18

Rozwój holistyczny 18

Kultura jako narzędzie rozwoju i sposób na poznawanie świata 19

Twórczość i poczucie sprawczości 20

Wobec ciągłych przemian społecznych rodzice poszukują modeli wychowania, które pozwolą im odpowiadać na rzeczywiste potrzeby dzieci i wspierać je w coraz bardziej złożonej rzeczywistości. Tendencje te są wyraźnie widoczne w wypowiedziach respondentów, którzy rozumieją **rozwój dziecka przede wszystkim jako przygotowanie go do samodzielnego i satysfakcjonującego życia.** Mniejsze znaczenie ma zdobywanie wiedzy i dobrych wyników szkolnych. Najważniejsze są dla nich: krytyczne myślenie, kreatywność, współpraca i umiejętność radzenia sobie ze zmianą, rozumienie własnych emocji i dobre relacje, dzięki którym dziecko może poznawać siebie oraz z odwagą podejmować nowe wyzwania.

Emocje, relacje i zdrowie psychiczne

Kompetencje emocjonalne są przedstawiane jako fundament rozwoju. **Rodzicom zależy, aby dzieci potrafiły rozpoznawać i wyrażać emocje, regulować napięcie, stawiać granice, radzić sobie z porażką, krytyką, hejtem i presją rówieśniczą.**

Równie **ważne są komunikacja, współpraca i rozwiązywanie konfliktów.** W materiale pojawia się przekonanie, że szkoła poświęca tym obszarom zbyt mało uwagi. Treningi umiejętności społecznych bywają dostępne głównie jako zajęcia specjalistyczne albo prywatne, zamiast stanowić powszechny element edukacji.

„ *Ważna jest znajomość tych emocji, uwaga na nie, komunikowanie swoich potrzeb, umiejętne stawianie granic.”*

„ *Zdrowie psychiczne to jest chyba najbardziej newralgiczny punkt, jeśli chodzi o funkcjonowanie dzieci i młodzieży.”*

„ *Za najważniejsze uważam relacje rówieśnicze, ale nie tylko, generalnie relacje takie interpersonalne.”*

Samodzielność i przygotowanie do życia

Samodzielność wg respondentów oznacza nie tylko wykonywanie codziennych obowiązków, ale również podejmowanie decyzji, formułowanie własnych opinii, organizowanie czasu i ponoszenie konsekwencji wyborów.

Rodzice nie chcą wyznaczać dzieciom jednej ścieżki sukcesu. **Ważniejsze jest wychowanie osoby zaradnej, pewnej siebie, ciekawej świata i zdolnej do uczenia się przez całe życie.**

„ *Moim zdaniem samodyscyplina. Zorganizowanie własnego dnia, znaczy poniekąd takie siebie zorganizowanie, czyli samodzielność.”*

„ *Ja myślę o samodzielności, o możliwości wyboru (...) żeby nikt jej nie mówił, jak wygląda rzeczywistość, tylko mogłaby sama (...) doświadczyć tej rzeczywistości.”*

Media i poszukiwanie równowagi

Rodzice nie zawsze całkowicie eliminują media, lecz starają się nadawać im ramy. Film może stać się częścią rodzinnego rytuału, a internet źródłem ciekawych treści naukowych. Jednocześnie pojawiają się obawy dotyczące przebodźcowania, biernej konsumpcji i treści pozbawionych wartości. **Najważniejsza wg respondentów jest kontrola jakości, czasu i kontekstu korzystania z ekranów.**

„ *Jeżeli chodzi o telewizję, bardzo ograniczyliśmy ten czas, bo obserwujemy (...) przebodźcowanie.”*

„ *Ten wieczór w piątek to jest tylko nasz i robimy sobie wieczór rodzinny filmowy.”*

Podążanie za dzieckiem i odkrywanie zainteresowań

W wypowiedziach respondentów widoczne jest napięcie między podążaniem za zainteresowaniami dziecka a rolą rodzica w zakresie poszerzania jego doświadczenia. Rodzice chcą pokazywać różne możliwości, ale jednocześnie unikają zmuszania dziecka do realizowania własnych ambicji.

Najbardziej akceptowanym rozwiązaniem jest **możliwość testowania zajęć i późniejszego decydowania**, czy dziecko chce je kontynuować. Wiąże się to z przekonaniem, że **próbowanie różnych aktywności ma pomóc dziecku rozpoznać własne potrzeby, zdolności i ograniczenia, a rozwijanie talentu powinno wzmacniać sprawczość i poczucie własnej wartości, a nie prowadzić do przeciążenia.**

Uczestnictwo nie musi prowadzić do mistrzostwa ani trwałej specjalizacji. Ważne jest doświadczenie, samowiedza i radość. Zajęcia, które tracą sens i stają się wyłącznie uciążliwym obowiązkiem, powinny zostać zmienione lub zakończone.

„ *Obserwujemy ją, w czym się sprawdza, co jej sprawia radość, ale też jakie ma predyspozycje.”*

„ *[inni] Grają na pianinie, na skrzypcach, bo rodzice chcieli, a później z taką ogromną ulgą w wieku osiemnastu lat rzucają to.”*

„ *Uważam, że dzieci powinny spróbować różne rzeczy, ponieważ (...) ciężko powiedzieć, czy coś im się może podobać, jeżeli tego nie doświadczyło.”*

„ *Podążamy za tymi jego pasjami.”*

„ *Chodzimy na różne warsztaty, żeby w przyszłości mogli powiedzieć, że na przykład ceramika nie jest dla mnie (...) ale na przykład wspinaczka to jest coś, co lubię.”*

„ *Jeżeli po roku, dwóch, trzech przestaje dawać satysfakcję i staje się czymś, co jest robione za karę, (...) wtedy zmieniamy i szukamy nowej ścieżki.”*

Rozwój holistyczny

Rodzice poszukują równowagi między rozwojem emocjonalnym, intelektualnym i fizycznym. Ruch jest traktowany jako stały element zdrowego rozwoju, nie musi mieć formy profesjonalnego treningu. Powinien raczej służyć regulacji napięcia i przyjemności, a nie wyłącznie osiągnięciom. **To przeciwwaga dla szkoły i ekranów, ale również sposób regulowania emocji, poprawy koncentracji i budowania pewności siebie.**

Wiedza szkolna pozostaje ważna, lecz jest uzupełniana przez umiejętność uczenia się, krytyczne myślenie, języki, praktyczne kompetencje i troskę o zdrowie. Pojawia się również przekonanie, że **umiejętności społeczne i adaptacyjne będą trudniejsze do zastąpienia niż wiedza techniczna.**

„ *Uważam, że rozwój dziecka (...) powinien być taki całościowy, holistyczny.”*

„ *Nie muszą być wybitne, ale po prostu muszą się ruszać i szukać swojej drogi jakiejś.”*

„ *Rozwój intelektualny i emocjonalny oraz (...) fizyczny. Myślę, że na każdej płaszczyźnie jakiś balans jest potrzebny.”*

Kultura jako narzędzie rozwoju i sposób na poznawanie świata

Kultura nie jest przedstawiana jako luksusowy dodatek. **Kontakt z książką, teatrem, muzyką, muzeum, a także związane z tym podróże mają rozwijać wyobraźnię, wrażliwość, krytyczne myślenie i otwartość na różnorodność.**

Rodzice wykorzystują ofertę kulturalną jako uzupełnienie edukacji szkolnej. Przy czym zwracają uwagę na to, jak ważne jest bezpośrednie doświadczenie: obejrzenie obiektu, spotkanie lub warsztat z twórcą, wysłuchanie koncertu czy poznanie historii miejsca. Kultura łączy się z rozmową. Rodziny komentują wydarzenie, mówią, co im się podobało, a co nie. Takie uczestnictwo rozwija nie tylko wiedzę, ale również umiejętność wyrażania opinii i krytycznego odbioru. Sam fakt zorganizowania wydarzenia nie wystarcza – znaczenie ma jego jakość i dostosowanie do wieku uczestników. Respondenci podkreślają, że starsze dzieci potrzebują oferty mniej infantylnej, bardziej pogłębionej i estetycznie dopracowanej.

„ *Kontakt właśnie z kulturą, ze sztuką, z literaturą, czytanie książek (...) jest dla mnie kluczowe.”*

„ *Staram się w różne miejsca jeździć z dziećmi, żeby im pokazywać różne rzeczy.”*

> „ *Mam takie założenie, że im więcej człowiek zobaczy i doświadczy, tym jest bogatszy.”*

„ *To doświadczenie jakby na własnej skórze, rzeczy nie tylko uczenie się (...) na pamięć czy z zeszytu.”*

„ *Później możemy o tym porozmawiać, co nam się podobało, co nam się nie podobało.”*

Twórczość i poczucie sprawczości

Działania twórcze mają nie tylko znaczenie artystyczne. Dają dzieciom poczucie sprawczości, pozwalają zobaczyć materialny efekt własnej pracy i wzmacniają dumę z wykonanych przedmiotów.

Wartość mają zarówno profesjonalne zajęcia ceramiczne czy teatralne, jak i domowe tworzenie z prostych materiałów. Rodzice doceniają autentyczność pracy, nawet jeśli jej efekt nie odpowiada estetyce znanej z mediów społecznościowych.

„ *Dziewczyny uwielbiają takie kreatywne rzeczy (...) ze skarpetek (...) robimy sobie rodzinę, wyszywamy oczy czy tam włosy dorabiamy.”*

„ *Razem malujemy (...) lubimy sobie i w plenerze malować, i w domu.”*

„ *Widać u dzieci radość, jak przynoszą te rzeczy (...) korzystamy sobie z tych kubków, z talerzy, więc chyba to poczucie sprawczości jest duże.”*

TABELA

Cele rozwojowe realizowane przez rodziców a świadome formy wsparcia

OBSZAR	CEL ROZWOJOWY	SPOSOBY WSPIERANIA ROZWOJU
Rozwój emocjonalny i zdrowie psychiczne	**rozpoznawanie i nazywanie emocji, komunikowanie potrzeb, stawianie granic, regulowanie złości, radzenie sobie ze stresem i porażką, odporność psychiczna, poczucie bezpieczeństwa i własnej wartości**	**rozmowy, bliska relacja z rodzicem, zajęcia z regulacji emocji, drama, kontakt ze sztuką, słuchanie spokojnej muzyki, ograniczanie nadmiernej liczby bodźców**
Kompetencje społeczne i komunikacyjne	**nawiązywanie kontaktów, budowanie relacji, współpraca, funkcjonowanie w grupie, wyrażanie siebie, asertywność, rozwiązywanie sytuacji konfliktowych międzyrówieśniczych**	**zajęcia grupowe, treningi umiejętności społecznych, teatr i drama, spotkania z rówieśnikami**
Samodzielność i zaradność	**dokonywanie wyborów, podejmowanie decyzji, organizowanie czasu, ponoszenie konsekwencji, samodyscyplina, wytrwałość i niezależność od opinii innych**	**powierzanie obowiązków, pozwalanie dziecku na wybór, samodzielne doświadczanie, pozostawianie czasu wolnego i przestrzeni na nudę**
Krytyczne i logiczne myślenie	**analizowanie informacji, zadawanie pytań, wyciąganie wniosków, dostrzeganie zależności przyczynowo-skutkowych, nieprzyjmowanie bezkrytycznie informacji**	**eksperymentowanie, gry logiczne, rozmowy, zadania problemowe, interaktywne wystawy, nauka poprzez doświadczenie**
Kreatywność	**tworzenie własnych rozwiązań, nieschematyczne myślenie, wyobraźnia, ekspresja i poszukiwanie własnej drogi**	**zajęcia plastyczne, muzyczne, teatralne, artystyczno-manualne, kontakt z różnorodnymi materiałami, projektowanie**

OBSZAR	CEL ROZWOJOWY	SPOSOBY WSPIERANIA ROZWOJU
Rozwój ruchowy i zdrowie fizyczne	mała motoryka, sprawność, koordynacja, duża motoryka, nawyk aktywnego życia, troska o ciało i zdrowie	basen, rower, taniec, akrobatyka, sport, spacery, swobodna zabawa na zewnątrz, kontakt z różnymi fakturami i doświadczeniami sensorycznymi
Kultura i wrażliwość artystyczna	rozumienie sztuki, poczucie estetyki, wrażliwość, znajomość elementów kultury polskiej i światowej, umiejętność świadomego odbioru kultury	teatr, kino, filharmonia, muzea, wystawy, literatura, muzyka, malarstwo, własna twórczość
Empatia i rozwój moralny	szacunek do ludzi, wrażliwość na krzywdę, dobroć, otwartość na różnorodność, odpowiedzialność i niepozostawanie obojętnym	rozmowy o książkach i wydarzeniach, kontakt z różnymi środowiskami, podróże, spotkania z osobami o odmiennych doświadczeniach
Ciekawość świata i wiedza ogólna	chęć uczenia się przez całe życie, poznawanie historii, przyrody, społeczeństwa i innych kultur, odwaga w próbowaniu nowych rzeczy	książki, podróże, zwiedzanie muzeów, eksperymenty, wykłady, kontakt z przyrodą i kulturą
Kompetencje językowe	swobodne komunikowanie się, znajomość języków obcych, przede wszystkim angielskiego, ale również innych języków wynikających z zainteresowań dziecka	zajęcia językowe, podróże, kontakt z kulturami i osobami posługującymi się innymi językami
Umiejętności praktyczne i manualne	wykonywanie codziennych czynności, gotowanie, majsterkowanie, posiadanie praktycznego zawodu, samodzielne radzenie sobie w dorosłości	zajęcia manualne i techniczne, kursy kulinarne, budowanie, konstruowanie, prace plastyczne
Kompetencje cyfrowe i techniczne	programowanie, projektowanie 3D, świadome korzystanie z nowych technologii	zajęcia informatyczne, techniczne i projektowe
Świadomość ekologiczna	rozumienie miejsca człowieka w naturze, troska o planetę, szacunek do ludzi, zwierząt i roślin	kontakt z przyrodą, obserwowanie świata, podróże, działania ekologiczne

ROZDZIAŁ 02

Kreatywność w kontekście potrzeb rozwojowych współczesnego dziecka

02

W ROZDZIALE

Kreatywność jako praktyczna kompetencja życiowa 22

Kreatywność, wyobraźnia, empatia i życie wewnętrzne 23

Kreatywność wymaga warunków i troski 23

Rodzice biorący udział w badaniu postrzegają **kreatywność jako kompetencję potrzebną w codziennym życiu**, relacjach, edukacji i przyszłej pracy. Łączą ją z samodzielnością, elastycznością, empatią, rozwiązywaniem problemów i zdolnością przystosowania się do zmian. Jednocześnie wyrażają obawę, że rozwój tej kompetencji jest ograniczany przez nadmiar ekranów i gotowych treści, bezrefleksyjne korzystanie ze sztucznej inteligencji, organizowanie dziecku każdej chwili, brak nudy i swobodnej zabawy, a także schematyczną edukację.

Kreatywność jako praktyczna kompetencja życiowa

Kreatywność nie jest utożsamiana wyłącznie z talentem plastycznym. Rodzice rozumieją ją jako **zdolność znajdowania kilku dróg rozwiązania problemu, radzenia sobie w nowych warunkach oraz przekształcania dostępnych zasobów.** Ma pomagać dziecku samodzielnie organizować czas, inicjować zabawę, reagować na trudności i dostosowywać się do zmieniających się sytuacji. W przyszłości może być przydatna w każdym zawodzie, także niezwiązanym ze sztuką.

„ *Kreatywność to nie tylko zrobić fajną pracę i użyć różnych technik, ale to też umiejętność operowania rozwiązaniami w życiu codziennym.”*

„ *Kreatywność (...) będzie wiązała się z tym, że będą umieli jakieś problemy dnia codziennego rozwiązywać.”*

„ *[gdy jesteśmy kreatywni] myślimy inaczej niż schematycznie (...) mamy inne pomysły na pewne rzeczy, które mogą być też schematyczne.”*

„ *Kwestia takiej kreatywności, jakiejś takiej wrażliwości (...) artystycznej jest bardzo istotna. Bo ona buduje w nas (...) odporność psychiczną.”*

Kreatywność, wyobraźnia, empatia i życie wewnętrzne

Kreatywność łączy się dla respondentów z wyobraźnią – obie wzbogacają codzienność, pozwalają tworzyć narracje i zabawy oraz lepiej rozumieć emocje innych ludzi. Wyobraźnia wspiera empatię, ponieważ umożliwia spojrzenie na sytuację z cudzej perspektywy. Może również pomagać dziecku oswajać doświadczenia i tłumaczyć sobie trudne sytuacje.

„ *Wyobraźnia i kreatywność (...) to jest duża część życia wewnętrznego.”*

> „ *Wyobraźnia (...) jest podstawą empatii, bo trzeba sobie potrafić wyobrazić, jak to jest w głowie innego człowieka.”*

„ *Poza tym, że mają piękne życie na co dzień, bo wyobraźnia pomaga ten świat widzieć piękniej, to jeszcze pomaga radzić sobie w różnych sytuacjach.”*

Kreatywność wymaga warunków i troski

W wypowiedziach respondentów pojawiają się dwa uzupełniające podejścia. Z jednej strony **kreatywność jest naturalną cechą dziecka.** Zadaniem dorosłych jest jej nie stłumić. Z drugiej strony **wymaga ćwiczenia, doświadczeń i dostępu do różnorodnych form ekspresji.**

Rodzice nie oczekują, że dziecko stanie się kreatywne na zawołanie. Wiedzą, że potrzebuje ono materiałów, czasu, inspirujących osób i możliwości podejmowania samodzielnych prób.

„ *Dzieci po prostu są kreatywne i mają wyobraźnię, więc myślę, że to bardziej nam dorosłym jest to niezbędne, żeby to dostrzec i docenić.”*

„ *Każde dziecko jest kreatywne (...) ale właśnie nie zawsze ma gdzie.”*

„ *To trzeba wypracować w sobie. Czyli po prostu robić różne rzeczy, sprawdzać, co nam się podoba, a co się nam nie podoba.”*

Nuda jest przedstawiana jako warunek uruchomienia własnych pomysłów. Jeśli dorosły natychmiast podsuwa zabawkę, ekran lub kolejne zajęcie, dziecko nie musi samodzielnie organizować sobie aktywności.

Szczególną wartość ma **zabawa wykorzystująca naturę, proste przedmioty i materiały bez z góry określonego zastosowania**. Kreatywność częściej ujawnia się wtedy niż podczas zajęć opartych na gotowej instrukcji.

„ *Kiedyś dzieci kreatywne były, bo musiały, bo się nudziły.”*

„ *Wystarczy im patyk i woda, i błoto, i potrafią (...) zrobić coś z niczego.”*

Rodzice obawiają się, że nadmiar gotowych obrazów, krótkich filmów, gier i nieustannej stymulacji osłabia potrzebę samodzielnego tworzenia. Dziecko przyzwyczajone do natychmiastowej rozrywki może mieć trudność z inicjowaniem zabawy i znoszeniem chwil bez bodźców.

„ *Dzieci mają bardzo duży dostęp do mediów i on ogranicza ich kreatywność, bo one powielają, nie wymyślają same.”*

AI budzi ambiwalentne reakcje. Może pomagać w realizowaniu pomysłów, ale może również zachęcać do wybierania gotowego rezultatu bez samodzielnego myślenia. Rodzice obawiają się szczególnie bezkrytycznego kopiowania wygenerowanych treści.

Jednocześnie **kreatywność jest uznawana za kompetencję pozwalającą człowiekowi zachować własny wkład w świecie automatyzacji. Potrzebna będzie nie tylko obsługa narzędzia, lecz także formułowanie pomysłów, ocenianie rezultatów i modyfikowanie ich zgodnie z własnym celem.**

„ *Technologia pozwala wspomóc osoby w kreatywności (...) ale z drugiej strony (...) rozleniwia.”*

„ *Trzeba brać pod uwagę, że musimy sobie czasem poradzić sami i coś wymyślić bez internetu.”*

Rodzice podkreślają, że z myślą o powyższych wyzwaniach i celach wybierają „zajęcia kreatywne”, jednak często to tylko hasło reklamowe – w rzeczywistości są to warsztaty, podczas których wszystkie dzieci mają stworzyć identyczną pracę. Taka aktywność może rozwijać sprawność manualną, ale niekoniecznie samodzielne myślenie.

Kreatywność wymaga zadań otwartych, pozwalających eksperymentować, zmieniać założenia, popełniać błędy i dochodzić do różnych rozwiązań.

„ *Czasem to jest takie odtwórcze (...) dzieci nie mają szansy tej swojej kreatywności użyć.”*

Kreatywność wg respondentów rozwijają tak naprawdę takie czynności jak **czytanie, które wymaga samodzielnego tworzenia obrazów i świata przedstawionego**, oraz **opowieści, teatr, muzyka i sztuki plastyczne, które dostarczają dziecku materiału do dalszej twórczości.**

Najbardziej wartościowe są **zajęcia, które pokazują różnorodne techniki i twórców, a następnie pozwalają dziecku stworzyć własną interpretację**. Rola prowadzącego polega na wydobyciu możliwości dziecka, nie na doprowadzeniu wszystkich do identycznego efektu.

„ *Czyta się im książki (...) to one też potrafią (...) swoje z czasem historie takie tworzyć i nie bać się tworzyć.”*

„ *Sztuka to jest świetna rzecz, żeby rozwijać kreatywność.”*

„ *Tam jednak możesz ten świat przedstawiony sobie wyobrazić i zaprojektować w głowie.”*

Rekomendacje

01 Warto pozostawiać dzieciom regularny czas bez zaplanowanych zajęć i ekranów.

02 Należy proponować zadania mające kilka możliwych rozwiązań.

03 Dobrze ograniczać pracę według identycznego wzoru i gotowych szablonów.

04 Warto zadbać o dostęp do różnorodnych materiałów, także naturalnych i pochodzących z odzysku.

05 Pomocne będzie rozwijanie zainteresowania czytaniem, opowiadaniem historii, teatrem, muzyką i zabawami narracyjnymi.

06 Należy uczyć korzystania z AI jako narzędzia wspomagającego, a nie zastępującego myślenia.

07 Dobrze jest stwarzać okazje do rozwijania kreatywności także w naukach ścisłych, języku, ruchu i codziennych zadaniach.

08 Warto przybliżać rodzicom znaczenie nudy i swobodnej zabawy w rozwoju dziecka.

09 Można wprowadzać ćwiczenia zachęcające do sprawdzania i modyfikowania treści wygenerowanych przez technologię.

10 Koniecznie pozostawiać dzieciom przestrzeń do eksperymentowania, popełniania błędów i tworzenia własnych interpretacji.

11 Przy ocenie zajęć „kreatywnych” warto zwracać uwagę przede wszystkim na zakres rzeczywistej decyzyjności dziecka, a w mniejszym stopniu na atrakcyjność gotowego efektu.

12 Dobrym kierunkiem jest łączenie rozwoju kreatywności z samodzielnością, empatią i rozwiązywaniem rzeczywistych problemów.

ROZDZIAŁ 03

Wrażliwość estetyczna i jej znaczenie w rozwoju dziecka

03

W ROZDZIALE

Zauważanie niuansów i szczegółów 28

Zachwyt i emocjonalne przeżywanie świata 28

Piękno w przyrodzie i codzienności 29

Własna opinia i prawo do odmiennego gustu 29

Kontakt ze sztuką jako źródło doświadczeń 30

Codzienne wybory i wyrażanie siebie 30

Wrażliwość estetyczna jako twórcze przetwarzanie doświadczeń 31

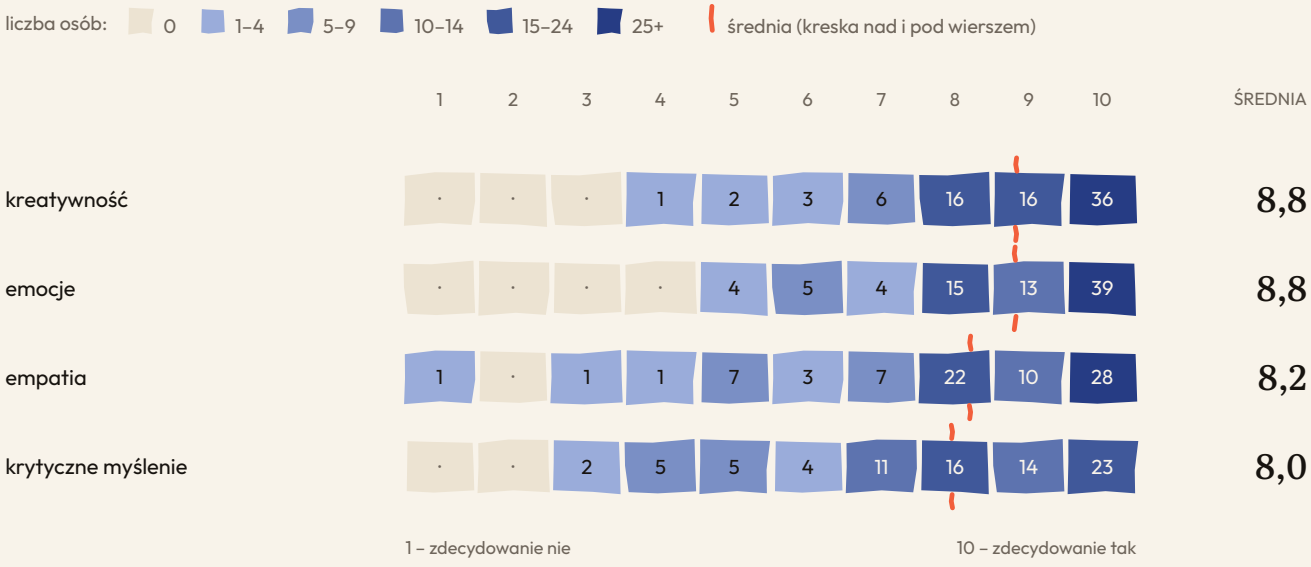
Bariery rozwoju wrażliwości estetycznej 31

Wrażliwość estetyczna jest przez respondentów rozumiana szerzej niż umiejętność oceniania dzieł sztuki. Dostrzegają oni wyraźny związek między nią a kreatywnością, emocjami, empatią, a także krytycznym myśleniem.

WYKRES 1

Postrzegany związek między wrażliwością estetyczną a wybranymi obszarami rozwoju dziecka

Deklaracje w skali od 1 do 10



W wypowiedziach pojawia się uzupełnianie definicji o zauważanie piękna, szczegółów i niuansów, jakości i staranności wykonania, reagowanie

emocjonalne na obrazy, muzykę, literaturę i przyrodę, ale także formułowanie własnych opinii i preferencji, otwartość na różne formy twórczości, uważność na innych ludzi i szacunek dla ich odmiennych gustów. W końcu to także świadome kształtowanie codziennego otoczenia.

Można ją rozpoznać nie po znajomości kanonu sztuki, lecz po tym, że dziecko zatrzymuje się, zauważa, przeżywa, pyta, porównuje i próbuje wyrazić własne odczucia.

Rodzice widzą wrażliwość estetyczną częściowo jako cechę naturalną, a częściowo jako kompetencję kształtowaną przez doświadczenie. Dziecko uczy się jej poprzez codzienne obcowanie z różnymi formami, obserwowanie reakcji dorosłych i wspólne rozmowy. Z wypowiedzi respondentów wynika, że zadaniem dorosłego nie jest narzucenie jednego kanonu, lecz zapewnienie różnorodności i jakości. Obejmuje to również świadomy wybór książek, ilustracji, muzyki, filmów, przestrzeni i wydarzeń.

„ *Dziecko (...) nabywa tego (...) przez oglądanie, przez doświadczanie, przez przebywanie codzienne w ładnym otoczeniu.”*

„ *Jeżeli my otoczymy dziecko różnorodnością (...) to ono jest w stanie wybrać, co mu się podoba.”*

„ *To nie powinno przechodzić tylko poprzez taki dydaktyzm, ale poprzez otaczanie dziecka pięknymi, mądrymi, ciekawymi rzeczami.”*

Zauważanie niuansów i szczegółów

Podstawowym przejawem wrażliwości estetycznej jest uważność. Dziecko nie tylko patrzy, ale dostrzega odcienie, faktury, proporcje, dźwięki, sposób wykonania i elementy odbiegające od schematu. Istotne jest zatrzymanie się przy doświadczeniu. Wrażliwość przejawia się w spostrzegawczości i zdolności nazwania tego, co przyciągnęło uwagę.

„ *To jest wrażliwość na kolor, na barwę, umiejętność rozpoznawania tych niuansów.”*

„ *Że jest w stanie (...) zwrócić uwagę na jakiś szczegół i skomentować, nawiązać do czegoś, co wcześniej widziało.”*

„ *Z gustem, z jakimś zatrzymaniem się, kontemplacją, z jakąś taką uwagą, uważnością na jakieś formy, kolory, detale.”*

Zachwyt i emocjonalne przeżywanie świata

Wrażliwość estetyczna wiąże się z emocjonalną reakcją: zachwytem, wzruszeniem, spokojem, zaciekawieniem, a niekiedy również niepokojem. Dziecko może nie znać autora czy stylu, ale potrafi odczuć, że coś jest dla niego ważne. Rodzice podkreślają, że sztuka i otoczenie mogą

działać kojąco, stabilizująco i pomagać w zatrzymaniu się w codziennym pośpiechu.

> *„Ta wrażliwość daje umiejętność zachwytu, jest synonimem zachwytu.”*

„Coś nas porusza (...) piękno, poruszenie, przyjemność.”

Piękno w przyrodzie i codzienności

Wrażliwość estetyczna nie jest ograniczona murami muzeów. Rodzice odnajdują ją w kontakcie z krajobrazem, roślinami, zwierzętami, światłem, chmurami, porami roku, architekturą i przestrzenią miejską. Dzieci często zauważają drobne elementy, które umykają dorosłym. W tym sensie mogą nie tylko uczyć się wrażliwości od rodziców, ale również przywracać ją dorosłym.

„Umiejętność dostrzegania piękna (...) w codzienności, w otoczeniu.”

„Potrafią zatrzymać wycieczkę rowerową, żebyśmy zaobserwowali jakieś drzewo, które pięknie zmienia kolory jesienią.”

> *„Dziecko potrafi się zatrzymać i powiedzieć: mamo, spójrz, jaki piękny kwiatek.”*

Własna opinia i prawo do odmiennego gustu

Rozwój wrażliwości oznacza zdolność do posiadania własnego zdania, uzasadniania go i akceptowania odmiennych ocen. Dziecko powinno poznawać różne formy sztuki, również te nieoczywiste i odbiegające od popularnych wzorców.

Ważnym elementem jest rozumienie, że gust ma charakter indywidualny. Wrażliwość estetyczna nie powinna prowadzić do wyśmiewania wyborów innych osób, lecz do rozmowy o różnicach.

„*Jestem w stanie powiedzieć, czy coś mi się zwyczajnie podoba czy nie podoba i to ani nie będzie dobre, ani złe, tylko po prostu moje osobiste.*”

„*Każdy ma swój gust (...) mają wybór, czy im się to podoba, czy tamto.*”

„*Możemy zobaczyć coś, co na pierwszy rzut oka może wydawać nam się brzydkie (...) ale po głębszym zapoznaniu dostrzegamy sens.*”

Kontakt ze sztuką jako źródło doświadczeń

Kontakt ze sztuką dostarcza dziecku języka, form i kontekstów, z których może później korzystać we własnej twórczości. Teatr, muzyka, malarstwo, literatura czy eksponaty muzealne pokazują możliwości, których dziecko nie poznałoby wyłącznie przez spontaniczną zabawę.

Nie oznacza to konieczności przekazywania wiedzy akademickiej. Dziecko może szukać szczegółów na obrazie, rozmawiać o emocjach, porównywać ilustracje lub tworzyć własną pracę inspirowaną doświadczeniem.

„*Najpierw musi być ten kontakt ze sztuką, żeby potem były takie jakieś wrażenia z tego.*”

„*Nie ma własnej twórczości bez kontaktu ze sztuką (...) trzeba się ciągle inspirować.*”

„*Dzieci nie są nigdy za małe na kontakt ze sztuką, nawet (...) z taką sztuką wysoką.*”

Codzienne wybory i wyrażanie siebie

Wrażliwość estetyczna ujawnia się w sposobie urządzania przestrzeni, wyborze ubrań, książek, muzyki, przedmiotów i kolorów. Jest również formą wyrażania tożsamości.

Rodzice muszą przy tym zaakceptować, że wybory dziecka nie zawsze odpowiadają ich własnej estetyce. Rozwój gustu wymaga przestrzeni do samodzielnego decydowania, także do zestawień, których dorosły sam by nie wybrał.

„ *To dotyczy każdej dziedziny naszego życia.”*

„ *Będzie szukało czegoś, co rzeczywiście jest tożsame z jego charakterem (...) to będzie coś jego.”*

Wrażliwość estetyczna jako twórcze przetwarzanie doświadczeń

Wrażliwość estetyczna nie musi prowadzić do profesjonalnej twórczości. Jej przejawem może być rysunek, zabawa teatralna, dobór kolorów, opowieść albo powrót do wydarzenia w rozmowie. **Znaczące jest to, że doświadczenie pozostaje w pamięci i zostaje przetworzone na własny sposób.** Twórczość pokazuje wówczas nie tylko umiejętności manualne, ale także emocje i sposób rozumienia świata.

„ *[Dzieci] Przetwarzają twórczo nasze doświadczenia (...) potrafią namalować miejsce, w którym byłyśmy na wakacjach.”*

„ *Dzięki temu, że chodzimy do teatru dzieci same robią teatr w domu.”*

„ *Po tym, jak to komentuje, jak później to przeżywa (...) i sama coś tworzy w nawiązaniu do tego.”*

Bariery rozwoju wrażliwości estetycznej

Respondenci zwrócili uwagę na czynniki, które mogą utrudniać rozwój wrażliwości estetycznej. Są przekonani, że **szkoła poświęca zbyt mało uwagi sztuce, historii sztuki i rozmowie o estetyce**. Dodatkowym problemem może być **ocenianie prac, które zniechęca starsze dzieci do spontanicznej ekspresji**. Nie każde dziecko ma dostęp do muzeów, wartościowych książek, zajęć czy dorosłych świadomych znaczenia estetyki. **Wrażliwość może pozostać nierozpoznana z powodu braku okazji do jej ujawnienia.**

„ *Nie ma plastyki, nie ma obcowania z jakimś dziełem sztuki (...) tego w szkole nie ma.”*

„ *Jest bardzo dużo dzieci takich, które są wrażliwe, a nawet o tym nie wiedzą, bo nie mają możliwości (...) artystycznie się rozwinąć.”*

Rodzice krytycznie oceniają część komercyjnych książek, ilustracji, muzyki i produktów dla dzieci. Obawiają się, że częsty kontakt z niskiej jakości treściami zawęża gust i utrwala schematyczne wybory.

Niektórzy rodzice wskazują, że potrafią zapewnić farby i książki, ale trudniej im stworzyć przestrzeń do bardziej złożonych działań. Inni nie czują się kompetentni muzycznie czy artystycznie i oczekują wsparcia ekspertów.

WNIOSEK

Wrażliwość estetyczna jest przede wszystkim zdolnością zauważania i przeżywania. Dziecko rozwija ją wtedy, gdy potrafi zatrzymać się przy obrazie, dźwięku, przedmiocie lub fragmencie przyrody, nazwać własne odczucia i odnieść doświadczenie do czegoś, co już zna. Kontakt ze sztuką jest ważny, ale nie wyczerpuje tego procesu. Równie istotne są codzienne otoczenie, rozmowy, natura, książki, swobodne wybory i przykład dorosłych. Celem nie powinno być narzucenie jednego gustu, lecz rozwijanie uważności, otwartości i odwagi do posiadania własnego zdania.

Rekomendacje

01 Warto zapewniać dzieciom kontakt z różnorodnymi formami sztuki od najmłodszych lat.

02 Dobrym pomysłem jest łączenie wizyt w muzeach i teatrze z rozmową, pytaniami i własną twórczością.

03 Pomocne jest wzbogacanie języka, którym dziecko opisuje kolory, faktury, proporcje, dźwięki, emocje i skojarzenia.

04 Warto pytać dziecko, co mu się podoba i dlaczego, pozostawiając przestrzeń na odpowiedź wolną od oceny.

05 Można pokazywać także nieoczywiste formy sztuki, poszerzając doświadczenia dziecka poza popularne i komercyjne wzorce.

06 Należałoby zadbać o więcej okazji do kontaktu ze sztuką i poznawania elementów jej historii w szkołach.

07 Dobrze przyglądać się dziecięcej twórczości z uwzględnieniem pomysłów i poszukiwań dziecka, wykraczając poza ocenę staranności i zgodności ze wzorem.

08 Inspiracją do wspólnych obserwacji mogą być przyroda, architektura i codzienne otoczenie.

09 Dobrze jest pozostawiać dziecku swobodę własnych wyborów estetycznych, również w ubiorze i urządzaniu swojej przestrzeni.

10 Pomocne może być wspólne ćwiczenie wyrażania opinii z szacunkiem dla osób o innym guście.

11 Warto dbać o jakość przestrzeni, publikacji i komunikacji kierowanej do dzieci, pamiętając, że nie musi się ona wiązać z wysokimi kosztami.

ROZDZIAŁ 04

Uczestnictwo rodzin w wydarzeniach kulturalnych

04

W ROZDZIALE

Najważniejsze bariery uczestnictwa 36

Rodziny korzystają z bardzo różnorodnej oferty: wystaw, teatrów, koncertów, kina, warsztatów, festiwali literackich, spacerów i gier miejskich, wydarzeń plenerowych, bibliotek oraz ekspozycji muzeów. Wybór zależy przede wszystkim od zainteresowań i możliwości dziecka, dostępności wydarzenia, ceny, czasu oraz miejsca zamieszkania.

Wystawa lub muzeum lepiej odpowiadają potrzebom dzieci, gdy zwiedzaniu towarzyszą warsztaty, opowieść przewodnika albo element praktyczny.

„ *Dzieci najbardziej chyba lubią warsztaty, bo na wykładzie nie są w stanie za długo wysiedzieć, a tutaj po prostu najbardziej lubią coś robić.”*

„ *Żeby to było połączone (...) z jakimiś zajęciami praktycznymi, bo to do nich przemawia.”*

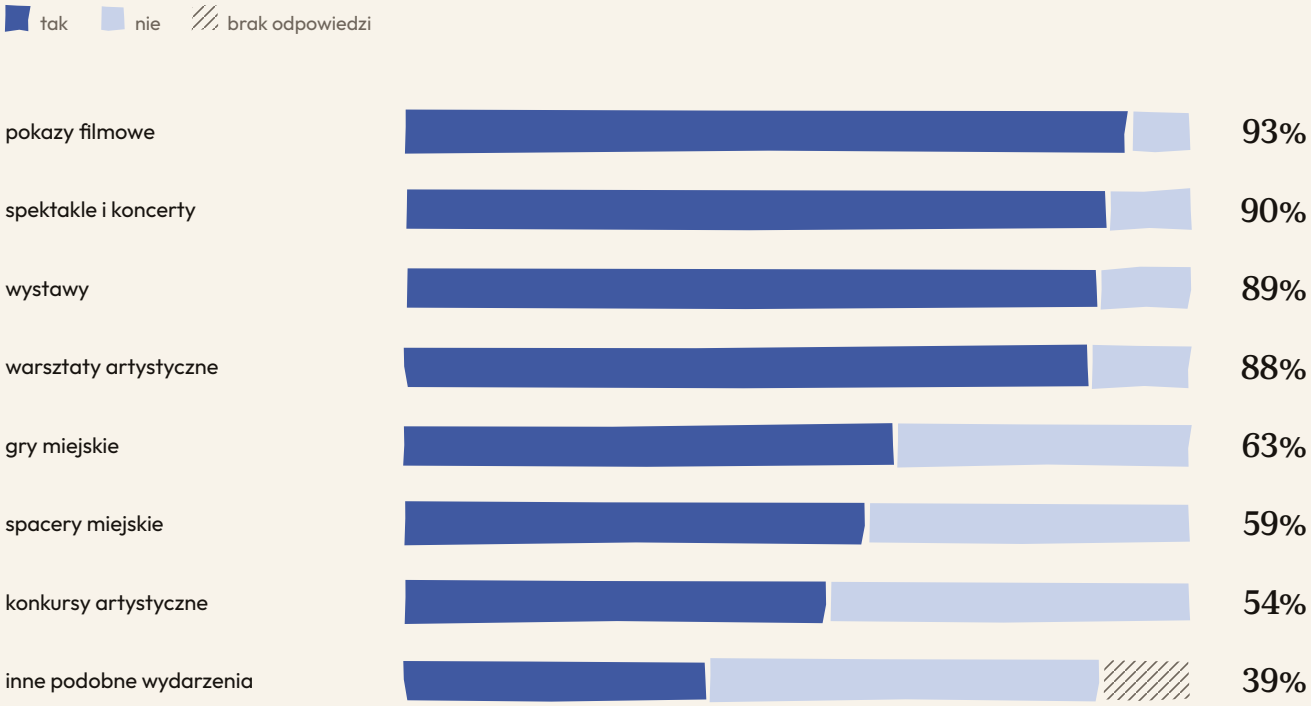
„ *Moje dzieci są średnio zainteresowane czymś, co się nie rusza i nie pokazuje czegoś w ruchu.”*

Samo udostępnienie wystawy może być niewystarczające. Dzieci potrzebują działania, ruchu, kontaktu z materiałem i przystępnej narracji. Szczególnie atrakcyjne są wystawy interaktywne oraz warsztaty stanowiące rozwinięcie zwiedzania.

WYKRES 2

Formy kontaktu dziecka ze sztuką poprzez uczestnictwo w ofercie kulturalnej

n = 80



Rodzice obserwują reakcje dzieci i na tej podstawie wybierają kolejne wydarzenia. Nie istnieje jedna uniwersalna zasada. Znaczenie mają wiek, zdolność koncentracji, wrażliwość sensoryczna, potrzeba ruchu, sposób przeżywania emocji oraz różnice między rodzeństwem. To samo miejsce może być interesujące dla jednego dziecka, a męczące dla drugiego dziecka.

„*Córka była super zadowolona i ona by mogła tam siedzieć, oglądać i czytać. A młodszy: idziemy, idziemy mama.*”

„*Koncerty trochę mniej, tylko że dziecko ma bardzo dużą wrażliwość słuchową. To jest taka bariera po prostu fizyczna.*”

„*Zależy głównie właśnie, co córka lubi. Obserwujemy ją (...) i staramy się dostosować do tego, żeby ona była zadowolona.*”

Wyjścia są nie tylko formą edukacji dziecka, ale również sposobem wspólnego spędzania czasu. Rodzice wybierają zarówno wydarzenia przygotowane specjalnie dla dzieci, jak i takie, które interesują całą rodzinę.

„ *Czasami wybieramy takie, żeby były dla nas, dorosłych, ciekawe i wtedy zabieramy po prostu Franka ze sobą. A czasami wybieramy takie tylko pod dziecko.”*

„ *Nie lubię siedzieć w domu. Lubię doświadczać i chciałabym, żeby dzieci też tak miały.”*

„ *Oprócz sztuki (...) spotykamy drugiego człowieka i całą trójką (...) uczymy się nawiązywać relacje międzyludzkie.”*

Uczestnictwo kulturalne tworzy wspólne wspomnienia i relacje. Może również uczyć funkcjonowania w przestrzeni publicznej, kontaktu z obcymi osobami oraz współdziałania. Najgłębsze zaangażowanie pojawia się wtedy, gdy dziecko otrzymuje realną rolę. Nie jest już wyłącznie widzem, lecz współtwórcą wydarzenia, przewodnikiem albo osobą przekazującą zdobyte umiejętności innym.

Część dzieci chętnie bierze udział w konkursach, inne rezygnują po niepowodzeniu albo odczuwają presję. Niektórzy rodzice świadomie nie nakłaniają ich do rywalizacji.

„ *Obraziła się na konkursy (...) jak nie chce, to nie chce. Ja tutaj nie mam presji, żeby ona była artystką.”*

Rodzice częściej cenią rozwijanie zainteresowań i wrażliwości niż zdobywanie nagród. Rywalizacja może motywować, ale może też blokować lub odbierać przyjemność tworzenia.

Najważniejsze bariery uczestnictwa

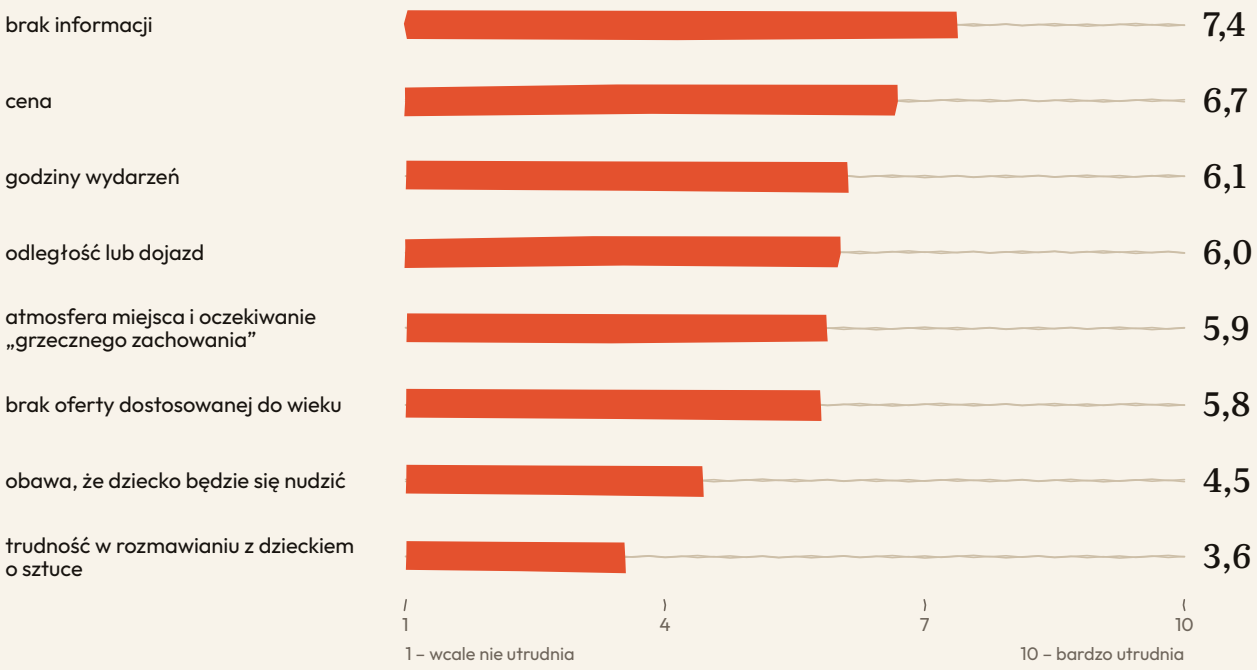
BRAK INFORMACJI

Brak uczestnictwa nie zawsze oznacza brak zainteresowania. Czasami rodzina po prostu nie otrzymuje informacji o ofercie lub dowiaduje się o niej zbyt późno, by zaplanować udział. W wypowiedziach rodziców świadomie korzystających z oferty kulturalnej pojawia się również kwestia jakości i kompletności komunikatów. Ogólna zapowiedź wydarzenia „dla dzieci” nie zawsze pozwala ocenić, dla jakiego wieku jest ono przeznaczone, co będzie się podczas niego działo i jak zostanie zorganizowane. Rodzice potrzebują konkretnych informacji o przebiegu, czasie trwania, zasadach udziału i warunkach na miejscu, aby ocenić dopasowanie propozycji do potrzeb dziecka oraz przygotować się do wyjścia. Niepełna lub spóźniona informacja może więc stanowić barierę także dla rodzin zainteresowanych kulturą i aktywnie poszukujących wydarzeń.

WYKRES 3

Bariery utrudniające częstsze korzystanie z oferty artystycznej z dzieckiem

Ocena znaczenia poszczególnych barier w skali od 1 do 10.



„ *To jest kwestia tego, w jaki sposób docierają do nas informacje.”*

„ *Nic mi się nawet gdzieś nie pojawia albo ja nie szukam.”*

CENA

Cena biletów jest szczególnie istotna dla większych rodzin. Rodzice porównują koszt wydarzenia z innymi potrzebami i częściej korzystają z oferty bezpłatnej.

„ *Jak rodzinnie mamy się wybrać w czwórkę, to jest bardzo droga jednak taka impreza.”*

„ *Najczęściej wybieram takie bezpłatne.”*

CZAS I ORGANIZACJA ŻYCIA

Oferta nie zawsze daje się pogodzić także ze szkołą, pracą rodziców. Dodatkowo wydarzenia konkurują z zajęciami dodatkowymi, wyjazdami, obowiązkami domowymi i potrzebą odpoczynku. Część dzieci ma już tak wypełniony grafik, że kolejna aktywność oznaczałaby przeciążenie.

„ *Szkoła, praca (...) w weekendy czasami też chcemy nadrobić jakieś rzeczy związane z domem.”*

„ *Najczęściej takie zajęcia, warsztaty dla dzieci są w godzinach szkoły. Mało jest takich zajęć po południu.”*

„ *Jeśli dysponujemy czasem, to szukamy jakichś wydarzeń (...) a jeśli nie mamy czasu, to niestety.”*

LOGISTYKA RODZINNA

Różnica wieku, odmienne zainteresowania, młodsze rodzeństwo i potrzeba rehabilitacji wpływają na wybór aktywności. Rodziny częściej korzystają wtedy z wydarzeń plenerowych i elastycznych, z których można łatwo wyjść.

„ *Ciężko jest czasami pogodzić to, że oni mają dość dużą różnicę wieku.”*

„ *Kiedy pojawiło się trzecie dziecko (...) było nam na pewno trudniej, żeby uczestniczyć w takich inicjatywach.”*

MIEJSCE ZAMIESZKANIA

Duże miasta oferują więcej możliwości, ale również ryzyko nadmiaru. W mniejszych miejscowościach problemem są dojazdy i ograniczona oferta, dlatego ważne stają się inicjatywy objazdowe.

„ *Inaczej mają rodziny, które mieszkają poza takimi większymi miejscami (...) nie wyskoczę sobie z dzieckiem na godzinę do muzeum.”*

NISKA DOSTĘPNOŚĆ BILETÓW I NIEDOPASOWANIE REPERTUARU

Formalne istnienie zajęć nie gwarantuje dostępu. Bezpłatna lub niedroga oferta publiczna szybko się zapełnia.

„ *Chodziliśmy kiedyś na zajęcia plastyczne do Domu Kultury, ale (...) wszystkie miejsca pozajmowane i to tak od dwóch lat.”*

„ *W tej kategorii wiekowej widziała już wszystko (...) na razie nie mamy na co pójść.”*

„ *Bardzo rzadko udaje mi się kupić bilety (...) bo bilety się rozchodzą w mgnieniu oka.”*

„ *Nawet jak dzwonię pięć minut później, to już miejsc nie ma.”*

LUKA W OFERCIE DLA STARSZYCH DZIECI

Brakuje propozycji dla dzieci, które wyrosły z oferty dla najmłodszych, ale nie należą jeszcze do grup młodzieżowych. Potrzebują one wyższego poziomu, większej autonomii i kontaktu z rówieśnikami.

„ *Im starsze dzieci, tym tego jest mniej dla ich wieku (...) i trudniej jest to znaleźć.”*

> *„Oferta dla takich przedszkolaków jest wszędzie pełno. Dla klas jeden–trzy jeszcze się znajdzie. Problem zaczyna się w piątej klasie.”*

WNIOSEK

O uczestnictwie rodzin w kulturze nie decyduje wyłącznie zainteresowanie sztuką. Równie ważne są cena, czas, odległość, dostępność biletów, informacja oraz dopasowanie wydarzenia do wieku i potrzeb dziecka. Największy potencjał mają formy elastyczne, angażujące i rodzinne, w których dziecko może działać, wybierać i stopniowo przechodzić od roli odbiorcy do współtwórcy.

Rekomendacje

01 Warto łączyć zwiedzanie z warsztatem, ruchem, opowieścią lub zadaniem do wykonania.

02 Należy tworzyć precyzyjniejsze kategorie wiekowe, szczególnie dla dzieci pomiędzy etapami rozwojowymi.

03 Konieczne jest zapewnienie możliwości przerwy, wcześniejszego wyjścia oraz spokojniejszej przestrzeni dla dzieci wysoko wrażliwych, ale także wszystkich tych, którzy potrzebują odpoczynku od bodźców.

04 Warto rozwijać ofertę biletów rodzinnych, bezpłatnych wydarzeń i programów dostępnych dla większych rodzin.

05 Należałoby zadbać o wspólny, czytelny kalendarz lokalnych wydarzeń i wcześniejszą informację o zapisach.

06 Dobrym uzupełnieniem jest oferta objazdowa i plenerowa, która może funkcjonować poza dużymi miastami.

07 Warto proponować dzieciom aktywne role: wolontariusza, współprowadzącego, jurora dziecięcego lub członka rady programowej.

08 Pomocne może być budowanie partnerstw ze szkołami, bibliotekami, harcerstwem i lokalnymi organizacjami.

09 Warto uwzględniać potrzeby rodzin z dziećmi w różnym wieku, umożliwiając rodzeństwu równoległy udział w aktywnościach dostosowanych do jego potrzeb.

10 Przy planowaniu godzin zajęć uwzględniać plan szkolny dzieci i czas pracy rodziców.

ROZDZIAŁ 05

Rola szkoły i przedszkola w uczestnictwie dzieci w kulturze

05

W ROZDZIALE

Szkoła wyrównuje dostęp do kultury 41

Jakość oferty szkolnej jest nierówna 42

Oferta zależy od zaangażowania konkretnych osób 42

Widoczna różnica między przedszkolem, młodszymi i starszymi klasami 43

Szkoła wyrównuje dostęp do kultury

Szkoła i przedszkole mogą być kluczowymi pośrednikami między dzieckiem a kulturą. Organizowane wyjścia, warsztaty i wydarzenia przyjeżdżające do placówki umożliwiają uczestnictwo także dzieciom, których rodzice nie mają czasu, pieniędzy, wiedzy lub możliwości samodzielnego korzystania z oferty. **Zakres działań jest jednak bardzo nierówny i często zależy od zaangażowania pojedynczego nauczyciela, dyrekcji lub rodziców.**

Według respondentów oferta szkolna może ograniczać nierówności uczestnictwa. Daje dzieciom możliwość poznania teatru, muzeum, kina, muzyki czy twórczości manualnej niezależnie od zasobów i zainteresowań rodziny. Wspólne wyjścia umożliwiają kontakt z kulturą całej klasie, a nie tylko dzieciom z rodzin aktywnie poszukujących wydarzeń.

„*Normalnie sądzę, że w większości tego typu wydarzeń nie wzięłaby udziału. Rodzice (...) nie mieliby czasu, możliwości, niektórzy pieniędzy.*”

„*Niektóre dzieci to pewnie (...) rynek miasta znały tylko z wycieczek szkolnych.*”

„*Poszły te wszystkie dzieci, a nie tylko te zainteresowanych rodziców.*”

Rodzice oczekują jednak, że muzea, teatry i domy kultury będą aktywnie wychodzić do placówek edukacyjnych. Nie można przenosić całej odpowiedzialności za znalezienie oferty na nauczycieli. Potrzebne są gotowe, dobrze opisane programy dla klas i przedszkoli, łatwy system zapisów oraz przewidywalny kalendarz.

Respondenci wskazują na potrzebę dwóch modeli: wyjście z placówki i wydarzenie przyjeżdżające do dzieci.

W idealnym modelu dzieci odwiedzają teatry, kina, muzea, biblioteki i domy kultury, ale uczestniczą również w wydarzeniach organizowanych na terenie szkoły lub przedszkola.

„ *W przedszkolu było bardzo dużo (...) małe spektakle, spotkania z kimś ze środowiska kulturalnego, z jakimś muzykiem.”*

„ *Teraz przyjeżdża kino do nas i chodzą ze szkoły.”*

„ *Mobilne obserwatorium astronomiczne (...) z astronomii czy z historii (...) przyjeżdżają do szkół.”*

Oferta mobilna jest szczególnie ważna w mniejszych miejscowościach oraz tam, gdzie problemem są transport, koszty lub organizacja opieki nad grupą.

Nie może jednak być słabej jakości, bo nie spełnia swojej roli.

Jakość oferty szkolnej jest nierówna

Nie każde wyjście określane jako kulturalne ma taką samą wartość. Rodzice zauważają dominację kina, rozrywki i propozycji komercyjnych.

„ *Wydarzenia takie typowo stricte estetyczne są mało popularne. Najczęściej to są jakieś kino (...) albo sale zabaw.”*

„ *Bardzo często dostajemy (...) oferty takich miejsc, które są miałkie, jałowe.”*

„ *W szkole jest tak dosyć sztampowo, że trzeba pójść do opery (...) to, że coś się nazywa operą, to też nie zawsze jest jakieś...”*

Samo wyjście poza szkołę nie gwarantuje wartościowego doświadczenia. Potrzebne są świadoma selekcja, dopasowanie do wieku oraz połączenie wydarzenia z rozmową, warsztatem lub dalszą pracą.

Rodzice wysoko oceniają zajęcia, podczas których dzieci poznają proces twórczy i samodzielnie coś wykonują. Warsztat praktyczny pozostawia silniejsze doświadczenie niż bierna obecność. Łączy wiedzę, kontakt z twórcą, poznanie techniki i poczucie sprawczości.

„ *Na jednym czerpali papier (...) wyszli z plakatem własnoręcznie złożonym z czcionek (...) zszyli sobie notesy.”*

„ *Zawsze jest fajnie zetknąć się z czymś żywym i że coś powstało, i można coś stworzyć, i że coś jest dziełem ludzkich rąk.”*

Oferta zależy od zaangażowania konkretnych osób

Dostęp do kultury nie jest systemowy. Dwie klasy w tej samej szkole mogą otrzymywać zupełnie inne możliwości. Powoduje to nierówności zależne

od energii i kontaktów pojedynczych dorosłych. Aktywność klasy często wynika z inicjatywy wychowawcy, dyrekcji albo rodziców.

„ *Jak jest zgrana praca i nauczyciel (...) to takie wyjścia można zrealizować.”*

„ *Trafiła na wychowawcę, który nie ma na to siły i inicjatywy, i nie byli w ogóle na żadnym takim wydarzeniu.”*

„ *To jest bardziej z inicjatywy rodziców, którzy podpowiedzieli, że tak można.”*

Widoczna różnica między przedszkolem, młodszymi i starszymi klasami

Respondenci zwracają uwagę na fakt, że w przedszkolach oraz edukacji wczesnoszkolnej oferta bywa bardziej regularna. Na późniejszych etapach ograniczają ją plan lekcji, większa liczba nauczycieli i presja realizacji programu.

„ *W przedszkolu było bardzo dużo (...) teraz jest w zerówce na razie trochę mniej.”*

„ *Jeżeli to są nauczyciele, którzy uczą godzinę dziennie w klasie, to im jest trudno.”*

„ *W klasach jeden–trzy dużo (...) czwarta, piąta klasa, no to już gorzej.”*

Brakuje ciągłości edukacji kulturalnej. Im starsze dziecko, tym kultura częściej przegrywa z organizacją przedmiotową i obawą przed utratą lekcji.

Strata jest o tyle istotna, że udział całej klasy, jak zaznaczają respondenci, daje możliwość dzielenia emocji i opinii. Wydarzenie może stać się wspólnym punktem odniesienia i materiałem do dalszej rozmowy i pracy dydaktycznej.

WNIOSEK

Szkoła i przedszkole mają wyjątkową możliwość zapewnienia wszystkim dzieciom kontaktu z kulturą. Potencjał ten jest najlepiej wykorzystywany tam, gdzie istnieje stała współpraca z instytucjami, aktywna kadra i różnorodna oferta. Największym wyzwaniem pozostaje przekształcenie dobrych, lecz pojedynczych inicjatyw w trwały system niezależny od miejsca zamieszkania i zaangażowania konkretnego nauczyciela.

Rekomendacje

01 Warto tworzyć stałe partnerstwa szkół z bibliotekami, muzeami, teatrami i domami kultury.

02 Trzeba zapewnić każdemu dziecku regularny, bezpłatny lub dofinansowany kontakt z różnymi dziedzinami kultury.

03 Można rozwijać wartościową ofertę mobilną teatrów, filharmonii, kin, pracowni i wystaw, szczególnie poza dużymi miastami.

04 Pomocne może być przygotowywanie gotowych programów dla klas, z jasną informacją o wieku odbiorców, kosztach, czasie trwania i celach.

05 Warto łączyć spektakl, film lub wystawę z warsztatem i rozmową.

06 Dobrze byłoby kontynuować edukację kulturalną również po zakończeniu klas wczesnoszkolnych.

07 Warto wpisać ofertę kulturalną w plan działania placówki, aby jej realizacja nie zależała wyłącznie od inicjatywy wychowawcy.

08 Można uwzględniać propozycje rodziców i nauczycieli, dbając jednocześnie o profesjonalną ocenę jakości wydarzeń.

09 Dobrym kierunkiem może być poszerzanie oferty o literaturę, sztuki wizualne, muzykę, rzemiosło i teatr, obok kina i rozrywki.

10 Warto wspierać wydarzenia, podczas których dzieci tworzą, poznają ludzi kultury i widzą proces powstawania dzieła.

ROZDZIAŁ 06

Reakcje dzieci na kontakt ze sztuką

06

W ROZDZIALE

Odbiór sztuki jest emocjonalny i cielesny 46

Zachwyt, ale również lęk 46

Dzieci dostrzegają inne szczegóły niż dorośli 47

Wpływ często ujawnia się po czasie 47

Powrót do doświadczenia to ważny sygnał 47

Sztuka uruchamia dalsze zainteresowania 48

Kontakt ze sztuką i kulturą wywołuje u dzieci bardzo różne reakcje: zachwyt, śmiech, wzruszenie, zdziwienie, lęk, niechęć, a czasem pozorną obojętność. O sile doświadczenia świadczy nie tylko zachowanie podczas wydarzenia, ale również to, czy dziecko: wraca do niego po kilku dniach lub miesiącach, opowiada o nim innym osobom, chce powtórzyć doświadczenie, odnosi wydarzenie do codziennych relacji i sytuacji. Bywa, że zaczyna interesować się nową dziedziną sztuki, śpiewa, rysuje, odgrywa albo przetwarza poznaną historię. Często też zaczyna szukać dodatkowych informacji.

Najsilniejsze reakcje wywołują doświadczenia angażujące emocje, ciało i różne zmysły, a także te, w których dziecko może współtworzyć, dotykać, eksperymentować lub wejść w przedstawioną historię. Możliwości te zwiększają zaangażowanie oraz zapamiętywanie. Interaktywność nie musi oznaczać skomplikowanej technologii. Może nią być możliwość zagrania na instrumencie, wejścia w rolę, wykonania własnej pracy albo rozwiązania zadania związanego z wystawą.

„*Dziecko ogląda (...) ale też jeszcze może tego doświadczyć.*”

„*Największe reakcje były w takich doświadczeniach artystycznych, w których same też brały udział.*”

Dzieci mocniej angażują się, gdy wydarzenie łączy się z czymś już znanym: książką, szkolnym tematem, ulubionym zwierzęciem, muzyką albo zainteresowaniem. Rozpoznanie motywu daje poczucie kompetencji i zachęca do dalszego poznawania.

Wcześniejsze przygotowanie nie musi być rozbudowane. Krótka rozmowa, książka, ilustracja lub wskazanie elementów, których warto szukać, mogą znacząco zmienić odbiór.

„ *To było ciekawe, że ta sztuka je wciągnęła, bo szukały poszczególnych postaci.”*

„ *Uwielbia obrazy Claude’a Moneta (...) wielokrotnie sama go kopiowała, po swojemu.”*

„ *Zobaczyła uliczki weneckie (...) i mówi: rany, to jest tak jak w książce.”*

Sztuka pozwala dzieciom bezpiecznie przyglądać się relacjom, przemocy, wojnie, odmienności, chorobie, konsumpcjonizmowi i innym trudnym tematom. Fikcyjna historia może pomóc nazwać sytuację, którą dziecko zna z własnego życia. Warunkiem jest rozmowa dostosowana do wieku. Trudne treści nie powinny pozostawać bez wyjaśnienia, szczególnie gdy pojawiają się niespodziewanie w przestrzeni publicznej lub na wydarzeniu nieprzeznaczonym dla dzieci.

Odbiór sztuki jest emocjonalny i cielesny

Dzieci nie zawsze odbierają sztukę w ciszy i bezruchu. **Reagują śmiechem, ruchem, tańcem, komentarzem, napięciem ciała, płaczem albo potrzebą zadania pytania. Taka reakcja jest formą intensywnego uczestnictwa, a niekoniecznie brakiem dyscypliny.**

Muzyka jest szczególnie często odbierana całym ciałem. Dzieci podskakują, poruszają się, nucą i próbują odtwarzać rytm. Wzruszenie może pojawić się zarówno podczas wydarzenia, jak i później, przy powrocie do wspomnienia.

„ *Ona siedzi i (...) dyryguje, ona sobie coś mruczy, ona jakoś tańczy, na ile pozwala.”*

„ *Dzieci się śmieją na głos (...) aktorzy mówią, oni takiego powera dostali.”*

„ *On się często wzrusza do łez. I siedzi, płacze (...) bo to było takie smutne.”*

Zachwyt, ale również lęk

Wartościowa reakcja nie musi być pozytywna. Dziecko może uznać dzieło za brzydkie, niezrozumiałe, smutne albo przerażające. Istotne jest, że potrafi rozpoznać i zakomunikować własne odczucia. Niektóre kostiumy, lalki, instalacje i obrazy mogą wywoływać silny lęk. Dorosły powinien potraktować tę reakcję poważnie, pomóc dziecku nazwać emocje i umożliwić wyjście. Przymus pozostania może utrwalić niechęć do danego rodzaju wydarzeń.

„ *Potwornie się wystraszył, nie chciał wracać w ogóle na ten spektakl.”*

„ *Picasso (...) młodszemu się nie spodobała jego twórczość i tak wyraźnie zaznaczył, że to jest po prostu brzydkie według niego.”*

Dzieci dostrzegają inne szczegóły niż dorośli

Dzieci koncentrują się na gestach aktorów, kostiumach, minach, kolorach, fakturach, świetle, muzyce i drobnych elementach scenografii. Ich interpretacja może odbiegać od intencji dorosłego i od oficjalnego opisu dzieła. **Kontakt ze sztuką staje się wartościowy wtedy, gdy dorosły nie narzuca jednego sposobu patrzenia, lecz pyta, co dziecko zauważyło i dlaczego było to dla niego ważne.**

„ *Obserwowały aktorów, że ten fajnie grał, ten robił śmieszne miny.”*

„ *Zwracał uwagę na takie szczegóły, które nawet do mnie nie dotarły.”*

Wpływ często ujawnia się po czasie

Brak entuzjastycznej odpowiedzi tuż po wydarzeniu nie oznacza, że dziecko niczego nie przeżyło. **Doświadczenie może pracować w pamięci i pojawić się później w rozmowie, zabawie, rysunku lub pytaniu.**

Rodzice zauważają, że dzieci, które podczas warsztatu wierciły się albo odchodziły od zadania, później odtwarzały daną technikę w domu. Ocena wpływu nie powinna więc opierać się wyłącznie na obserwacji chwilowego skupienia.

„ *Bezpośrednio po (...) spektaklu dziecko nie jest szczególnie wylewne (...) po czym nagle refleksja przychodzi nawet po dłuższym czasie.”*

„ *Pozornie zupełnie nie wyglądał na szczególnie skupionego (...) a później bardzo dużo pamięta.”*

„ *Po miesiącu, po dwóch tygodniach wraca (...) albo odwzorowuje to po swojemu w swoich rysunkach.”*

Powrót do doświadczenia to ważny sygnał

Jednym z najbardziej czytelnych sygnałów wpływu jest **potrzeba powtórzenia doświadczenia lub podzielenia się nim z bliską osobą**. Dziecko może chcieć ponownie zobaczyć dzieło, porównać różne obsady, kupić książkę związaną z wydarzeniem albo zabrać na nie członka rodziny.

Powrót nie jest prostym odtworzeniem. Przy kolejnym kontakcie dziecko ma już wiedzę i może zauważyć inne szczegóły, świadomiej porównywać oraz głębiej rozumieć treść.

„ *Chciała tam wrócić, chciała ze sobą zabrać babcię, żeby jej to pokazać.”*

„ *Prosiły mnie o rezerwację kolejnego przedstawienia.”*

„ *Poszedł też na nią drugi raz (...) sam mówi, że to była najlepsza wystawa, na jakiej był.”*

Sztuka uruchamia dalsze zainteresowania

Pojedyncze wydarzenie może stać się początkiem dłuższego zainteresowania. Koncert prowadzi do nauki gry, książka do wizyty w muzeum, wystawa do poszukiwania informacji o artyście, a spektakl do sięgnięcia po literacki pierwowzór.

Działanie to ma charakter „kuli śnieżnej”: kolejne doświadczenia wzajemnie się wzmacniają i budują bardziej świadome uczestnictwo w kulturze.

„ *Po koncercie chopinowskim się zmotywowałam i teraz też gram na fortepianie.”*

„ *Impuls, który dał (...) kulę śnieżną do jej takiego działania poza nią.”*

„ *Stwierdziła, że bardzo chciałaby grać na skrzypcach (...) ta nauka trwała trzy lata.”*

Dzieci przetwarzają kontakt ze sztuką poprzez zabawę, śpiew, rysunek, taniec, opowieści i odgrywanie ról. Nie kopiują jedynie zobaczonego dzieła, lecz włączają je do własnego świata. Najbardziej wartościowe doświadczenia zwiększają zasób form, postaci i historii, którymi dziecko może później swobodnie operować. Twórcze przetworzenie jest mocnym sygnałem, że wydarzenie nie zakończyło się wraz z wyjściem z sali.

„ *Później rysuje (...) tworzy własne rysunki, drzewa genealogiczne (...) wymyśla imiona, opowiada o różnych przygodach.”*

„ *Po balecie (...) mama, nagraj mnie, ja teraz zrobię swój balet.”*

WNIOSEK

Kontakt ze sztuką działa najmocniej wtedy, gdy nie kończy się wraz z wydarzeniem. Dziecko wraca do doświadczenia, przenosi je do zabawy, rysunku, muzyki albo rozmowy, chce je powtórzyć i zaczyna samodzielnie szukać dalszych informacji.

Najważniejszym wskaźnikiem wpływu nie jest spokojne siedzenie ani natychmiastowa deklaracja zachwytu. Jest nim to, że doświadczenie pozostaje w pamięci, porusza emocje, uruchamia pytania i staje się częścią własnego świata dziecka.

Rekomendacje

01 Warto oceniać wpływ wydarzenia również po pewnym czasie, nie tylko bezpośrednio po jego zakończeniu.

02 Dobrze jest pozostawiać dzieciom swobodę reagowania ruchem, śmiechem i komentarzem, jeśli nie narusza to bezpieczeństwa innych.

03 Należy zapewniać możliwość spokojnego wyjścia, gdy dziecko czuje lęk lub przeciążenie.

04 Warto łączyć odbiór z możliwością działania: tworzenia, grania, dotykania, eksperymentowania i odgrywania.

05 Pomocne może być proponowanie po wydarzeniu otwartych pytań: „Co zauważyłeś?„, „Co cię zaskoczyło?”, „Co zostało w pamięci?”.

06 Warto pozostawiać przestrzeń na różne interpretacje i reakcje, bez oczekiwania jednej poprawnej odpowiedzi ani obowiązkowego zachwytu.

07 Dobrym kierunkiem może być proponowanie dalszego kontaktu z tematem poprzez książkę, nagranie, warsztat, ponowną wizytę lub spotkanie z twórcą.

08 Dobrze byłoby przygotowywać dziecko do trudniejszych treści i zapewniać możliwość rozmowy po doświadczeniu.

09 Warto projektować ofertę umożliwiającą wielokrotne uczestnictwo i stopniowe pogłębianie odbioru.

10 Można tworzyć przestrzeń do rodzinnej rozmowy, pozostawiając dziecku czas na nazwanie własnych przeżyć.

11 Trzeba uwzględniać dzieci o różnych potrzebach ruchowych, sensorycznych i komunikacyjnych.

12 Pomocne może być obserwowanie, czy wydarzenie pojawia się później w zabawie, twórczości, pytaniach i codziennych skojarzeniach.

ROZDZIAŁ 07

Doświadczenia dzieci podczas wydarzeń kulturalnych

07

W ROZDZIALE

Doświadczenie aktywnego uczestnictwa 50

Doświadczenie samodzielnego tworzenia 52

Doświadczenie wielozmysłowe i interaktywne 52

Doświadczenie spotkania z twórcą 53

Doświadczenie kontaktu z dziełem sztuki 53

Doświadczenie poznania miejsca znanego wcześniej z książek i obrazów 54

Doświadczenie wspólnoty rodzinnej 54

Doświadczenie społeczne 54

Doświadczenie rozwijania własnego gustu 55

Analiza przykładów podanych przez respondentów pokazuje, że doświadczenie wydarzenia kulturalnego nie ogranicza się do obejrzenia spektaklu, filmu lub wystawy. Obejmuje ono aktywność dziecka, jego emocje, relacje z innymi, kontakt z przestrzenią, a także to, co pozostaje w pamięci i jest później kontynuowane w domu.

Zapytani o konkretne cechy wydarzenia rodzice również największe znaczenie przypisali wspólnemu przeżyciu (8,4). Wysoko ocenili również sposób prezentacji, możliwość działania oraz osobę prowadzącą, natomiast najniższą ocenę uzyskał temat wydarzenia.

Wyniki wskazują, jak ważne jest tworzenie angażującego doświadczenia, które można dzielić z bliskimi.

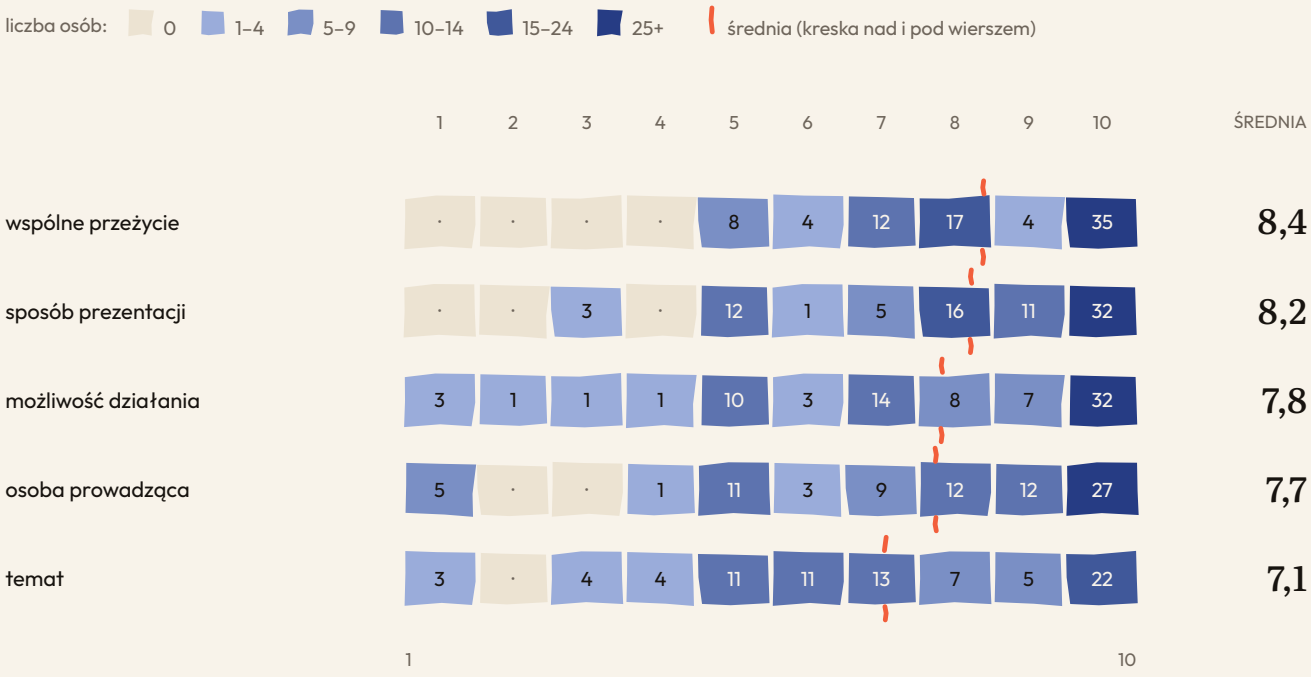
Doświadczenie aktywnego uczestnictwa

Dzieci najbardziej angażują się wtedy, gdy nie są wyłącznie widzami. Możliwość wejścia na scenę, odpowiedzenia na pytanie, wykonania zadania lub wpłynięcia na przebieg wydarzenia sprawia, że silniej je przeżywają.

WYKRES 4

Najważniejsze aspekty wydarzenia

n = 80



Przykładem jest występ artysty, który zaprosił dziecko na scenę i powierzył mu konkretne zadanie. Rodzic zauważył, że dziecko bardzo to przeżywało, ponieważ stało się częścią przedstawienia. Podobny mechanizm działał podczas spotkań autorskich, gdy dzieci mogły rozmawiać z pisarzem i zdobyć autograf.

„ *To nie był tylko monolog autorki, tylko była taka interakcja z publicznością.”*

Aktywne uczestnictwo pozwala dziecku poczuć sprawczość. Wydarzenie nie jest czymś przygotowanym wyłącznie przez dorosłych, ale sytuacją, w której także ono ma swoją rolę.

Warto przy tym pozostawiać dziecku wybór sposobu zaangażowania. Zaproszenie na scenę, do odpowiedzi czy wspólnego działania powinno uwzględniać jego gotowość i granice komfortu. Dzieci różnią się temperamentem i potrzebą publicznego występowania, dlatego obserwowanie oraz odmowa udziału w proponowanej aktywności również zasługują na akceptację.

Doświadczenie samodzielnego tworzenia

Respondenci często przywołują warsztaty, podczas których dzieci lepiły z gliny, budowały z klocków, tworzyły animacje, wykonywały breloczki lub kompozycje kwiatowe. Szczególne znaczenie miała możliwość zabrania wykonanego przedmiotu do domu.

Tworzenie pozwala dziecku zobaczyć bezpośredni rezultat własnego wysiłku. Ważny jest nie tylko gotowy przedmiot, ale cały proces: wybieranie materiałów, dzielenie się pracą z innymi członkami rodziny, rozwiązywanie problemów i zmienianie pierwotnego pomysłu.

Podczas warsztatów lepienia kota rodzina podzieliła się zadaniami, a następnie połączyła przygotowane części. W innym przypadku dziecko było szczególnie skupione podczas zajęć z animacji poklatkowej, ponieważ technika ta była dla niego zupełnie nowa.

„*Warsztaty z animacji poklatkowej (...) sprawiły dużo frajdy, bo to była taka totalna nowość.*”

Takie doświadczenie rozwija kreatywność, ale również wytrwałość, współpracę i zdolność planowania.

Doświadczenie wielozmysłowe i interaktywne

Duże emocje w dzieciach respondentów budziły wystawy, na których można było czegoś dotknąć, posłuchać, powąchać, uruchomić mechanizm albo wykonać eksperyment. Rodzice pozytywnie oceniali stanowiska multimedialne, elementy zapachowe, możliwość korzystania z kompasu, lornetki czy specjalnych urządzeń.

„*Była wystawa taka bardziej interaktywna. Dużo rzeczy można było doświadczyć, dotknąć.*”

Wielozmysłowość pomaga dzieciom zrozumieć nawet trudniejsze zagadnienia. **Zamiast wyłącznie czytać opis, mogą samodzielnie sprawdzić działanie przedmiotu albo doświadczyć określonego zjawiska. Jest to szczególnie ważne dla dzieci, którym trudno długo słuchać lub pozostawać w bezruchu.**

Sama obecność ekranów nie zawsze wystarcza. Najbardziej wartościowe są te rozwiązania, które wymagają decyzji i działania dziecka, na przykład stworzenia własnej wersji filmu poprzez wybór postaci oraz dźwięku.

Doświadczenie spotkania z twórcą

Spotkania z pisarzami i innymi twórcami wywoływały silne emocje, zwłaszcza gdy dziecko znało wcześniej ich książki lub prace. Autor przestawał być abstrakcyjnym nazwiskiem na okładce, a stawał się osobą, z którą można porozmawiać.

Jedna z dziewczynek aktywnie zadawała pytania Grzegorzowi Kasdepke, później czekała po autograf i ponownie z nim rozmawiała. Rodzic zauważył nie tylko radość dziecka, ale także rozwój pewności siebie, cierpliwości i odwagi potrzebnej do publicznego zabrania głosu.

„*Nie wstydziła się zabrać głosu na sali, gdzie było dużo ludzi.*”

Spotkanie z autorem może także pogłębiać zainteresowanie literaturą. Dziecko dowiaduje się, jak powstaje książka i jaka droga prowadzi od pomysłu pisarza do publikacji dostępnej w księgarni. **Istotne jest jednak to, by dzieci nie były znudzone formą spotkania, a autor nie budował zbędnego dystansu.**

Doświadczenie kontaktu z dziełem sztuki

Oglądanie obrazów, instalacji lub innych obiektów nie zawsze od razu spotykało się z entuzjazmem dzieci. **Część z nich przed wizytą obawiała się, że muzeum będzie nudne. W trakcie zwiedzania pojawiały się jednak zainteresowanie, zachwyt i samodzielne porównywanie dzieł.**

Podczas wizyty w muzeum dziecko zwracało uwagę na realistyczne przedstawienie ludzi, stroje oraz różnice między sposobami malowania. Nie potrafiło nazwać stylów artystycznych, ale zauważało ich odmienność i wybierało to, co bardziej mu odpowiadało.

„*Potrafiła sama zauważyć różnicę i powiedzieć: to mi się bardziej podoba.*”

W innym przypadku rodzic prosił dzieci, aby wybrały obraz lub instalację, która spodobała im się najbardziej, i krótko wyjaśniły dlaczego. Nie chodziło o znajomość historii sztuki, lecz o zatrzymanie uwagi oraz sformułowanie własnej opinii.

Kontakt ze sztuką obejmował także prawo do niezrozumienia i odrzucenia określonego dzieła. Rodzice dostrzegali, że dziecko nie musi zachwycać się wszystkim, aby wizyta miała wartość.

Doświadczenie poznania miejsca znanego wcześniej z książek i obrazów

Według wypowiedzi rodziców szczególnie emocjonujące były sytuacje, w których dziecko mogło zobaczyć miejsce lub przedmiot znany wcześniej z literatury, filmu albo malarstwa.

Przykładem była wizyta w domu i ogrodzie Claude'a Moneta. Dzieci oglądały dom artysty, liczyły patelnie w kuchni, obserwowały rośliny i stanęły na mostku znanym z jego obrazów.

„*Bardzo przeżyły moment, w którym stanęliśmy na tym mostku, który się pojawia na wielu obrazach.*"

Znana wcześniej wiedza nabierała realnego wymiaru. Dziecko mogło połączyć obraz, książkę lub opowieść z konkretną przestrzenią i własnym doświadczeniem.

Doświadczenie wspólnoty rodzinnej

Charakterystyczne jest to, że wyjścia były opisywane przez respondentów jako okazja do bycia razem, a nie tylko forma edukacji. Rodziny łączyły wydarzenie ze spacerem, przejazdem rowerowym, obiadem lub wspólnym wykonaniem zadania.

„*To jest świetny sposób na spędzanie czasu z dzieckiem, ale też my jako dorośli się świetnie wtedy bawimy.*"

Niektóre wydarzenia stawały się rodzinną tradycją. Rodzice uczestniczyli w festiwalach jeszcze przed narodzinami dzieci, a później zaczynali wybierać z programu spektakle rodzinne. Dzięki temu dzieci były włączane w istniejące zwyczaje rodziny.

Wspólne przeżycie tworzyło też materiał do późniejszych rozmów i wspomnień. Rodzice traktowali je jako część budowania więzi.

Doświadczenie społeczne

Wydarzenia dawały dzieciom możliwość kontaktu z twórcami, prowadzącymi i innymi uczestnikami. Dziecko ćwiczyło zadawanie pytań, czekanie na swoją kolej, współpracę i publiczne prezentowanie swojego zdania.

W grach rodzinnych dzieci mogły zdecydować, które zadania wykonają samodzielnie, a przy których poproszą rodziców o pomoc. Pozwalało to zmieniać poziom samodzielności zależnie od sytuacji.

„*Niektóre absolutnie chcą to zrobić same (...) niektóre szukają wyraźnie aprobaty ze strony rodziców.*"

Doświadczenie społeczne nie zawsze oznaczało intensywną współpracę. Czasem wystarczała obecność innych dzieci, obserwowanie ich sposobu działania i poczucie uczestnictwa we wspólnym wydarzeniu.

Doświadczenie rozwijania własnego gustu

Kontakt z różnorodną ofertą pozwala dziecku odkrywać, co mu odpowiada. Może uznać, że określona wystawa była ciekawa, a inna do niego nie trafiła. Rodzice coraz częściej akceptują takie oceny.

„*Nie zawsze wszystko mi się musi podobać. Ale dopiero jak się nachodzimy (...) wyrabiasz sobie, co jest dla ciebie fajne, a co niekoniecznie.*”

Rozwijanie gustu nie polega więc na przekonaniu dziecka, że każde dzieło jest piękne. Polega na dawaniu mu okazji do porównywania, nazywania reakcji i formułowania własnego zdania.

WNIOSEK

Najcenniejsze doświadczenie powstaje więc wtedy, gdy dziecko nie pozostaje jedynie biernym odbiorcą, lecz może działać, dokonywać wyborów i poznawać wydarzenie za pomocą różnych zmysłów oraz form ekspresji. Duże znaczenie ma zaangażowany prowadzący, który potrafi nawiązać kontakt z młodymi uczestnikami i pobudzić ich ciekawość. Istotna jest także możliwość wspólnego przeżywania wydarzenia z rodziną oraz swobodnego wyrażania własnych reakcji – zarówno zachwytu, jak i znudzenia czy krytycznej oceny. Pełne doświadczenie nie zależy więc wyłącznie od artystycznej rangi prezentowanych treści, lecz przede wszystkim od jakości relacji, jaką dziecko może zbudować z dziełem, przestrzenią, twórcą i pozostałymi uczestnikami.

ROZDZIAŁ 08

Negatywne doświadczenia dzieci podczas wydarzeń kulturalnych

08

W ROZDZIALE

Niedopasowanie do wieku i możliwości dziecka 56

Zbyt długi czas i brak zmiany aktywności 57

Rozbieżność między zapowiedzią a rzeczywistością 58

Chaos, tłok i nadmiar bodźców 58

Nieprzyjazne traktowanie dzieci w instytucjach 59

Brak bezpieczeństwa i kontroli nad grupą 60

Niedostateczne przygotowanie prowadzących i materiałów 60

Nieodpowiednia lub nieoczekiwana treść 61

Niesprawiedliwość i wykluczenie 62

Negatywne doświadczenia najczęściej nie wynikają z samego rodzaju sztuki, lecz z niedopasowania wydarzenia do wieku i potrzeb dziecka, zbyt długiego czasu trwania, braku działania, chaosu organizacyjnego, tłoku lub nieprzyjaznej postawy obsługi. Źródłem rozczarowania bywa również rozbieżność między zapowiedzią a rzeczywistym programem.

Pojedyncze niepowodzenie zazwyczaj nie zniechęca rodziny do kultury w ogóle. Może jednak spowodować niechęć do konkretnej instytucji, organizatora albo formy wydarzenia.

Niedopasowanie do wieku i możliwości dziecka

Wydarzenia opisywane jako rodzinne lub dziecięce nie zawsze odpowiadają rzeczywistym możliwościom młodych odbiorców. **Problemem bywa zbyt trudny język, abstrakcyjna treść albo konieczność długiego siedzenia.**

„ *To były trudne tematy dla nas dorosłych, a co dopiero dla dzieci. Zwłaszcza bez przygotowania.”*

„ *Zakres był zbyt duży (...) dominowały sześciolatki, więc dwunastolatki umierały z nudów.”*

„ *Przekaz był bardzo trudny nawet dla osoby dorosłej, a już na pewno nie dla dwunastolatka.”*

„ *Byliśmy też na przedstawieniu, na spektaklu Muminki i tutaj było rozczarowanie, bo spektakl się urwał. Po prostu nie było takiego zakończenia jakiegoś finalnego i to było rozczarowujące dla takiego dziecka bardzo„*

Samo oznaczenie wydarzenia jako „dla dzieci" jest niewystarczające. Zbyt szerokie przedziały wiekowe sprawiają, że prowadzący musi dostosować program do jednej części grupy kosztem pozostałych uczestników.

Zbyt długi czas i brak zmiany aktywności

Dzieci tracą zainteresowanie, gdy wydarzenie opiera się głównie na słuchaniu i nie przewiduje przerw ani ruchu.

„ *Dużo mówionych słów bez akcji, czyli ktoś stał i opowiadał, ale nie działo się nic interaktywnego."*

„ *wydarzenia takie typowo, że się siedzi i słucha, no to też się nie sprawdzają, bo dzieci się szybko nudzą. No chyba że to jest spektakl, no to wiadomo, zaabsorbowane wzrok i słuch."*

„ *Mamy salę koncertową w filharmonii i mamy też raz w roku występ dla mieszkańców, na początku tam pani prezydent, gościom dziękowała. To trwało bardzo długo i dzieci już się znudziły, a później jeszcze półtorej godziny koncertu, co jest dla takich małych dzieci jednak za dużo"*

„ *Nazywało się to chyba koncert edukacyjny. Mówię – no to super, biorę ten. Okazało się, że najpierw prowadząca, mając na sali takie maluchy tak nudziła, mówiła takim językiem, że ja sama nie wiedziałam o czym ona mówi. Po czym okazało się, że koncert składa się z dwóch utworów, gdzie każdy trwa po 45 minut, więc trwało to 1,5 godziny. Przez 45 minut słuchanie jednego utworu, potem ona coś tam powiedziała, potem był drugi utwór. Ja wyszłam mega znudzona z tego. Pytam dzieci „jak wam się podobało?" Mój syn powiedział, że „no nawet fajne, wiesz, serio". A córka mówi: „no mamo, było tak nudne, ale ja się po prostu zafiksowałam się i patrzyłam na jedną skrzypaczkę". Jak się okazało – ja dokładnie na tą samą! Cały ten koncert patrzyłyśmy na skrzypaczkę, więc jakoś przetrwałyśmy. Ale mój syn ma takie lekkie ADHD, więc jak on po półtorej godziny siedzenia wyszedł, to przez 10 minut biegał w kółko, jak taki chomik!"*

„ *To było spotkanie z autorką książki, autorka bardzo, bardzo niezachęcająco opowiadała o książce i jakby nie wchodziła w interakcję z dziećmi, tylko to był wykład i po prostu dzieci po 5 minutach już bardzo się nudziły i ciężko było je utrzymać, żeby skupiły się i słuchały"*

„ *Poszliśmy na spektakl o zanieczyszczeniu środowiska. Były dwie panie, które udawały, że mają pod nogami mrówki i że one nie mogą zdeptać tych mrówek, bo będzie katastrofa. Ten spektakl był o niczym. Ja tam siedziałam jak na skazaniu, a moje dzieci potem wyszły i powiedziały, że to było straszne i że to było nudne. A ja to tylko pokręciłam głową i się nic nie odezwałam, bo, bo było to strasznie nudne. W połowie seansu zaczęły dzieci wychodzić w ogóle z rodzicami. Niektóre były znudzone, ziewały, „kiedy się skończy" już to 1000000 razy tam słyszałam. W tym teatrze jest zawsze obłożenie – tym razem było też full, a w połowie się zrobiono półpusto. Myśmy wytrzymali do końca, bo żal mi było nie dokończyć. Myślałam, że będzie jakiś happy end, ale to nie było, że tego happy endu i wyszło rozczarowana"*

Problemem, jak widać, nie zawsze jest treść, ale sposób ułożenia programu i jego forma. **Nawet wartościowe wydarzenie może zostać źle odebrane, jeśli nie respektuje możliwości i ograniczeń koncentracji dziecka.**

Rozbieżność między zapowiedzią a rzeczywistością

Rodzice czują się rozczarowani, gdy opis wydarzenia obiecuje bogatszy program, większą liczbę atrakcji lub lepsze dopasowanie do dzieci, a także zaopiekowanie merytoryczne przez prowadzącego, a w rzeczywistości jest inaczej.

„ *Miała być super, duża wystawa retro samochodów. Na liście tych aut było chyba z 37. A gdyśmy przyjechali się okazało, że tych samochodów to tam było ledwo chyba 6, a ludzi było, nie było gdzie palca wsadzić”*

„ *Skoro wejście jest płatne, to spodziewałam się, że coś dostanę za to (...) a tam były głównie zakupowe stoiska.”*

„ *Było tytułowane jako interaktywne wydarzenie dla rodzin z dziećmi, a tej interakcji po prostu było mało.”*

„ *kupiliśmy raz bilet na poranek, i po prostu zamiast sali kinowej i ekranu, to był taki telewizor, bo coś tam się zepsuło nagle. No i wiem, że to różne są sytuacje, no ale to było takie niefajne, że jednak się kupiło ten bilet”*

Nietrafiona komunikacja zwiększa ryzyko rozczarowania. Jest to często związane z tym, że rodzina przygotowuje dziecko na podstawie opisu, dlatego niezgodność programu z zapowiedzią wpływa również na zaufanie do organizatora.

Chaos, tłok i nadmiar bodźców

Zbyt duża liczba uczestników prowadzi do braku miejsca, niedostępności materiałów, kolejek i trudności w skorzystaniu z atrakcji.

„ *Było zbyt dużo dzieci, zbyt mało osób, które prowadziły.”*

„ *na warsztatach budowali jakieś konstrukcje. Było dużo dzieci, była jedna pani prowadząca, był duży chaos i widzieliśmy, że jakby Franek się nie odnajduje w tej sytuacji, że jakby było za dużo takich bodźców i mało skupienia i to mu się bardzo nie podobało.”*

„ *Masowe koncerty – za dużo osób i hałasu, trudno skorzystać ze wszystkich atrakcji, bo dzieją się w jednym czasie, dziecko nie wie, na czym się skupić”*

„ *Gdy jest za dużo osób, to wtedy rezygnujemy”*

„ *Tłoczno, głośno (...) nie mogła ani z jednego, ani z drugiego skorzystać.”*

„ *Festiwal w Cieszynie, na którym byłyśmy rok temu był zupełnie nieprzyjazny dzieciom. W tym roku już się nie wybrałyśmy. Teoretycznie to było wokół bohaterów, które dzieci lubią, i autorka tych książek jest jak bardzo przychylna dzieciom i zawsze kontakt z nią jest miły. Natomiast sama organizacja wydarzenia, w którym od rana trzeba było stać długo po wejściówki, co z małymi dziećmi jest trudne albo właśnie z dziećmi, które mają specjalne potrzeby, jak moja córka. No dla nich czekanie godziny w kolejce jest niewykonalne. W związku z czym musieliśmy zrezygnować z części wydarzeń. Ważne jest dla mnie to, żeby wydarzenia były dostosowane organizacyjnie też do potrzeb dzieci i do ich wieku. Rok później już się nie wybrałyśmy na ten sam festiwal i właściwie było tak, że dzieci widziały plakat i ja im mówię – no ale pamiętacie jak to w zeszłym roku było, że był wszędzie był tłum, wszędzie były kolejki – a one mówią, a no rzeczywiście – to odpuśćmy... To była taka wspólna decyzja."*

Nadmiar uczestników obniża jakość nawet dobrze zaprojektowanego wydarzenia. Dla dzieci wrażliwych sensorycznie albo potrzebujących przewidywalności tłum i hałas mogą całkowicie uniemożliwić udział.

Nieprzyjazne traktowanie dzieci w instytucjach

Rodzice krytycznie oceniają sytuacje, w których dzieci są zawstydzane za spontaniczne reakcje, potrzebę ruchu lub zadawanie pytań.

„ *Tam nie można było robić nic podczas przedstawienia, tylko sztywno siedzieć. Trzeba było być cicho, nie można było wstać, zaklaskać, wszystko było komentowane, bo przeszkadzamy aktorom. Miejsce jako takie bardzo mu się podobało, no bo to nie była pierwsza wizyta w teatrze, ale sposób traktowania tego małego widza, mimo że mówię to nie jest pierwsze spotkanie z teatrem, więc wiadomo, że obowiązują pewne zasady zachowania, no sprawiły, że w połowie spektaklu po prostu wyszliśmy z teatru i tam nie wrócę".*

„ *Wiadomo to jest, że są miejsca sztuki, wysokiej kultury i od dzieci też jej się oczekuje, ale czasami te dzieci nie potrafią się powstrzymać. Jeżeli wchodzimy na przykład koncert dla rodzin, dzieci nie potrafią czasami powstrzymać tego, że mówią coś głośniej. No i kiedyś się zdarzyło, że bardzo mocno zwracali uwagę dzieciom. No takie speszone, zawstydzone się poczuły. No chwilę siedziały wycofane, że tak powiem"*

Rodziny akceptują zasady chroniące dzieła i komfort innych odbiorców, ale oczekują ich spokojnego i czytelnego komunikowania. Nieprzyjazna interwencja pracownika może silniej wpłynąć na doświadczenie niż sam program artystyczny.

Brak bezpieczeństwa i kontroli nad grupą

W jednym z warsztatów zbyt liczna i zróżnicowana wiekowo grupa doprowadziła do sytuacji, w której dziecko zostało przypadkowo uderzone. W innych przypadkach dzieci gubiły się w zaciemnionej sali albo nie miały przestrzeni do bezpiecznego ruchu. Aktywizacja dzieci wymaga kontroli liczebności, odpowiedniej przestrzeni i jasnych zasad. Ruch oraz interakcja nie są wartością same w sobie, jeśli organizator nie zapewnia bezpieczeństwa.

„*To były warsztaty „cyrkowe". Było za ciasno. Było też sporo takich starszych dzieci. Prowadzący po aktywnościach dziecka z rodzicem, zaczęli wprowadzać trochę aktywności, w których więcej osób brało udział. Na przykład mieliśmy wieżę z siebie zbudować. Gdzie my jako rodzice się ustawialiśmy, na nasze plecy wchodziły dzieci i tak dalej. No ale ponieważ, dzieci też mają różne temperamenty i były w różnym wieku i było nas też dużo, no to jakby to się skończyło tym, że córka została kopnięta w plecy, rozpłakała się, i po prostu wyszłyśmy*"

„*Byliśmy na wydarzeniu dla rodzin z dziećmi, zapoznanie z organami na olbrzymiej sali. Było to dla rodzin z dziećmi. Tak było napisane, ale wymagało to jednak dużego skupienia uwagi, siedzenia na miejscu. W ogóle nie było żadnej interakcji z dziećmi. No i efekt był taki, że najmłodszy uczestnik nasz, wtedy on mógł mieć może 5–6 lat zaczął biegać między tymi fotelami, uciekł mi i znalazł się gdzieś w ogóle po drugiej stronie. I tam było tak niezręcznie w ogóle wstać i za nim gdzieś iść, no bo to jednak taka poważna sala koncertowa. Były przyciemnione światła, właściwie atmosfera była jak na prawdziwym koncercie. W końcu go przyprowadziła pani, która tam pracuje. Po prostu wyszliśmy z sali, chociaż nie byliśmy tam no nawet w połowie. To było dla mnie takie bardzo niezręczne i nieprzyjemne, że on gdzieś uciekł po ciemku i ja nawet nie wiedziałam, czy tam można wstać, czy nie można. No i takie rozczarowujące, bo jednak było to tytułowane właśnie jako wydarzenie dla rodzin z dziećmi, a tej interakcji po prostu było mało. I musiałabym tak naprawdę ja cały czas jakby prowadzić narrację dla dzieci, żeby one utrzymały zainteresowanie, a to też było niedopuszczalne, no bo nie można gadać przecież podczas koncertu, więc dla mnie to był niewypał*"

Niedostateczne przygotowanie prowadzących i materiałów

Niepowodzenie może wynikać z braku umiejętności pracy z dziećmi, braku zaangażowania albo z zastosowania materiałów, które uniemożliwiają wykonanie zadania.

„ *na warsztacie, dzieciaki tworzyły domki z kartonu ale dostały do tego niestety taki gruby karton i zwyczajny klej do papieru. No i tego nie nie dało się skleić. Po prostu się nie dało. No i to było mega frustrujące i dla dzieci. No i dla mnie jako osoby dorosłej, która musiała w tym pomóc."*

„ *nie zdążyłam wypić kawy, głowa mnie bolała. I ostatnią rzeczą, jaką chciałam, to jeszcze przez tą godzinę intensywnie tłumaczyć moim dzieciom coś, co mam wrażenie, że gdy wykupujemy dodatkowo warsztaty, to powinien zrobić ktoś inny. Byliśmy sfrustrowani, trochę zaczęły się takie na siebie złości, bo mąż instrukcję zrozumiał po swojemu, ale to były trudne tematy. No dla nas dorosłych, a co dopiero dla dzieci. Już zwłaszcza bez przygotowania"*

„ *materiały nagle były ograniczone albo zbierane, albo jeszcze nie zaczęliśmy warsztatów, a się okazuje, że pół grupy ma już po prostu rozdysponowane materiały i nagle się okazuje, że musimy się o swój przydział prosić"*

„ *Też nam się takie rzeczy zdarzały. Ale to myślę, że nie do końca może były osoby, które były animatorami. Może po prostu, brzydko może powiem, ludzie z łapanki albo którzy nie do końca czują to, po co to robią.*

Dobry pomysł nie wystarczy. Potrzebni są przygotowani prowadzący, sprawdzone materiały oraz organizacja umożliwiająca wszystkim uczestnikom wykonanie zadania.

Nieodpowiednia lub nieoczekiwana treść

Rodzice negatywnie reagują na podteksty dla dorosłych, wulgarność, straszenie lub sposób przedstawienia nieadekwatny do wieku.

„ *Było to przedstawienie teatralne. No i tam po prostu były jakieś aluzje, dla dorosłych. Byłam tak zniesmaczona czymś takim. To było tak żenujące, jakieś coś à la randkowe rzeczy... wie pani naprawdę, ja się z czymś takim w życiu nie spotkałam".*

„ *Pamiętam do dziś. W teatrze był „Dziadek do orzechów" w którym król myszy biegał z pejczem i w takim latekssowym, skórzanym stroju i krzyczał ... Był po prostu wulgarny. Było to strasznie nieprzyjemne, takie wręcz przerażające doświadczenie i dzieci po prostu nie chodzą od tamtej pory do teatru, bo ta wersja tego popularnego spektaklu była jakaś, taka, no nie wiem, taka jakaś atakująca. Nie wiem jak to inaczej nazwać. Nie, nie tego oczekiwałam po teatrze skierowanym do dzieci."*

„ *To był teatr lalek, przedstawienie „Calineczka". Ale to była jedna osoba, stała pani z takimi lalkami, kukłami. I to było straszne, bo to było niedostosowane trochę do dzieci w tym wieku, córka wtedy była młodsza, ale do dzisiaj to wspomina. Na pierwszej przerwie grupa ludzi uciekła. Same lalki były straszne. Nawet dla dorosłych nawet straszne"*

„ *zupełnie mi się nie podobają te mrugnięcia okiem do dorosłych widzów. Szczególnie, jakieś takie podteksty seksualne, albo jakieś takie wulgarne. W sensie, że mimo że te dzieci może tego nie rozumieją, uważam, że to nie jest miejsce na to na pewno".*

„ *byliśmy kiedyś na koncercie i pan prowadzący powiedział, że Mikołaj nie istnieje. No dla mojego syna w wieku wtedy siedmiu lat to była trauma. W sumie nie wiem, czy dlatego on tej muzyki poważnej takiej nie lubi„*

Rodzice oczekują rzetelnej informacji o trudnych scenach i treściach. Szczególnie problematyczne są elementy, których nie można przewidzieć na podstawie opisu lub znanej historii. Jak się okazuje, „mrugnięcie

okiem" do dorosłego przez nieczytelne dla dzieci aluzje jest więcej niż ryzykowne i zwyczajnie niepotrzebne. Większość dorosłych odbiorców deklaruje, że wysoka jakość spektaklu poszerza jego grupę targetową i sprawia, że staje się przyjemnością intelektualną i artystyczną dla wszystkich niezależnie od wieku.

Niesprawiedliwość i wykluczenie

Negatywne reakcje pojawiają się, gdy tylko część dzieci może uczestniczyć w zabawie lub otrzymać nagrodę, a zasady nie są związane z wysiłkiem czy wiedzą.

„*Byliśmy kiedyś w takim seansie filmowym z dziećmi naszymi w kinie i przed tym seansem był quiz. To było niefajne, bo do tego quizu były wybrane tylko jakieś tam dzieci, które numerki wylosowały. Potem właściwie te dzieci wcale nie odpowiadały nawet na te pytania, tylko prowadzący odpowiadał za nie ale ostatecznie te dzieci dostały jakieś upominki, a reszta obyła się bez. Dzieci powiedziały, że więcej nie pójdą na taki seans. Zdecydowanie były zniechęcone. Same uznały, że to było niesprawiedliwe, że to jest bez sensu, że jeszcze jeśli dzieci by się wykazały rzeczywiście jakąś wiedzą na dany temat, no to uznałyby, że należy im się jakaś nagroda, ale takie właśnie czy znały odpowiedzi, czy nie znały to i tak dostały prezenty, a reszta dzieci w ogóle nie miała w ogóle okazji… no nie*"

Respondenci wskazują również na wykluczenie wynikające z kolejek, kart mieszkańca, miejsca zamieszkania oraz braku dostosowania do szczególnych potrzeb. Poczucie niesprawiedliwości może zdominować pamięć o wydarzeniu. Mechanizmy zapisów, nagradzania i udziału powinny być przejrzyste oraz możliwie włączające.

„*mieszkamy w Rumii, to jest mniejsza miejscowość pod Gdynią i na przykład niektóre wydarzenia skierowane są tylko do mieszkańców Gdyni. I to już jakby nam ogranicza takie fajne wydarzenia, ciekawe, no to już tylko są dla mieszkańców Gdyni. Ja pracuję w Gdyni i po prostu mieszkam pod Gdynią*"

„*Na Zamku spotkałyśmy się z panią, która „polowała na mnie" całe zwiedzanie, że za głośno mówię, że to jest dzień cichego zwiedzania, a ja tego nie rozumiem. A ja tłumaczę, że nie jestem przewodnikiem, że rozmawiam ze swoimi dziećmi i że nie ma informacji o cichym zwiedzaniu. I pani tak się przypięła po prostu do mnie, że skończyło się ochroniarzem w Sali Marmurowej. Level stresu w oczach dzieci i tego że nie wiedzą co się dzieje… Przecież mama, ciocia opowiada, pokazuje na te obrazy, na te rzeźby, na te zegary, ekscytuje się tym zamkiem…*"

WNIOSEK

Nieudane doświadczenie najczęściej nie zniechęca dziecka do kultury jako takiej. Zniechęca raczej do konkretnego miejsca, prowadzącego lub formy uczestnictwa. Najbardziej emocjonalne sytuacje to te, w których rodzic poczuł się oszukany, dotknięty lub potraktowany niesprawiedliwie. Nawet bez złych intencji ze strony instytucji istnieje prawdopodobieństwo, że jego negatywne podejście będzie utrzymywać się w czasie i będzie mieć wpływ na najbliższe otoczenie.

„*Więcej do tego teatru lalek nie wrócę.*”

Wyzwaniem bywa także zmiana podejścia dziecka. Rodzice, którzy włożyli wysiłek w przekonanie dziecka do uczestnictwa, deklarują, że rozczarowujące doświadczenie oznacza dla nich dodatkową pracę i trudność.

„*Ona już więcej nie chce na takie coś chodzić.*”

„*Byłyśmy w filharmonii na spektaklu dla dzieci i to było bardzo nudne dla niej. W ogóle jej się to nie podobało, chociaż było pomyślane dla maluchów. To było po prostu stanowczo za głupie i za mało angażujące dla dzieciaków. Więc powiedziała, że ona już nigdy nie pójdzie do filharmonii na żaden koncert i na pewno to jest taka rzecz, którą będę musiała długo przekonywać, że to jest fajne*”.

Bywa, że po negatywnym doświadczeniu rodziny zmieniają sposób wyboru: dokładniej czytają opisy, pytają o ograniczenia wiekowe, wybierają sprawdzone instytucje albo mniej zatłoczone terminy. Przyznają, że negatywne doświadczenie może też pomóc dziecku wyrobić gust i punkt odniesienia.

„*Widzieliśmy już coś niefajnego, to teraz zobaczmy coś fajnego (...) mają punkt odniesienia, co jest dobre.*”

Największe ryzyko powstaje wtedy, gdy dziecko czuje się znudzone, zawstydzone, przeciążone albo pozbawione możliwości wyjścia. Życzliwe traktowanie, zgodność wydarzenia z zapowiedzią oraz dopasowanie organizacyjne są równie ważne jak sama wartość artystyczna programu.

ROZDZIAŁ 09

Oczekiwania rodziców względem wydarzeń artystycznych dla dzieci

09

W ROZDZIALE

Bezpieczeństwo i przyjazna atmosfera 64

Dostosowanie do wieku i możliwości dziecka 65

Uwzględnienie różnych temperamentów i potrzeb sensorycznych 65

Uczenie przez działanie i interaktywność 65

Znaczenie prowadzącego 66

Dbałość o jakość, oryginalność i brak infantylizacji 66

Połączenie zabawy z wartością rozwojową 67

Zapewnienie dostępności organizacyjnej i finansowej 67

Dostarczenie informacji i system zapisów 67

Rodzice oczekują przede wszystkim zajęć zapewniających dzieciom bezpieczeństwo fizyczne i emocjonalne, dostosowanych do ich wieku pod względem treści, długości i formy. Cenią angażujące aktywności, które pozwalają uczyć się przez działanie, oraz kompetentnych prowadzących, potrafiących przekazywać wartościowe treści bez infantylizowania odbiorców. Ważne jest uwzględnienie różnic w temperamencie i potrzebach sensorycznych dzieci, a także dogodna lokalizacja, odpowiednia pora, przystępna cena i jasne informacje przed wydarzeniem. Rodzice szukają również propozycji dla całych rodzin oraz szerszej oferty skierowanej do starszych dzieci.

Bezpieczeństwo i przyjazna atmosfera

Bezpieczeństwo nie oznacza wyłącznie zabezpieczenia przestrzeni. Obejmuje również atmosferę, w której **dziecko może zadawać pytania, poruszać się, wyrażać emocje i reagować w sposób odpowiedni do wieku.**

Rodzice oczekują wyrozumiałości ze strony prowadzących i pozostałych uczestników. Wydarzenie rodzinne powinno zakładać, że dziecko może potrzebować wyjścia, skorzystania z toalety, chwili odpoczynku lub pomocy w poradzeniu sobie z nadmiarem bodźców.

Dostosowanie do wieku i możliwości dziecka

Informacja o wieku powinna odpowiadać rzeczywistemu poziomowi treści, sposobowi prowadzenia i długości wydarzenia. Zbyt szerokie przedziały wiekowe mogą prowadzić do sytuacji, w której część dzieci się nudzi, a inne nie rozumieją przekazu.

Rodzice oczekują dokładniejszych podziałów wiekowych, ale jednocześnie cenią elastyczność organizatorów, jeżeli młodsze lub starsze dziecko jest rozwojowo gotowe do udziału.

„*Wiek, na pewno musi być dostosowany do wieku dziecka.*”

„*Jeśli jest tam napisane, że to jest wydarzenie dla dzieci od szóstego roku życia, to chciałabym, żeby rzeczywiście te treści (...) były odpowiednie.*”

„*Żeby były dostosowane do wieku i przede wszystkim, żeby dziecko się dobrze czuło i żeby się dobrze bawiło.*”

Uwzględnienie różnych temperamentów i potrzeb sensorycznych

Nie każde dziecko chce występować, odpowiadać na pytania lub wykonywać zadanie na oczach grupy. Aktywne uczestnictwo powinno być możliwością, a nie obowiązkiem. Projektowanie wydarzeń powinno uwzględniać dzieci ruchliwe, nieśmiałe, obserwujące, wrażliwe na hałas i potrzebujące przewidywalności. **Przydatne są mniejsze grupy, strefy wyciszenia, możliwość swobodnego wyjścia oraz alternatywne sposoby uczestnictwa.**

„*Niektóre dzieci oczekują właśnie takiego aktywnego uczestnictwa, a moja woli być zdecydowanie odbiorcą.*”

„*Jak jest hałas, właśnie na koncerty nie chodzimy, bo on nie lubi hałasu, natłok ludzi go (...) przebodźcowuje.*”

„*Jedne dzieci są bardziej (...) do przodu, a inne to bardziej obserwatorzy, potrzebują tego czasu, żeby się rozkręcić.*”

Uczenie przez działanie i interaktywność

Najbardziej angażujące są wydarzenia, w których dzieci mogą dotknąć, sprawdzić, wykonać zadanie, eksperymentować i rozmawiać. **Krótka informacja połączona z działaniem jest oceniana lepiej niż długi wykład.**

Interaktywność nie oznacza jednak wyłącznie multimediów. **Ekran, audioprzewodnik czy instalacja nie zastąpią prowadzącego, który reaguje na grupę i pomaga dzieciom zrozumieć znaczenie doświadczenia.**

„ *Małe dzieci potrzebują krótkiej informacji, a więcej: pokazać, zrobić i spróbować.”*

„ *Żeby coś z niego zawsze wynosiło. Niekoniecznie muszą to być jakieś umiejętności, ale przemyślenia.”*

„ *Żeby było wesoło, kolorowo, ale też żeby była interakcja z publicznością.”*

Znaczenie prowadzącego

Prowadzący jest jednym z głównych czynników decydujących o jakości wydarzenia. Powinien posiadać wiedzę, ale również umieć komunikować się z dziećmi, reagować na ich pytania, zachęcać do dyskusji i dostosowywać tempo do grupy.

Rodzice zwracają uwagę na sposób zwracania się do dzieci. Komunikacja zawstydzająca, poniżająca lub nadmiernie dyscyplinująca podważa wartość całego wydarzenia.

„ *Najciekawsza wystawa, kiedy nie jest wytłumaczona dzieciom (...) to dla dzieci dziecko przejdzie obojętne.”*

„ *Żeby to było prowadzone przez osoby kompetentne. To jest bardzo ważne, bo to też wpływa na jakość.”*

„ *Ta pasja w tych, którzy prowadzą te wydarzenia, jest kluczowa.”*

Dbałość o jakość, oryginalność i brak infantylizacji

Wydarzenie powinno oferować doświadczenie trudne do samodzielnego odtworzenia w domu: spotkanie z pasjonatem, dostęp do wyjątkowych materiałów, instrumentów, eksponatów lub twórców.

Treść może być ambitna, jeżeli zostanie przekazana zrozumiale. Dostosowanie do dziecka nie powinno oznaczać upraszczania wszystkiego ani traktowania go jako odbiorcy niezdolnego do refleksji.

Rodzice krytycznie oceniają schematyczne warsztaty ograniczone np. do kolorowania gotowych obrazków oraz działania organizowane wyłącznie po to, aby „coś się odbyło”.

„ *Oczekuję jakości i sensowności przede wszystkim.”*

„ *Chciałabym, żeby to było coś takiego, którego ja sobie sama temu nie zrobię.”*

„ *Robi się na wielu zajęciach z dzieci jakieś takie bobasy (...) dzieci są już naprawdę rozumne. Sporo do nich dociera.”*

Połączenie zabawy z wartością rozwojową

Rodzice oczekują **równowagi między przyjemnością a wartością edukacyjną.** Wydarzenie nie **musi uczyć konkretnej umiejętności, ale powinno pozostawiać wiedzę, wspomnienie, pytanie albo refleksję.**

„ *Żeby to bawiło, jakoś zaciekawiło, ale jednocześnie uczyło.”*

„ *Żeby niosły ze sobą jakąś wartość, żeby o czymś mówiły, ale w taki sposób dosyć zrozumiały.”*

„ *Ja bym chciała, żeby one się nie nudziły (...) a ja żebym czuła, że stoi za tym coś większego niż tylko pobawienie się.”*

Szczególnie wartościowe są w odczuciu respondentów treści dotyczące emocji, relacji, hejtu, odmienności i aktualnych problemów, jeżeli zostaną przedstawione w sposób zrozumiały i bliski doświadczeniom dziecka.

Zapewnienie dostępności organizacyjnej i finansowej

Na udział wpływają godzina, dzień tygodnia, odległość, transport i koszt dla całej rodziny. Szczególnie trudna jest sytuacja rodzin bez samochodu oraz mieszkańców małych miejscowości.

„ *Godzina takiego wydarzenia jest bardzo istotna (...) druga to odległość od mojego miejsca zamieszkania.”*

Rodzice wskazują na potrzebę bezpłatnej oferty w szkołach oraz działań objazdowych: mobilnych wystaw, warsztatów i przedstawień docierających do miejsc pozbawionych teatru, muzeum czy centrum nauki.

„ *Mając trójkę dzieci i jakiś tam budżet (...) chyba fundusze są po prostu.”*

Dostarczenie informacji i system zapisów

Opis wydarzenia powinien informować o przebiegu, wieku uczestników, czasie trwania, poziomie hałasu, możliwości poruszania się, wyjścia z sali, miejscu odpoczynku i dostępności lub braku toalety.

„ *Przejrzystość w komunikacji, w poleceniach i w tym, co mamy właśnie robić, co będziemy w ogóle robić.”*

„ *Młodszy jednak lubi wiedzieć, co będzie, a co będziemy robić, a jak to będzie wyglądało.”*

Prosty formularz, potwierdzenie zapisu oraz łatwa rezygnacja zwiększają dostępność i pozwalają przekazać wolne miejsce kolejnej rodzinie.

„ *Chciałabym, żeby zapisy były przez (...) prosty jakiś formularz do wypełnienia.”*

WNIOSEK

Dobre wydarzenie dla dzieci powinno być projektowane z perspektywy dziecka, a nie jedynie dorosłego organizatora. Musi być bezpieczne, zrozumiałe i ciekawe, ale nie infantylne. Powinno umożliwiać działanie, pozostawiać przestrzeń na własne tempo i prowadzić do wiedzy, przeżycia albo refleksji, które dziecko zabierze ze sobą.

O jakości decyduje nie liczba atrakcji, lecz spójność całego doświadczenia: kompetentny prowadzący, wartościowa treść, dobre materiały, jasna komunikacja oraz atmosfera, w której różne dzieci i ich rodziny czują się mile widziane.

Rekomendacje

01 Warto tworzyć krótsze, modułowe wydarzenia łączące informację z działaniem.

02 Należy podawać precyzyjne przedziały wiekowe i rzeczywisty poziom treści.

03 Warto zapewniać różne sposoby uczestnictwa: działanie, obserwowanie, ruch i spokojną pracę.

04 Pomocne może być organizowanie mniejszych grup oraz stref odpoczynku i wyciszenia.

05 Warto zapewniać prowadzącym szkolenia z komunikacji wspierającej i pracy z różnorodną grupą dzieci.

06 Należy unikać infantylizacji, gotowych schematów i zajęć ograniczonych do odtwarzania wzoru.

07 Warto dbać o jakość materiałów, instrukcji i przygotowania technicznego.

08 Pomocne może być uwzględnianie w opisach informacji o hałasie, świetle, możliwości wyjścia, toalecie i dostępnej przestrzeni.

09 Warto stosować proste zapisy internetowe, potwierdzenia i łatwy system rezygnacji.

10 Dobrym kierunkiem może być rozwijanie oferty bezpłatnej, szkolnej i objazdowej dla mniejszych miejscowości.

11 Dobrze byłoby tworzyć więcej propozycji dla dzieci starszych i młodzieży.

12 Można proponować rodzinne warsztaty, w których rodzic ma możliwość aktywnego uczestnictwa.

ROZDZIAŁ 10

10

Wydarzenie dla dziecka czy wspólne doświadczenie rodziny

Wśród respondentów dominuje przekonanie, że wydarzenie rodzinne powinno przede wszystkim odpowiadać potrzebom dziecka, ale jednocześnie dawać dorosłemu powód do autentycznego uczestnictwa.

„ *Najfajniej jest jak dla dziecka i dla dorosłego, żeby ten dorosły też z większą radością uczestniczył.”*

Zaangażowanie rodzica wzmacnia doświadczenie dziecka i umożliwia jego kontynuowanie po wyjściu z instytucji. Najbardziej wartościowe wg respondentów wydają się rozwiązania umożliwiające wspólne działanie, rozmowę i stworzenie czegoś, co łączy wkład dziecka i dorosłego. Nie chodzi o przygotowanie stanowisk dla dzieci i osobnych dla osób dorosłych. **Największą wartość mają aktywności, które budują relację i tworzą wspólne wspomnienie.**

„ *Dziecko robi jakiś swój element i rodzic swój element, i później (...) wychodzi w końcowym efekcie taka wspólna praca dziecka i rodzica.”*

„ *Należy doprowadzić do jakiegoś współdziałania (...) żeby wzbudzić przy okazji komunikację między dorosłym a dzieckiem.”*

Warto odnotować, że potrzeba i chęć zaangażowania się opiekunów to rzecz bardzo indywidualna. Nie każdy chce wykonywać wszystkie zadania razem z dzieckiem. Jedni czerpią przyjemność z aktywnego tworzenia, inni wolą obserwować albo odpocząć, pozostając w pobliżu. Dobra oferta powinna więc umożliwiać różne poziomy zaangażowania: wspólne wykonanie zadania, pomoc dziecku, obserwację albo chwilowy odpoczynek. Udział rodzica nie powinien więc być ani wykluczany, ani wymuszany.

Konieczne natomiast jest jego zainteresowanie, bo rodzic zaciekawiony łatwiej buduje atmosferę wspólnego odkrywania. Jego znudzenie lub zniecierpliwienie może natomiast szybko zostać przejęte przez dziecko.

„ *Lubię mieć wybór. Czasami mam ochotę coś porobić z córką (...) ale żeby mi nikt nie kazał jej pomagać."*

„ *Jeżeli ja pójdę i się będę nudził, no to siłą rzeczy to będzie gdzieś tam na dziecko też wpływać."*

„ *Część rodziców chce po prostu patrzeć, zerkać na swoje dzieci (...) ale nie będzie chciało z nimi malować, szyć."*

„ *Jak są obie osoby w temacie i obie są w jakiś sposób poruszone (...) to taki wspólny, budujący, ciekawie spędzony czas."*

W materiale powraca kwestia, że rodzice często muszą samodzielnie szukać informacji i przygotowywać się do wizyty. Dostępne materiały trafiają przede wszystkim do osób „z bańki", czyli już zainteresowanych kulturą. Samo istnienie książek, podcastów czy materiałów internetowych nie zapewnia powszechnego dostępu do wsparcia. Korzystają z nich głównie osoby świadome swojej potrzeby i potrafiące samodzielnie wyszukiwać informacje. Wsparcie pozostałych grup wg respondentów powinno być proste i dostępne na miejscu. **Rodzice nie oczekują wykładu z historii sztuki. Potrzebują raczej ciekawostek, pytań i krótkich wskazówek, które można natychmiast wykorzystać w rozmowie.** Narzędzia powinny być podawane rodzicom bez konieczności wcześniejszego przygotowania. Jednocześnie nie mogą tworzyć sztywnego scenariusza rozmowy ani odbierać rodzinie swobody.

„ *Rodzice dzisiaj niekoniecznie otrzymują wystarczające wsparcie, żeby porozmawiać z dzieckiem o sztuce."*

„ *Gdyby była jakaś jedna ciekawostka, na której można byłoby storytelling wymyślić, obudować, no to byłoby lepsze, a zwykle w muzeach są takie suche informacje."*

„ *Nikt nie daje narzędzi do rozmowy o sztuce (...) wydarzenia wspierające samych rodziców (...) bardzo by się przydały: jakim językiem mówić, czym się posiłkować, co można robić."*

„ *Nawet albo QR-a zamieścić, albo jakiś tekst (...) żeby dziecku coś tam [powiedzieć] albo na coś zwrócić uwagę."*

Wypowiedzi respondentów pokazują, że rodzice dysponują różnym doświadczeniem, wiedzą i kapitałem kulturowym. Osoby wychowane bez kontaktu z instytucjami kultury mogą nie wiedzieć, jak rozpocząć wspólne zwiedzanie. Oferta oparta wyłącznie na założeniu, że zainteresowany rodzic sam znajdzie potrzebne informacje, może pogłębiać różnice. Wsparcie powinno więc docierać także do osób, które jeszcze nie rozpoznały potrzeby uczestnictwa.

„ *Rodzic z takim kapitałem kulturowym wyższym będzie miał łatwiej (...) byłoby super, gdyby faktycznie rodzic bez takiego kapitału mógł wejść i przekazać cokolwiek."*

Na jakość wspólnego doświadczenia wpływają również podstawowe warunki: możliwość odpoczynku czy posiłku. Zmęczenie, pragnienie i głód mogą znacząco wpłynąć na chęć podjęcia aktywności czy odbiór oferty.

WNIOSEK

Warto projektować ofertę przede wszystkim dla dziecka, ale wprowadzać elementy interesujące również dla dorosłych: ciekawostki, humor, kontekst, możliwość nauczenia się czegoś lub wspólnego wykonania zadania. Rodzic powinien móc wybrać między aktywnym udziałem, pomocą, obserwacją i odpoczynkiem.

Potrzebne są łatwo dostępne narzędzia do rozmowy: krótkie pytania, historie, podpowiedzi i materiały do zabrania. Należy również zadbać o komfort opiekunów, elastyczne bilety rodzinne oraz przygotowanie prowadzących do pracy jednocześnie z dziećmi i dorosłymi.

Najlepsze wydarzenie rodzinne nie jest sumą oddzielnej atrakcji dla dziecka i dodatku dla dorosłego. Tworzy przestrzeń, w której dziecko pozostaje głównym odbiorcą, ale rodzic może autentycznie uczestniczyć, wspierać, odpoczywać i dzielić przeżycie. Nie musi więc przez cały czas angażować wszystkich w ten sam sposób. Powinno raczej umożliwiać zmianę ról i poziomu uczestnictwa. Dzięki temu kontakt z kulturą staje się wspólnym doświadczeniem, do którego rodzina może później wracać w rozmowie i codziennym życiu.

ROZDZIAŁ 11

Swoboda i skrępowanie rodzin w muzeach i galeriach

11

W ROZDZIALE

Rola personelu 73

Dziecko jako gość albo potencjalny „sprawca” 74

Zasady są potrzebne, ale muszą być jasne 74

Znajomość reguł nie zawsze wystarcza 75

Obawa przed oceną ogranicza uczestnictwo 75

Dziecko potrzebuje inspiracji do korzystania z wystawy 75

Różnice między instytucjami 76

O tym, czy rodzina czuje się w instytucji mile widziana, decydują nie tylko rozwiązania przestrzenne i edukacyjne, lecz przede wszystkim atmosfera. **Nawet interesująca wystawa może zostać źle zapamiętana, jeśli dziecko jest od początku traktowane jak potencjalne zagrożenie dla eksponatów.**

„ *Atmosfera, bo jak dziecko wchodzi do jakiegoś miejsca i słyszy tryb rozkazujący (...) nie rusz, nie mów, nie dotykaj, chodź tutaj, to już jest często po zawodach.”*

Rola personelu

Życzliwe przywitanie, spokojne wyjaśnienie zasad i zainteresowanie dzieckiem budują poczucie bezpieczeństwa. Krzyk, śledzenie rodziny oraz upominanie „na zapas” wywołują napięcie i mogą prowadzić do skrócenia wizyty.

„ *Pani okrzyczała nas (...) widziałam, że to córkę tak trochę już zgasiło.”*

„ *Jak dziecko wchodzi do jakiegoś miejsca i słyszy tryb rozkazujący (...) to już jest wtedy po prostu szok. I pozamiatane.”*

Problemem nie jest samo przypominanie zasad, ale sposób ich komunikowania. Pracownik powinien reagować adekwatnie do zachowania, zamiast zakładać, że dziecko zaraz coś zniszczy.

Dziecko jako gość albo potencjalny „sprawca”

Rodzice dostrzegają dwie skrajne postawy. W jednych miejscach pracownicy cieszą się z obecności dzieci, w innych obserwują je przede wszystkim jako potencjalne źródło hałasu lub zniszczeń.

„ *Jest też (...) druga skrajność, że przyjdzie i jest tylko jako taki potencjalny rozwalacz całej wystawy.”*

„ *Pracownik (...) ucieszy się tym, że ktoś jest w jego przestrzeni (...) a można być smutnym, że kolejni ludzie przyszli i będą przeszkadzać.”*

Rodzina bardzo szybko rozpoznaje, czy jest rzeczywistym odbiorcą oferty, czy jedynie tolerowanym wyjątkiem. To doświadczenie wpływa na decyzję o ponownym przyjściu.

Zasady są potrzebne, ale muszą być jasne

Rodzice akceptują konieczność ochrony dzieł, zachowania ostrożności i respektowania charakteru miejsca. Napięcie pojawia się wtedy, gdy granice są niewidoczne lub komunikowane dopiero po ich nieświadomym przekroczeniu.

„ *Jak się przekroczy niewidzialną granicę, która istnieje w głowie tylko tej pani (...) to się trochę przykre robi.”*

„ *Jest jasno oznaczone: to możesz, na to patrz. I to też jest fajne, że oni część mogą dotknąć (...) więc już nie mają potrzeby dotykać tego, co jest cenne.”*

Instytucja powinna jednoznacznie oznaczać, czego można dotykać, jak blisko wolno podejść i gdzie można się swobodnie poruszać. Pozytywne komunikaty są bardziej przyjazne niż lista samych zakazów.

Znajomość zasad nie jest czymś wrodzonym. Dziecko przyswaja je podczas kolejnych wizyt, obserwując dorosłych i słuchając ich wyjaśnień.

„ *Dziecko nigdy nic nie wie, jak jest dzieckiem (...) to jest moja rola, żeby nauczyć.”*

„ *Jak się pójdzie raz (...) i spróbuje się drugi raz, to ta swoboda przychodzi z częstotliwością.”*

Pierwsze wizyty powinny być krótkie i elastyczne. Rodzina potrzebuje możliwości wyjścia, odpoczynku lub wcześniejszego zakończenia zwiedzania. Nie każda wystawa będzie odpowiednia dla każdego dziecka w danym momencie.

Znajomość reguł nie zawsze wystarcza

Dziecko może rozumieć zakaz, a mimo to mieć trudność z powstrzymaniem impulsu, zachowaniem ciszy albo pozostaniem przez dłuższy czas w jednej pozycji.

„ *Teoretycznie wie, tylko to może być silniejsze od niego po prostu.”*

„ *Pamiętajmy, że są tylko dziećmi, więc nie oczekujmy, że będą tak jak my dorośli siedzieć przez dwie godziny w jednej pozycji.”*

Ocena gotowości nie powinna opierać się wyłącznie na wieku. Znaczenie mają temperament, doświadczenie, potrzeby sensoryczne i możliwości samoregulacji konkretnego dziecka.

Obawa przed oceną ogranicza uczestnictwo

Część rodziców rezygnuje z wizyty, ponieważ przewiduje nudę dziecka, własny stres lub negatywne reakcje otoczenia. Dotyczy to szczególnie rodzin z kilkorgiem dzieci oraz dzieci z niewidocznymi niepełnosprawnościami lub trudnościami w samoregulacji.

„ *Raczej staram się właśnie dlatego unikać tego typu miejsc.”*

„ *Ta obawa właśnie przed oceną, przed reakcją pracowników czy innych zwiedzających jest duża.”*

Brak takich rodzin w muzeum nie musi oznaczać braku zainteresowania kulturą. Może być skutkiem wcześniejszych nieprzyjemnych doświadczeń albo przekonania, że dziecko nie spełni oczekiwań dotyczących zachowania.

Dziecko potrzebuje inspiracji do korzystania z wystawy

Samo oglądanie eksponatów często nie daje dziecku odpowiedzi na pytanie, co właściwie ma w muzeum robić.

„ *Wchodzimy do jakiejś przestrzeni, gdzie jest coś na ścianach. No dobra, ale co tutaj się właściwie robi?”*

„ *One będą się nudzić, ale nie dlatego, że to nie jest ciekawe, tylko dlatego, że nie zostało podane w taki sposób, w jaki one mogą to przyjąć.”*

Misja, ścieżka, zadanie, opowieść lub przedmiot, którego można dotknąć, nadają zwiedzaniu kierunek. Sama kartka i kredki mogą być niewystarczające, jeśli aktywność nie wynika z treści wystawy.

Różnice między instytucjami

Nowe muzea, centra nauki oraz instytucje historyczne i popularnonaukowe częściej są postrzegane jako otwarte na dzieci. Tradycyjne galerie sztuki pozostają kojarzone z ciszą, zakazami i biernym oglądaniem.

„ *Te nowo powstające (...) są do rodzin z dziećmi (...) ale te typowo Muzeum Narodowe i takie, te to nie bardzo.”*

Nie oznacza to konieczności przekształcania galerii w centrum zabawy. Potrzebny jest jednak czytelny pomost między dzieckiem a dziełem: opowieść, działanie, edukator lub wydzielony element sensoryczny.

WNIOSEK

Instytucja staje się przyjazna rodzinie wtedy, gdy dziecko może poznawać zasady uczestnictwa bez lęku i zawstydzenia. Nie musi pozwalać na wszystko, ale powinna jasno pokazywać, co jest możliwe, życzliwie wyjaśniać ograniczenia i dawać dziecku konkretny sposób wejścia w relację z wystawą. Najważniejsza jest równowaga między ochroną dzieł, komfortem pozostałych odbiorców i prawem dziecka do obecności w kulturze.

Rekomendacje



01 Warto szkolić cały personel, w tym edukatorów oraz osoby pracujące przy wejściu, w szatni i salach wystawowych, z życzliwego komunikowania zasad oraz reagowania na zróżnicowane potrzeby dzieci.

02 Należy jasno oznaczać strefy i przedmioty dostępne do dotykania.

03 Należy unikać instrukcji zbudowanych wyłącznie z zakazów.

04 Pomocne są krótsze trasy oraz rodzinne godziny zwiedzania.

05 Należy zapewniać strefy odpoczynku oraz dostęp do wody i toalety.

06 Dobrze jest umożliwiać wyjście i powrót do zwiedzania.

07 Warto uwzględniać dzieci neuroatypowe, oferując spokojniejsze pory wizyt, informacje o natężeniu bodźców i elastyczne sposoby uczestnictwa.

ROZDZIAŁ 12

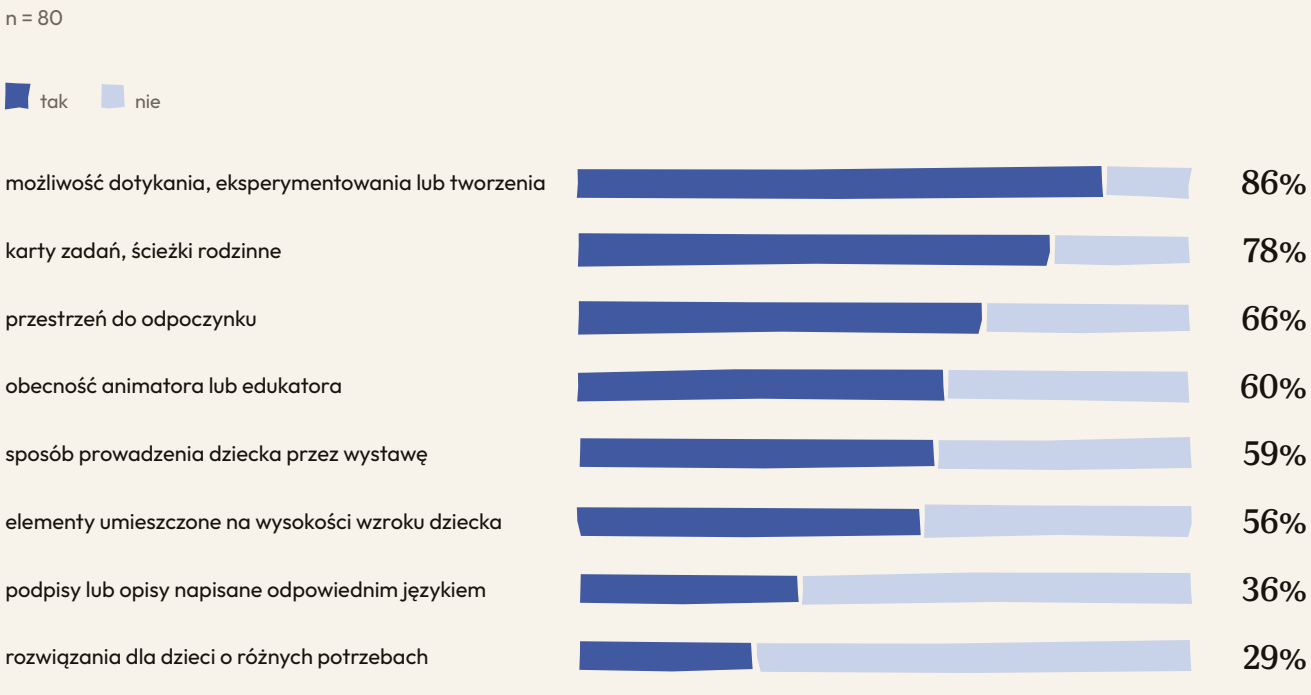
12

Dostosowanie instytucji kultury do potrzeb dzieci

Rodzice zauważają rosnącą liczbę rozwiązań skierowanych do dzieci: rodzinne ścieżki zwiedzania, karty zadań, audioprzewodniki, elementy sensoryczne, eksponaty na wysokości wzroku, miejsca odpoczynku i obecność edukatorów.

WYKRES 5

Najczęściej rozpoznane rozwiązania dedykowane dzieciom



Rozwiązania te pomagają dzieciom samodzielnie odkrywać treści i dłużej utrzymywać uwagę.

Jednocześnie nie każde „udziecinnienie" oferty jest oceniane pozytywnie. Stolik z kolorowanką, dmuchańce i malowanie twarzy bywają uznawane za rozwiązania powierzchowne. **Rodzice oczekują, że oferta dla dzieci będzie rzeczywiście związana z tematyką wydarzenia.**

Najczęściej występujące karty zadań, mapy, pieczątki i bohaterowie-przewodnicy pomagają dzieciom poruszać się po ekspozycji i kierują ich uwagę na wybrane elementy. Ścieżka dziecięca nadaje zwiedzaniu cel i strukturę. Uruchamia ciekawość i zamienia zwiedzanie w poszukiwanie.

To, co ważne, dziecko nie musi oglądać wszystkiego, lecz koncentruje się na zadaniach możliwych do wykonania na swoim poziomie.

„*Ścieżki edukacyjne (...) skupia się na jakichś wybranych obrazach, a nie na wszystkim naraz.*"

„*Zbieranie (...) pieczątek (...) zaprowadziło mnie do dwóch sal, o których nie miałam pojęcia.*"

Takie narzędzia mogą być wartościowe również dla dorosłych, ponieważ porządkują zwiedzanie i prowadzą do miejsc, które łatwo przeoczyć. Powinny być jednak widoczne i aktywnie proponowane, a nie dostępne wyłącznie dla osób, które wiedzą, że należy o nie zapytać.

„*Krabik prowadził przez wystawę dzieci i wskazywał elementy bardziej pod kątem dzieci.*"

„*Zwiedzanie staje się grą (...) są bardziej aktywni, bardziej uważni, bo czegoś szukają.*"

Rodzice doceniają prowadzących, którzy używają prostszego języka, wyjaśniają trudniejsze pojęcia i sprawdzają, czy dzieci rozumieją przekaz. Dostosowany język nie powinien oznaczać infantylizacji. Dziecko może poznawać trudne treści i nowe pojęcia, jeśli otrzymuje odpowiedni kontekst oraz możliwość zadawania pytań.

„*Nawet jak trudne wyrazy trzeba przemycić, to pytają, czy ktoś rozumie, a jak nie, to wyjaśniają.*"

Zaangażowany prowadzący może mieć większe znaczenie niż rozbudowana scenografia, ekrany czy urządzenia interaktywne.

„*Przewodnik, który mówi z pasją (...) sprawdza się tysiąc razy bardziej niż tysiąc elementów bodźcowych.*"

„*Osoba prowadząca miała większe znaczenie niż sama tematyka.*"

Najważniejsze kompetencje personelu to serdeczność, cierpliwość, elastyczność i umiejętność pracy z grupą zróżnicowaną wiekowo. Nadmierne kontrolowanie dzieci i ciągłe upominanie mogą zniszczyć nawet dobrze przygotowane wydarzenie.

Interaktywne elementy są jednym z najczęściej zauważonych udogodnień. Dzieci mogą otwierać, przesuwać, konstruować, przymierzać stroje, korzystać z narzędzi i wykonywać własne prace.

„ *Dzieci uwielbiają macać. Uwielbiają próbować, dotykać, zobaczyć, co się da z tym zrobić."*

„ *Dzieci mogły same z tych elementów, które artysta stworzył, stworzyć coś kompletnie innego."*

„ *Można tam dotykać, są elementy interaktywne, pieczątki, huśtawki w środku."*

Interaktywność jest najbardziej wartościowa, gdy wynika z treści wystawy. Nie chodzi jedynie o zajęcie dziecka, ale o umożliwienie mu poznania techniki, materiału lub idei poprzez działanie. Wystawy angażujące wzrok, słuch, dotyk, węch, a czasem smak są postrzegane jako bardziej dostępne i zapadające w pamięć.

„ *Coś dotykowego, coś do słuchania, coś do oglądania, coś do wąchania."*

„ *Można było powąchać (...) zapachy nawiązujące do tego, jak mógł pachnieć dziegieć."*

„ *Trójwymiarowa makieta obrazu, którą można było dotknąć."*

Wielozmysłowość może pomóc dziecku zrozumieć treść niedostępną w tradycyjnym opisie. Nie powinna jednak prowadzić do nadmiaru bodźców, który utrudnia koncentrację. Respondenci zwracają uwagę na to, że nadmiar bodźców może zamienić zwiedzanie w chaotyczne przemieszczanie się pomiędzy atrakcjami.

„ *Interaktywność idzie za daleko (...) wizyta sprowadza się do gonienia od ekranu do ekranu."*

Znaczenie mają elementy umieszczone na wysokości wzroku, niskie stoliki, podesty w teatrze czy tablice możliwe do samodzielnego przeczytania.

„ *Rzeczy niżej albo stołeczki postawione, żeby dzieci mogły obejrzeć."*

„ *Podstopniki (...) dziecko wtedy lepiej widzi, bo często dorosły przed nim zasłania."*

Dostosowanie fizyczne wpływa bezpośrednio na możliwość uczestnictwa. Nawet najlepsza treść pozostaje niedostępna, jeśli dziecko nie może jej zobaczyć lub dosięgnąć.

Duże znaczenie mają proste rozwiązania pozwalające dziecku samodzielnie korzystać z przestrzeni: eksponaty na wysokości wzroku, lekkie podesty, wygodne miejsca siedzące czy podwyższenia w teatrze.

„ *Ten stopień, żeby sobie samo go przynieść (...) sprawiało, że dziecko się bardziej skupiało, że miało poczucie sprawczości."*

Dostępność oznacza tutaj nie tylko możliwość wejścia do instytucji, ale również samodzielnego i godnego uczestniczenia w wydarzeniu.

Rodzice pozytywnie oceniają pufy, siedziska, kąciki czytelnicze, namioty, strefy rysowania i miejsca umożliwiające krótką przerwę. Nie musi ona oznaczać przerwania zwiedzania. Może pomóc dziecku odzyskać

koncentrację i wrócić do ekspozycji. Szczególnie ważna jest możliwość czasowego wyjścia z koncertu lub spektaklu i późniejszego powrotu.

Strefy odpoczynku, możliwość zmiany pozycji, ruchu albo chwilowego wyjścia pomagają odzyskać uwagę i regulować emocje.

„ *Krzesła, pufy, na parapecie siedziska, że można sobie odpocząć.”*

„ *Kąciki, pufy czy stoliki, żeby dziecko mogło porysować.”*

„ *Te momenty odpoczynku (...) pozwalają zebrać uwagę na nowo. Gdzieś wyrzucić z siebie jakąś energię.”*

Przerwa nie jest zakłóceniem wydarzenia, ale jednym z warunków pełnego uczestnictwa. Ważne jest jednak, aby miejsca wyciszenia nie izolowały od rodziny i pozostałych uczestników. Pojawia się bowiem obawa, że osobne strefy wyciszenia mogą być odbierane jako izolowanie dziecka.

„ *To nie jest miejsce wyciszenia, tylko wykluczenia.”*

Oznacza to, że rozwiązania dostępnościowe powinny być dobrowolne i nie mogą zastępować włączającej organizacji całego wydarzenia.

Dziecko staje się pełnoprawnym gościem instytucji, gdy pracownik zwraca się bezpośrednio do niego, zachęca do obserwowania, odpowiada na pytania i nie traktuje jego obecności jako problemu.

„ *Obsługa nie ignoruje dzieciaka, tylko podchodzi i zaczyna opowiadać. Nagle to dziecko jest zauważane.”*

Rodzice wskazują na potrzebę informacji o świetle, dźwięku, ciemności i innych silnych bodźcach. Ważne są też spokojniejsze strefy, pozostawienie części oświetlenia oraz możliwość wyjścia i powrotu.

„ *Moje dziecko ma nadwrażliwość słuchową, potrzebuje czasem wyjść, ale jak się wyciszy, może wrócić.”*

„ *Ważne, żeby powiedzieć wcześniej, że będą jakieś światła, dźwięki.”*

Kluczowa jest przewidywalność i możliwość wyboru. Rodzic może przygotować dziecko oraz wspólnie z nim zdecydować, czy chce uczestniczyć w określonym fragmencie wydarzenia. Dostosowanie zaczyna się przed wejściem na wystawę: od plakatu i informacji promocyjnej, przez hol, szatnię i toaletę, aż po sklepik oraz materiały umożliwiające kontynuację doświadczenia.

„ *Plakat informujący jest kolorowy (...) w holu są przygotowane jakieś lalki.”*

„ *Wchodzimy do sklepiku i patrzymy, czy są jakieś książki, zadania czy komiks. Możemy przedłużyć te wrażenia.”*

WNIOSEK

Dobra oferta dla dzieci nie opiera się na jednym atrakcyjnym rozwiązaniu. Powinna tworzyć spójne doświadczenie, które łączy treści dostosowane do wieku, możliwość działania, kontakt z prowadzącym, odpoczynek i zaangażowanie rodziny. Najlepsze wydarzenia nie oddzielają aktywności dzieci od doświadczenia dorosłych. Pozwalają obu stronom odkrywać, rozmawiać i wykonywać zadania razem.

Instytucja przyjazna dziecku nie musi zamieniać wystawy w plac zabaw. Powinna natomiast tworzyć zrozumiałe, bezpieczne i pozostające w pamięci doświadczenie, w którym dziecko może samodzielnie patrzeć, rozumieć, dotykać, zadawać pytania, odpoczywać, wybierać własną drogę poznawania oraz dzielić się przeżyciem z bliskimi. O jakości wydarzenia nie decyduje liczba atrakcji, lecz to, czy wspierają one kontakt z główną treścią i pozwalają dziecku odkrywać ją na własny sposób.

Rekomendacje

01 Warto projektować rodzinne ścieżki zwiedzania powiązane z treścią ekspozycji.

02 Należy stosować prosty, zrozumiały język, bez infantylizowania odbiorców.

03 Warto umieszczać wybrane treści i eksponaty na wysokości wzroku dziecka.

04 Można wprowadzać elementy dotykowe, dźwiękowe i zapachowe tam, gdzie wspierają temat.

05 Należy zapewniać miejsca odpoczynku i ruchu oraz możliwość wyjścia i powrotu.

06 Należy wcześniej informować o hałasie, ciemności, światłach i innych silnych bodźcach.

07 Pomocne może być szkolenie całej obsługi w zakresie życzliwej komunikacji z dziećmi.

08 Przy projektowaniu dostępności warto pozostawiać możliwość wyboru i unikać przymusowego oddzielania uczestników.

09 Dobrze byłoby włączać dzieci i rodziny w testowanie oraz współtworzenie oferty.

10 Można łączyć wystawy z warsztatami, materiałami domowymi i propozycjami dalszej lektury.

11 Należy wykraczać w programie rodzinnym poza kolorowanki i unikać przypadkowych atrakcji.

12 Pomocne może być całościowe spojrzenie na wizytę: od informacji i wejścia po odpoczynek, toalety oraz zakończenie wydarzenia.

ROZDZIAŁ 13

13

Wskazówki dla twórców wydarzeń i wystaw dla dzieci

Rodzice chętnie dzielą się swoimi doświadczeniami i angażują się w kreowanie nowych rozwiązań, by ich uczestnictwo w ofercie kulturalnej było jak najpełniejsze i możliwie bezstresowe.

Podczas ostatniej fazy badania zostali poproszeni o przekazanie jednej wskazówki twórcom wystaw i wydarzeń dla dzieci.

Najważniejszym i powtarzającym się postulatem jest **traktowanie dziecka jako pełnoprawnego i kompetentnego odbiorcy kultury.**

Dostosowanie wystawy powinno oznaczać stworzenie dziecku możliwości zrozumienia, działania, wyrażenia opinii i przeżycia treści na własny sposób. Nie należy upraszczać treści, lecz zmieniać sposób jej podania. Respondenci krytykują wystawy oparte na suchych datach, nazwiskach i informacjach biograficznych. Dzieci potrzebują ciekawostki, historii, zagadki lub odniesienia do znanego im świata. Język powinien być zrozumiały, ale nie infantylny.

„ *Żeby uwierzyć w dziecko. Że może, że zrozumie, że da radę."*

„ *Jak oglądaliśmy na samej górze już ostatni obraz, to to był po prostu tytuł obrazu i autor i nic więcej. I brakowało mi właśnie takich ciekawostek."*

„ *Na pewno potrzebne jest coś takiego ciekawego, coś innego. Nie informacje, że żył w latach. Właśnie jesteśmy zabijani takimi informacjami, żył w latach tych i tamtych.... Mnie na przykład nie interesuje w jakich latach żył, bo ja sobie sprawdzę, tylko mnie interesują fakty takie naprawdę ciekawe, a nie w jakich latach żył, czy w jakich latach uczęszczał do szkoły, czy nie wiem... gdzie mieszkał."*

„ *Dzieci bardzo dużo rozumieją. I nawet najtrudniejszy temat, jak zostanie dobrze przedstawiony, to dzieci to ogarną."*

„ *Myślę, że przede wszystkim tu chodzi o wprowadzenie, takie dostosowanie tego, co chcemy pokazać do dziecka. To nie może być tak, że przychodzi, ma sobie tylko popatrzeć. Ono musi mieć to opowiedziane i nawet nie na zasadzie takiej tu że jest moneta, ta moneta ma 1500 lat. Tylko to musi być przekute w inny sposób."*

Respondenci zwracają uwagę na to, że **wydarzenie powinno umożliwiać dziecku działanie: dotykanie, eksperymentowanie, tworzenie, rozwiązywanie zagadek i wyrażanie własnego zdania.**

„ *Żeby to nie byli tylko bierni obserwatorzy, tylko (...) żeby brały udział w tym, co się dzieje.”*

„ *Dzieci bardzo lubią robić coś własnymi rękami i lubią sprawdzać, dotykać, eksperymentować.”*

W materiale mocno wybrzmiewa potrzeba konsultowania oferty z dziećmi i obserwowania ich rzeczywistych zachowań. **Warto włączać dzieci w testowanie, planowanie i ocenianie wydarzeń.** Konsultacje pomagają uniknąć rozwiązań atrakcyjnych jedynie z perspektywy dorosłych twórców.

„ *Zawsze pytać o zdanie dzieci (...) brać ich do dyskusji.”*

„ *Nam się bardzo dużo wydaje (...) czasem zupełnie co innego ma znaczenie, niż nam się wydaje dorosłym.”*

Osoba pracująca z dziećmi powinna nie tylko znać temat, ale rzeczywiście lubić dzieci i traktować je z szacunkiem.

„ *Takie osoby, żeby były zatrudnione, które po prostu lubią dzieci.”*

„ *Nie bójcie się dzieci i młodzieży.”*

Ważny jest również sposób komentowania dziecięcej twórczości. Automatyczne pochwały w rodzaju „ale ładnie” nie wspierają refleksji nad procesem. Prowadzący powinien pytać o wybory, pomysły, trudności i emocje dziecka, zamiast oceniać efekt według dorosłych kryteriów estetycznych.

Dbałość o **jakość powinna dotyczyć również materiałów plastycznych, widoczności, aranżacji i przygotowania przestrzeni.** Dziecięcy odbiorca zauważa prowizoryczność. Niedziałające materiały, źle ustawione miejsca lub przypadkowy kącik z kolorowanką komunikują, że jego doświadczenie jest mniej ważne.

„ *Dzieci chcą też być traktowane tak, jak są traktowani dorośli, czyli jeżeli jest wystawa, to musi być porządna.”*

„ *Połowa [flamastrów] jest niepisząca (...) to jest bardzo irytujące nawet dla dorosłych.”*

Eksponaty oraz informacje powinny być widoczne z perspektywy dziecka. Tam, gdzie nie można dotykać oryginałów, warto udostępnić repliki lub materiały zastępcze.

„ *Uwzględnienie tego, że tam powinno być na wysokości wzroku.”*

„ *Niektóre muzea robią tak, że robią replikę (...) można było dotknąć, podrzucić, zobaczyć, pooglądać z takiej strony.”*

Dostępność obejmuje także przerwy, miejsce do ruchu, wodę i możliwość wyciszenia. Dźwięk, dotyk, obraz, ruch i zapach mogą ułatwiać odbiór, ale ich nadmiar męczy zarówno dzieci, jak i dorosłych.

Formy powinny się zmieniać, ale pozostawać spójne. **Warto przeplatać słuchanie, oglądanie, działanie i odpoczynek, zamiast uruchamiać wszystkie bodźce jednocześnie.**

„ *Niekoniecznie głośna muzyka i wszystko, i super nagłośnienie świadczy o tym, że to jest super udane.”*

Należy pamiętać, że **nie istnieje jedna forma odpowiednia dla wszystkich dzieci**. Potrzebne są różne poziomy trudności, elastyczny czas i możliwość chwilowego wycofania się. **Włączenie dzieci z niepełnosprawnościami powinno odbywać się przede wszystkim we wspólnej przestrzeni, a nie wyłącznie podczas osobnych wydarzeń.**

„ *Wziąć pod uwagę dzieci ze specjalnymi potrzebami (...) możliwość wyciszenia się gdzieś poza wydarzeniem.”*

WNIOSEK

Twórcy powinni rozpocząć od jasnego określenia, co dziecko ma przeżyć, zrozumieć lub zapamiętać. Następnie warto konsultować pomysł z dziećmi, przygotować kilka sposobów wejścia w temat i przetestować rozwiązania przed premierą.

Należy inwestować w kompetencje całego zespołu, analizować trudne sytuacje i uczyć się na błędach. Oferta powinna zapewniać działanie związane z treścią, materiały wysokiej jakości, dostępność przestrzeni, możliwość odpoczynku oraz czytelną informację dla rodziców. Humor, zagadka i aktualne odniesienia mogą pomagać, ale nie powinny zastępować wartościowej treści.

Najważniejszą radą dla twórców jest spojrzenie na wydarzenie oczami dziecka i uznanie jego ciekawości, wyobraźni oraz zdolności krytycznego myślenia. Dzieci nie są „małymi dorosłymi”, ale nie są też odbiorcami mniej wymagającymi. Potrzebują poważnie potraktowanej treści podanej w sposób, który pozwala im działać, pytać, doświadczać i tworzyć własne znaczenia.

Podsumowanie

Rozmowy z rodzicami pokazują, że kontakt ze sztuką ma dla nich znaczenie wykraczające poza organizowanie dzieciom wolnego czasu. Wiążą z nim nadzieje dotyczące rozwoju wyobraźni, samodzielności, rozumienia emocji i budowania relacji. Chcą, by dzieci poznawały różne sposoby patrzenia na świat, potrafiły formułować własne zdanie i z ciekawością podejmowały nowe doświadczenia. W tym rozumieniu uczestnictwo w kulturze staje się częścią przygotowania do życia, a zarazem okazją do wspólnego przeżywania dzieciństwa.

Wyraźnie widać to w sposobie, w jaki respondenci mówią o kreatywności. Dostrzegają jej znaczenie w codziennym rozwiązywaniu problemów, podejmowaniu decyzji i radzeniu sobie w nieznanych sytuacjach. Zwracają jednak uwagę na rozbieżność między obietnicą zajęć „kreatywnych" a pracą, podczas której wszystkie dzieci odtwarzają ten sam wzór. Warto przyjrzeć się temu, ile miejsca na własny pomysł rzeczywiście pozostawiamy dziecku. **Różnorodność wykonanych prac, samodzielna zmiana założeń czy nieoczekiwany sposób wykorzystania materiałów mogą być cenną informacją o tym, co wydarzyło się podczas warsztatu.**

Podobnej uważności wymaga rozwijanie wrażliwości estetycznej. W wypowiedziach rodziców obejmuje ona dostrzeganie szczegółów, zdolność zachwytu, przeżywania i wyrażania własnych odczuć. Jej ślady można zauważyć podczas oglądania obrazu, słuchania muzyki, spaceru czy wybierania przedmiotów do własnego pokoju. Towarzyszenie dziecku w tych sytuacjach wymaga również zgody na to, że jego gust będzie się różnił od naszego. **Wspólna rozmowa o tym, co przyciąga uwagę i dlaczego, może mieć większą wartość niż przekazanie gotowej oceny.**

Opisywane doświadczenia pokazują, jak wiele zależy od sposobu zaproszenia dziecka do kontaktu ze sztuką. Temat, który początkowo wydaje się odległy, może zaciekawić dzięki opowieści, pytaniu, zadaniu albo spotkaniu z osobą mówiącą z pasją. Dziecięca ścieżka zwiedzania, możliwość obejrzenia przedmiotu z bliska czy stworzenia własnej interpretacji pomagają znaleźć osobisty punkt odniesienia. Szczególnie wartościowe są rozwiązania powiązane z treścią wydarzenia, które prowadzą do uważniejszego spotkania z dziełem.

Interaktywność ma w tym procesie ważne miejsce, ale jej znaczenia nie warto sprowadzać do obecności ekranów i urządzeń. Rodzice opisują zaangażowanie pojawiające się przy prostych zadaniach, rozmowie, dotykaniu materiałów i samodzielnym sprawdzaniu ich możliwości. Jednocześnie zwracają uwagę na zmęczenie wywołane nadmiarem atrakcji. Technologia może pomagać w poznawaniu sztuki, jeśli wspiera sens doświadczenia i pozostawia miejsce na własne myślenie. Podobna ostrożność pojawia się w ich wypowiedziach o sztucznej inteligencji: istotne staje się to, czy narzędzie pomaga rozwinąć pomysł i sprawdzić rezultat, czy zachęca do przyjęcia gotowej odpowiedzi.

Z wywiadów wynika również, że zaangażowanie dzieci przybiera różne formy. Jedno dziecko chętnie podejmie zadanie na oczach grupy, inne potrzebuje czasu i możliwości obserwowania. Ruch, pytania, śmiech czy chwilowe rozproszenie nie przekreślają wartości spotkania. Rodzice przywołują sytuacje, w których dopiero późniejsza rozmowa, zabawa lub rysunek pokazywały, co dziecko zapamiętało. **„Te wydarzenia przez długie miesiące gdzieś tam w dzieciach żyją i pracują”** – to spostrzeżenie zachęca do uważności na dalszy ciąg doświadczenia, już poza instytucją.

Dużą rolę odgrywa osoba prowadząca. **Respondenci doceniają wiedzę połączoną z życzliwością, elastycznością i umiejętnością nawiązywania kontaktu.** W ich relacjach pojawiają się spotkania, które nabrały znaczenia właśnie dzięki prowadzącemu, oraz takie, w których ciekawy temat został przesłonięty przez niezrozumiały język lub brak zainteresowania dziećmi. Warto więc inwestować w kompetencje zespołu i stwarzać okazje do wspólnego omawiania doświadczeń. Przydatne może być pytanie, co ułatwiło dzieciom udział, w którym momencie pojawiła się trudność i co można następnym razem zmienić.

Rodzice zwracają przy tym uwagę na jakość całej wizyty. Znaczenie mają widoczność eksponatów, odpowiednie materiały, liczebność grupy, możliwość odpoczynku i dostęp do podstawowych udogodnień. Klej, który nie pozwala wykonać zadania, zbyt wysoka ekspozycja czy długie oczekiwanie w tłumie mogą zdominować pamięć o wydarzeniu.

Wiele potrzebnych zmian jest prostych, wymaga jednak wcześniejszego spojrzenia na przestrzeń i program z perspektywy konkretnego dziecka oraz towarzyszącego mu opiekuna.

Szczególnie mocno wybrzmiewa znaczenie atmosfery w muzeach i galeriach. Rodziny potrzebują jasnych zasad i życzliwego wyjaśnienia, jak mogą korzystać z danego miejsca. Ochrona dzieł jest dla rodziców zrozumiała, ale zawstydzanie, podniesiony głos i upominanie na zapas wywołują napięcie. O poczuciu bycia mile widzianym współdecydują wszystkie osoby spotkane podczas wizyty. Dobrze byłoby zatem objąć przygotowaniem do kontaktu z rodzinną publicznością również pracowników spotykanych od razu po wejściu w przestrzeni szatni i sal wystawowych.

Trudne doświadczenia opisane w raporcie warto potraktować jako wskazówki do poprawy. Rodzice potrafią rozróżnić błędy organizacji od zmęczenia, nastroju czy chwilowej niegotowości własnego dziecka. Jednocześnie rozbieżność między zapowiedzią a rzeczywistym programem,

przeciążenie bodźcami lub nieprzyjazne potraktowanie mogą osłabiać zaufanie do organizatora. Rzetelna informacja o wieku odbiorców, przebiegu, czasie trwania i warunkach uczestnictwa pomaga rodzinie podjąć decyzję oraz przygotować dziecko. Jest częścią opieki nad odbiorcą jeszcze przed rozpoczęciem wydarzenia.

Sam fakt istnienia oferty nie oznacza jednak, że rodzina może z niej skorzystać. W rozmowach powracają koszty, dojazdy, niedostępność miejsc, godziny kolidujące ze szkołą i pracą oraz trudność pogodzenia potrzeb rodzeństwa. Brak uczestnictwa może więc mieć przyczyny, których nie widać z perspektywy instytucji. Warto uwzględniać je przy planowaniu terminów, zasad zapisów i cen dla całej rodziny. Ważnym kierunkiem pozostaje również docieranie z ofertą do mniejszych miejscowości.

Osobnej uwagi wymaga ciągłość uczestnictwa. Rodzice starszych dzieci opisują trudność w znalezieniu propozycji odpowiadających ich zainteresowaniom i potrzebie samodzielności. Warto rozwijać ofertę wraz z dorastającą publicznością, proponując bardziej pogłębione tematy, możliwość dokonywania wyborów i współtworzenia działań. **Relacja z instytucją może dzięki temu towarzyszyć dziecku przez kolejne etapy rozwoju.**

Duży potencjał mają tu szkoły i przedszkola, które umożliwiają udział także dzieciom z rodzin rzadziej korzystających z kultury. W wypowiedziach respondentów widoczna jest jednak nierówność doświadczeń, zależnych od zaangażowania konkretnych osób. Pomocna byłaby trwała współpraca placówek edukacyjnych z instytucjami kultury, obejmująca dobór wartościowych propozycji, przygotowanie do spotkania i możliwość powrotu do niego podczas zajęć. Dostęp do takiego doświadczenia warto budować w sposób mniej zależny od indywidualnych zasobów rodziny czy inicjatywy pojedynczego nauczyciela.

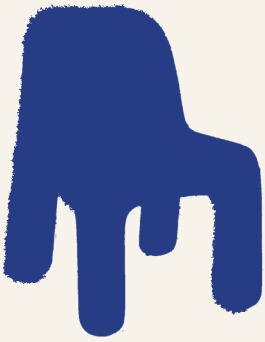
Równie istotne jest dostrzeżenie rodzica. Wspólne wyjście bywa okazją do rozmowy, poznawania siebie i tworzenia rodzinnych wspomnień. Opiekun może chcieć aktywnie uczestniczyć, pomagać dziecku, obserwować albo przez chwilę odpocząć. Pozostawienie mu wyboru sprzyja komfortowi całej rodziny. Przydatne są też proste podpowiedzi do rozmowy o sztuce, dostępne na miejscu i niewymagające wcześniejszego przygotowania. Mogą wspierać zwłaszcza osoby, którym brakuje doświadczenia lub pewności w korzystaniu z oferty instytucji.

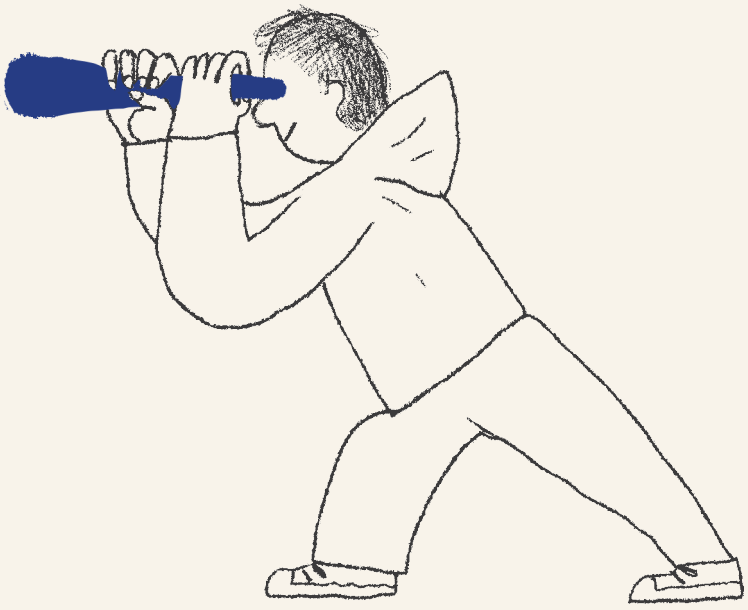
Warto przy tym pamiętać o potrzebie równowagi. Wsparcie rozwoju nie musi oznaczać wypełnienia kalendarza kolejnymi wydarzeniami. W relacjach rodziców ważne miejsce zajmują natura, swobodna zabawa, domowa twórczość i czas pozwalający samodzielnie coś wymyślić. Dobra oferta kulturalna może dostarczać inspiracji do takich aktywności i pozostawiać rodzinie pomysły, do których będzie wracać we własnym tempie.

Zebrane wypowiedzi pozwalają rozpoznać potrzeby i napięcia obecne w doświadczeniach badanych rodzin. Jakościowy charakter badania nie daje podstaw do określania ich skali w całej populacji, ale pomaga dostrzec okoliczności wymagające dalszej uwagi. Warto kontynuować rozmowę z rodzicami, a także bezpośrednio z dziećmi, zapraszając je do testowania, planowania i oceniania propozycji. Obserwowanie ich

rzeczywistych zachowań może ujawnić potrzeby, których dorośli wcześniej nie przewidzieli.

Rodzice pytani o wskazówkę dla twórców wydarzeń wracają do potrzeby poważnego potraktowania dziecka. „Żeby uwierzyć w dziecko. Że może, że zrozumie, że da radę" – te słowa dobrze oddają kierunek wynikający z tej części raportu. Warto tworzyć warunki, w których dzieci mogą korzystać z własnej ciekawości, pytać, próbować i formułować osobiste oceny. Dzięki uważności na ich potrzeby spotkanie ze sztuką ma szansę stać się doświadczeniem bliskim, do którego chcą wracać i które z czasem rozwijają już z własnej inicjatywy.



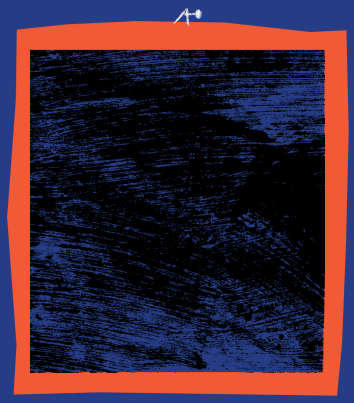




CZĘŚĆ II

Perspektywa ogólnopolska

Wprowadzenie



Potrzeby dzieci i rodziców rozpoznane we wcześniejszej części raportu stały się punktem wyjścia do analizy oferty instytucji kultury. Mapowanie inicjatyw oraz ankieta skierowana do organizatorów pozwoliły przyjrzeć się sposobom rozwijania wrażliwości estetycznej dzieci w różnych regionach Polski.

Pytania dotyczyły prowadzonych działań, kadry, rozwiązań angażujących dzieci, barier i planów rozwoju. Perspektywa organizatorów łączy oczekiwania odbiorców z praktyką instytucji i wskazuje warunki potrzebne do przygotowania wartościowej oferty.

14

DZIECKO I SZTUKA · ROZDZIAŁ

Zasięg rozpoznanych inicjatyw



Mapa obejmuje 423 pozycje w 147 miejscowościach, we wszystkich 16 województwach. Inicjatywy w dużych ośrodkach, małych miastach i na wsiach pokazują, że rozwijanie kontaktu dzieci ze sztuką jest podejmowane w różnych warunkach lokalnych.

Tak szeroki zasięg zachęca do dalszego rozpoznania dostępności oferty: możliwości dojazdu, kosztów, terminów i regularności uczestnictwa. Pozwoli to wskazać miejsca, w których potrzebne jest dodatkowe wsparcie.

Analiza 100 kompletnych kwestionariuszy uzupełnia mapowanie o doświadczenia organizatorów. Wyniki pozwalają dostrzec tendencje w tworzeniu oferty dla dzieci oraz obszary jej dalszego rozwoju.

MAPA 1

Mapa inicjatyw

Warsztaty, wystawy, konkursy i programy rozwijające wrażliwość estetyczną. 16 województw, 147 miejscowości, 423 inicjatywy.

Wieś – 18 · Miasto poniżej 20 000 – 52 · 20 000–100 000 – 50 · 100 000–250 000 – 16 · 250 000–500 000 – 6 · od 500 000 – 5



Punkt = miejscowość, wielkość punktu = kategoria miejscowości (ludność i wykaz miast: GUS 2026, tabl. 20). Cały katalog, także starsze i niedatowane zgłoszenia; stan na 21.10.2026. Jamno ujęto w punkcie Koszalin. Szymbark i Gorlice: dwie możliwe lokalizacje jednego zgłoszenia. Komorniki podano w ankiecie, muzeum działa w Szreniawie. Położenie przybliżone. Granice: geoBoundaries / © OpenStreetMap, ODbL. Współrzędne: GeoNames, CC BY 4.0.

15

DZIECKO I SZTUKA · ROZDZIAŁ

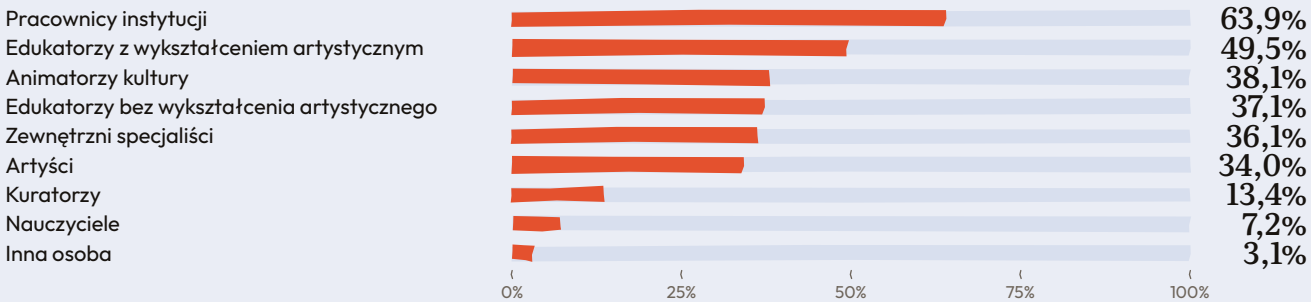


Osoby odpowiedzialne za edukację artystyczną

Edukacja artystyczna opiera się przede wszystkim na pracownikach instytucji (63,9%). Edukatorów z wykształceniem artystycznym wskazuje 49,5% odpowiadających, animatorów kultury – 38,1%, a edukatorów bez takiego wykształcenia – 37,1%.

WYKRES 6

Osoby odpowiedzialne za edukację artystyczną



Źródło: ankieta dla organizatorów wydarzeń artystycznych dla dzieci, 2026, n = 97. Pytanie wielokrotnego wyboru.

Zewnętrznych specjalistów angażuje 36,1% odpowiadających, artystów – 34,0%, rzadziej kuratorów (13,4%) i nauczycieli (7,2%). Widoczna jest

tendencja do korzystania z własnych zespołów, uzupełnianych współpracą z osobami spoza instytucji.

Warto podkreślić, że badani mogli wskazać kilka odpowiedzi, co jednocześnie umożliwia łączenie kilku specjalistów we wspólnej pracy nad projektami i potwierdza zaangażowanie kadry niebędącej we wskazanych grupach bezpośrednio związanych z edukacją artystyczną. Wyniki zwracają uwagę na potrzebę rozwijania zespołów łączących wiedzę o sztuce, doświadczenie twórcze i umiejętność pracy z dziećmi.

W świetle uwag rodziców o prowadzących wydarzenia warto bliżej przyjrzeć się przygotowaniu kadry i warunkom jej pracy.

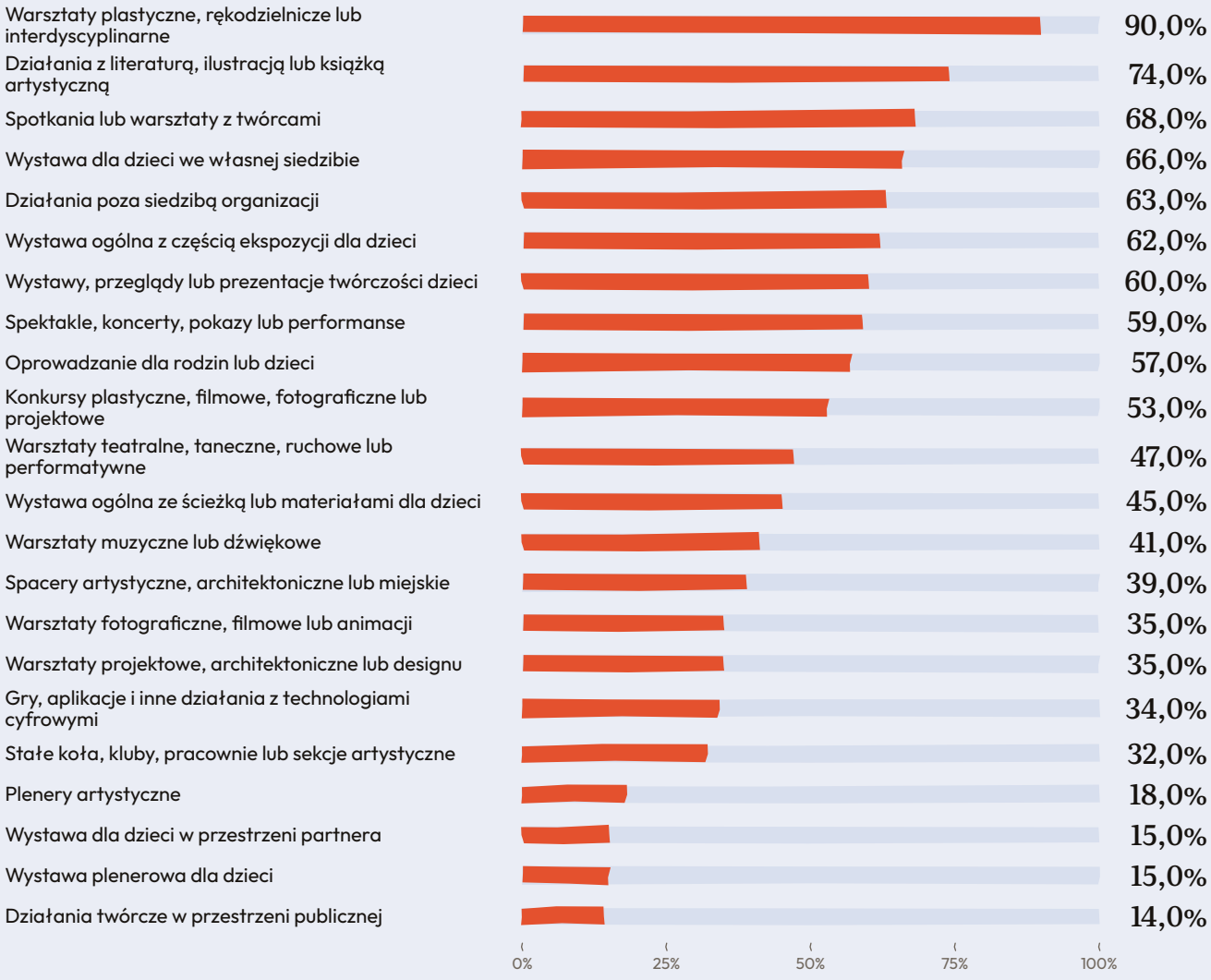
Najczęściej realizowane są warsztaty plastyczne, rękodzielnicze lub interdyscyplinarne (90,0%), działania z literaturą, ilustracją lub książką artystyczną (74,0%) oraz spotkania z twórcami (68,0%). Oferta łączy więc własną aktywność dzieci z poznawaniem dzieł i ich autorów.

Stałe koła, kluby, pracownie i sekcje prowadzi 32,0% odpowiadających. Różnica wobec powszechności warsztatów wskazuje na potencjał rozwijania stałych form uczestnictwa, sprzyjających pogłębianiu doświadczeń i budowaniu własnego języka wypowiedzi.

WYKRES 7

Rodzaje realizowanych działań

Odsetek organizacji, które w ostatnim roku realizowały daną inicjatywę skierowaną do dzieci do 14 lat.



Źródło: ankieta dla organizatorów wydarzeń artystycznych dla dzieci, 2026, n = 100.

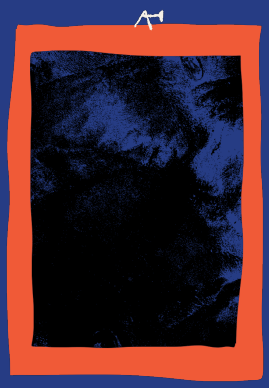
Działania poza siedzibą deklaruje 63,0% odpowiadających. Instytucje docierają zatem do dzieci także poza własną przestrzenią, wykorzystując różne formy kontaktu ze sztuką.

Jedna organizacja może prowadzić wiele rodzajów działań, dlatego odsetki nie sumują się do 100%.

16

DZIECKO I SZTUKA · ROZDZIAŁ

Wystawy



Wystawy dla dzieci we własnej siedzibie deklaruje 66,0% odpowiadających, a wystawy ogólne z częścią dziecięcą – 62,0%. Oba modele wskazują na obecność młodej publiczności w myśleniu o programie wystawienniczym.

Mapa obejmuje 89 wystaw w 47 miejscowościach i 16 województwach, rozpoznanych w okresie od 20 października 2025 do 20 października 2026 roku. Pokazuje zasięg wystawiennictwa uwzględniającego potrzeby dzieci i stanowi punkt wyjścia do analizy jego regularności oraz dostępności w poszczególnych regionach.

W ROZDZIALE

Rodzaje wystaw uwzględniających potrzeby dziecka 100

Rozwiązania angażujące dzieci na wystawach 100

Doświadczenia organizatorów w angażowaniu dzieci 102

Rola rodziców i opiekunów 103

Wyzwania związane z realizacją wystaw dla dzieci 103

MAPA 2

Wystawy z ofertą dla dzieci

16 województw, 47 miejscowości, 89 wystaw, 20.10.2025–20.10.2026. Przegląd.



Punkt = miejscowość, pole koła i liczba przy nazwie = liczba wystaw w zestawieniu. Stan katalogu: 21.10.2026. Położenie przybliżone. Granice: geoBoundaries / © OpenStreetMap, ODbL. Współrzędne: GeoNames, CC BY 4.0.

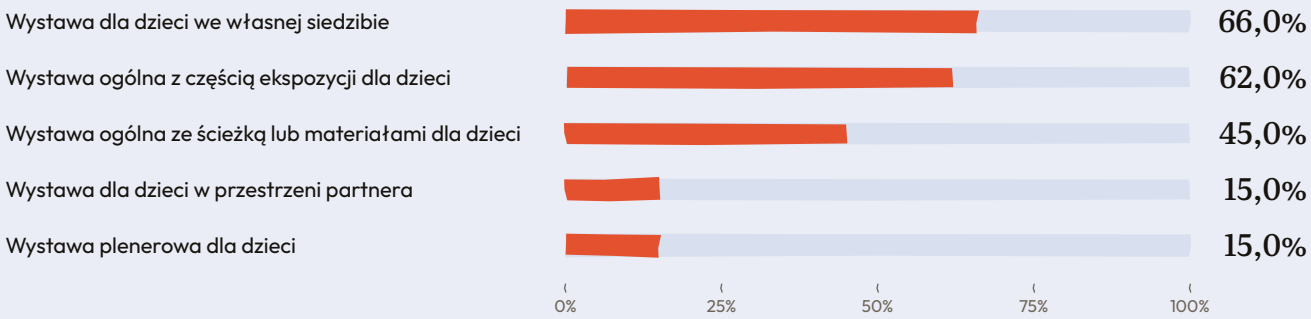
Rodzaje wystaw uwzględniających potrzeby dziecka

Ścieżki lub materiały dla dzieci na wystawach ogólnych wskazuje 45,0% odpowiadających. To istotny sposób otwierania szerszego programu instytucji na młodych odbiorców i ułatwiania im samodzielnego poznawania ekspozycji.

WYKRES 8

Rodzaje wystaw

Odsetek organizacji, które w ostatnim roku przygotowały daną formę wystawy.



Źródło: ankieta dla organizatorów wydarzeń artystycznych dla dzieci, 2026, n = 100.

Wystawy u partnerów (15,0%) i w plenerze (15,0%) pojawiają się rzadziej. Dominuje korzystanie z własnego zaplecza, a współpraca i mobilność ekspozycji pozostają możliwymi kierunkami poszerzania dostępu.

Rozwiązania angażujące dzieci na wystawach

Najczęściej stosuje się dotykanie obiektów i materiałów (62,1%), zadania podczas zwiedzania (60,6%), angażowanie różnych zmysłów (59,1%) oraz wykonanie własnej pracy (57,6%). Widoczna jest tendencja do łączenia oglądania z bezpośrednim doświadczeniem i tworzeniem.

Współtworzenie dzieła, wystawy lub wydarzenia wskazuje 37,9% odpowiadających, samodzielne eksperymentowanie – 30,3%, a wpływ na przebieg działania – 21,2%. Dzieci częściej wykonują przygotowane zadania,

niż decydują o ich kształcie. Poszerzanie przestrzeni dla wyborów i własnych poszukiwań stanowi ważny kierunek rozwoju.

WYKRES 9

Rozwiązania zachęcające dzieci do aktywności

Odsetek organizacji, które stosują celowe rozwiązania.



Źródło: ankieta dla organizatorów wydarzeń artystycznych dla dzieci, 2026, n = 66. Pytanie wielokrotnego wyboru.

Stanowiska multimedialne lub ekrany dotykowe wskazuje 13,6% odpowiadających, aplikacje mobilne – 4,5%. W badanej ofercie większe znaczenie mają bezpośredni kontakt z materiałem i aktywność dziecka niż narzędzia cyfrowe.

W rozwijaniu wrażliwości estetycznej szczególnie wartościowe jest powiązanie tych rozwiązań z uważnym oglądaniem, porównywaniem form i wyrażaniem wrażeń. Opisy organizatorów pokazują, jak takie założenia przekładają się na praktykę.

Doświadczenia organizatorów w angażowaniu dzieci

Dostosowanie prezentacji do wieku dziecka może pogłębiać oglądanie. Powiększenie ilustracji kieruje uwagę na szczegół i ułatwia dostrzeganie właściwości dzieła.

> „*Temat wystawy dostosowany do wieku odbiorców, duże plansze dzięki którym można dostrzec szczegóły na ilustracjach.*"

Łączenie wystawy z tworzeniem pozwala poznawać formę, fakturę i właściwości materiałów. Warsztaty garncarskie wiążą takie doświadczenie z odkrywaniem historii przedmiotu.

> „*Wystawa wraz z warsztatami garncarskimi angażowały różne zmysły, to daje możliwość wykonania własnego przedmiotu na archaicznym urządzeniu, jakim jest koło garncarskie, oraz tworzy warunki do samodzielnego eksperymentowania i poznawania historii.*"

Swoboda eksploracji daje miejsce na własne poszukiwania. Organizatorzy dostrzegają znaczenie przestrzeni, w której dziecko może uczestniczyć na różne sposoby.

> „*Największe zaangażowanie budowały działania oparte na swobodnym doświadczaniu, eksploracji i współtworzeniu. Dzieci szczególnie dobrze reagowały na możliwość dotykania, eksperymentowania, poruszania się po przestrzeni i samodzielnego odkrywania instalacji. Istotne było również stworzenie bezpiecznej, otwartej przestrzeni, w której nie obowiązywał jeden „właściwy„sposób uczestnictwa.*"

Bezpośredni kontakt z twórcą pozwala pytać o decyzje artystyczne i poznawać proces powstawania dzieła.

> „*Obecność artysty/artystki podczas zajęć jest dużym atutem, kiedy dzieci mogą zadać pytanie bezpośrednio do autora i autor też jest otwarty na kontakt.*"

Włączenie dzieci w wybór prac, nadanie tytułu i oprowadzanie nadają ich decyzjom znaczenie w instytucji. Ten przykład pokazuje możliwości rozwijania współautorstwa i publicznego uznania dziecięcej twórczości.

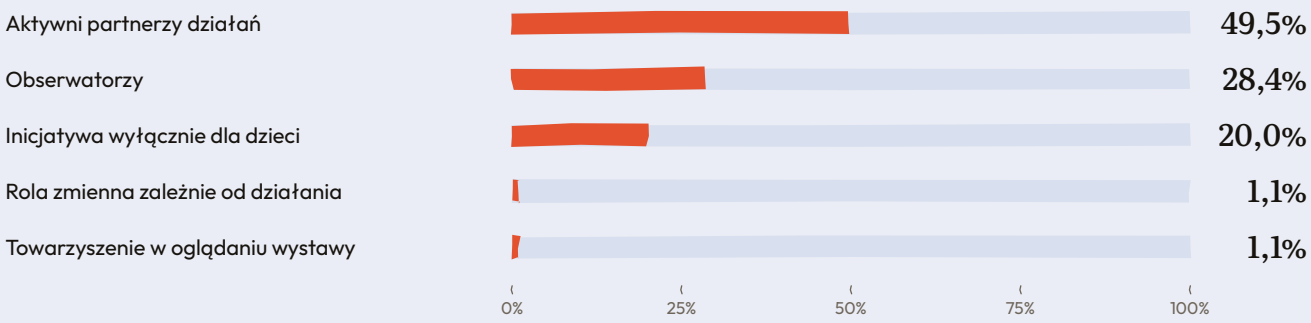
„ *Dla dzieci, dużym przeżyciem było pokazanie ich prac plastycznych poza szkołą. Dzieci wraz z opiekunem nadały tytuł wystawie i zdecydowały, którą pracę chcą pokazać na wystawie w Bibliotece. Podczas wernisażu oprowadzały z dumą swoich rodziców, rodzeństwo, kolegów, koleżanki i pokazywali swoje prace.”*

Rola rodziców i opiekunów

Rodzice i opiekunowie są określani jako aktywni partnerzy przez 49,5% odpowiadających, jako obserwatorzy – przez 28,4%, a 20,0% wskazuje inicjatywy wyłącznie dla dzieci. Współistnieją więc formuły wspólnego odkrywania i samodzielnego uczestnictwa.

WYKRES 10

Rola rodziców i opiekunów



Źródło: ankieta dla organizatorów wydarzeń artystycznych dla dzieci, 2026, n = 95.

Wspólne działanie sprzyja rozmowie o sztuce, a formuła dziecięca może wzmacniać samodzielność i relacje rówieśnicze. W obu modelach warto pozostawić dziecku przestrzeń na własne tempo i wypowiedź.

Wyzwania związane z realizacją wystaw dla dzieci

Wyzwania towarzyszą całemu procesowi: od koncepcji i produkcji wystawy po pracę z uczestnikami i codzienną obsługę ekspozycji.

Zróżnicowany wiek i możliwości dzieci wymagają elastycznego tempa, różnych aktywności i uważnego wsparcia prowadzących.

„ *Wyzwaniem było dostosowanie tempa i formy zajęć do zróżnicowanego wieku, możliwości i poziomu zaangażowania dzieci.”*

Ograniczona kadra i presja czasu utrudniają przygotowanie materiałów, nowych scenariuszy i sprawną pracę z grupami.

„ *Podczas wystawy bardzo wiele materiałów plastycznych które trzeba było przygotować – przy wydarzeniu każdorazowo nowy scenariusz i przeprowadzanie go w sposób interesujący”*

Niewielkie i współdzielone sale ograniczają liczbę uczestników, tworzenie dużych prac oraz przechowywanie elementów ekspozycji.

„ *Wielkość sali – wielkość grupy.*
Często odwiedzają nas grupy dojeżdżające autobusami. Sala jest niewielka ciężko pomieścić całą grupę”

Angażujące rozwiązania wymagają prób, testowania trwałości i korekt. Projektowanie wystawy jest procesem, którego przebieg potrzebuje czasu i elastyczności.

„ *Wyzwaniem była przede wszystkim złożoność projektu. Mapowanie potrzeb, testowanie pomysłów, sprawdzanie ich trwałości, a następnie przekładanie ich na nietypowe rozwiązania produkcyjne. Etapy wymagały uważności i elastyczności, a założenia projektu ewoluowały wraz z kolejnymi próbami. Do samego końca kształt wystawy pozostawał niespodzianką.”*

Swobodę kontaktu z ekspozycją trzeba łączyć z czytelnymi zasadami ochrony obiektów. Elementy przeznaczone do dotykania wymagają też konserwacji i napraw.

„ *Ośmielone interaktywną częścią wystawy, dzieci przenosiły potrzebę dotykania również do części wystawy z eksponatami, których nie można było dotykać.”*

Docieranie do odbiorców i możliwość przyjęcia chętnych zależą od promocji, terminów oraz zasobów instytucji.

„ *Wysokie koszty produkcji wystawy. Wysokie koszty promocji i rosnąca konkurencja ze strony wydarzeń komercyjnych, z którymi muszą konkurować instytucje kultury.”*

Ciągłość procesu twórczego wymaga dopasowania kalendarza do codzienności rodzin, szczególnie gdy projekt obejmuje kolejne spotkania.

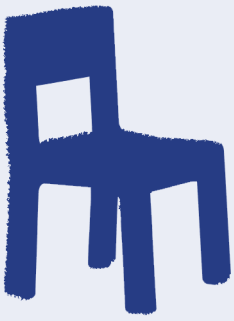
„ *Wpasowanie całości w ofertę instytucji, zgranie projektu tak, aby dzieci brały udział w kilku zajęciach następujących w kolejnych dniach po sobie (co jest trudne zwłaszcza w okresie wakacyjnym, ze względu na wyjazdy, itp.)”*

Organizatorzy mierzą się zarówno z trudnością zebrania określonej grupy partycypacyjnej, jak i z nadmiarem zgłoszeń. Współtworzenie z dziećmi przynosi również wyzwanie wyboru spośród wielu pomysłów i prac. Potrzebne jest uzgodnienie możliwości realizacji z troską o udział wszystkich uczestników.

„ *Liczba pomysłów, które miały dzieci i ograniczenie się tylko do wybranych.”*

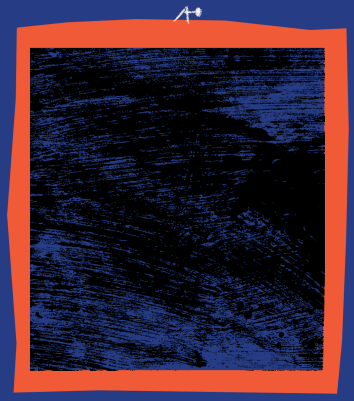
„ *Trudności w zaangażowaniu rodziców i dzieci w proces współtworzenia wystawy”*

Doświadczenia te wskazują, że **finansowanie wystawy warto łączyć z zapewnieniem warunków jej funkcjonowania: obsługi grup, utrzymania instalacji i dostosowywania aktywności.**





17



Dlaczego organizatorzy nie podejmują wybranych działań

Powody niepodejmowania działań obejmują wybory programowe oraz ograniczenia zasobów. Podane odsetki odnoszą się do organizacji, które nie realizują danej inicjatywy.

Często wskazywanym powodem jest prowadzenie innych form edukacji artystycznej, m.in. przy działaniach z literaturą i ilustracją (56,5%), plenerach (59,5%) i warsztatach teatralnych, tanecznych, ruchowych lub performatywnych (54,0%). **Widoczna jest tendencja do koncentrowania programu na wybranych obszarach.**

Profil działalności wyznacza także zakres oferty. Wyjście poza ten zakres wskazuje 35,0% podmiotów nieprowadzących oprowadzań, 32,5% nierealizujących twórczości w przestrzeni publicznej i 31,6% nieorganizujących plenerów artystycznych.

Korzystanie z własnej przestrzeni wyjaśnia nieorganizowanie wystaw u partnera (67,1%) i w plenerze (50,0%). Z kolei brak przestrzeni, wyposażenia lub materiałów powstrzymuje 25,8% podmiotów nieprzygotowujących wystaw dziecięcych u siebie. Wybór modelu wystawy łączy się więc z dostępnym zapleczem.

Finanse ograniczają m.in. spotkania i warsztaty z twórcami (24,1%) oraz działania cyfrowe (23,8%). Wsparcie tych form może poszerzać kontakt dzieci ze specjalistami i narzędziami wymagającymi dodatkowych nakładów.

Znaczenie mają również kompetencje zespołu. Ich brak wskazuje 21,0% podmiotów nieprowadzących warsztatów projektowych, architektonicznych lub designu oraz 21,4% nierealizujących warsztatów muzycznych. Wyniki wskazują na potencjał szkoleń i współpracy ze specjalistami.

Gotowość do rozwoju sygnalizuje 16,1% podmiotów nieprzygotowujących wystaw dziecięcych we własnej siedzibie oraz 8,7% nierealizujących działań z literaturą, ilustracją lub książką artystyczną: planują one podjąć te formy w przyszłości.

W ankiecie można było wskazać kilka powodów. „Inne działania” oznaczają inne formy edukacji artystycznej; odsetki nie sumują się do 100%.

Rozpoznanie przyczyn ułatwia dopasowanie wsparcia: specjalizacja programowa, brak zaplecza i potrzeba nowych kompetencji wymagają różnych rozwiązań.

WYKRES 11

Powody niepodejmowania działań

Odsetek organizacji, które nie realizują danej inicjatywy, wskazujących dany powód (n – liczba takich organizacji).

odsetek wskazań: 5–14% 15–24% 25–39% 40–54% 55% i więcej

INICJATYWA	n	prowadzenie innych form edukacji artystycznej	poza zakresem działalności	brak finansowania	brak osób z odpowiednim przygotowaniem	działanie we własnej siedzibie	za mało pracowników	brak przestrzeni, wyposażenia lub materiałów	inne priorytety	rozpoczęcie planowane w przyszłości	prowadzone wcześniej, zawieszone	realizacja wystaw w całości dla dzieci
Działania twórcze w przestrzeni publicznej	83	40	33	13	7		6	6	11			
Wystawa dla dzieci w przestrzeni partnera	82	24	9	9		67	7					
Wystawa plenerowa dla dzieci	82	28	10	18		50	11	12	7	9		
Plenery artystyczne	79	59	32	13	10		10	5	9	5		
Stałe koła, kluby, pracownie lub sekcje artystyczne	65	52	29	11	8		9	8	6		8	
Gry, aplikacje i inne działania z technologiami cyfrowymi	63	38	16	24	13		10	13	11	13		
Warsztaty fotograficzne, filmowe lub animacji	62	52	21	18	19		10	13		6		
Warsztaty projektowe, architektoniczne lub designu	62	52	24	10	21		10	8	8	6		
Spacery artystyczne, architektoniczne lub miejskie	58	53	22	9	7		7		5		7	
Warsztaty muzyczne lub dźwiękowe	56	54	30	11	21		5	11			7	
Wystawa ogólna ze ścieżką lub materiałami dla dzieci	52	29	12	15	6		12	15	10			17
Warsztaty teatralne, taneczne, ruchowe lub performatywne	50	54	30	8	16		6	8				
Konkursy plastyczne, filmowe, fotograficzne lub projektowe	44	43	20	16					7		14	
Oprowadzanie dla rodzin lub dzieci	40	45	35	15	13		5		5			
Spektakle, koncerty, pokazy lub performanse	38	45	29	13	13		13	11	8	5	5	
Wystawy, przeglądy lub prezentacje twórczości dzieci	37	49	24	8	11		11	11	8	5	11	
Wystawa ogólna z częścią ekspozycji dla dzieci	35	34	14	9	9		6	17	20			23
Działania poza siedzibą organizacji	34	53	15	6	9		12		9			
Wystawa dla dzieci we własnej siedzibie	31	48	16	6	10		13	26	16	16	13	
Spotkania lub warsztaty z twórcami	29	41	17	24	10		7		10			
Działania z literaturą, ilustracją lub książką artystyczną	23	57	17		13				9	9		
Warsztaty plastyczne, rękodzielnicze lub interdyscyplinarne	7		43		29		29		14		14	

Źródło: ankieta dla organizatorów wydarzeń artystycznych dla dzieci, 2026. Pytanie wielokrotnego wyboru.



Kierunki rozwoju oferty i potrzebne zasoby

Organizatorzy chcą zarówno wprowadzać nowe inicjatywy, jak i częściej realizować sprawdzone działania. Rozwój oznacza poszerzanie programu, powrót do wcześniejszych projektów oraz większą regularność.

W planach pojawiają się wystawy dziecięce w różnych formach oraz prezentacje twórczości dzieci. Ważnym postulatem jest równorzędne miejsce takiej oferty w programie instytucji.

> „*[potrzebna jest] duża wystawa dla dzieci potraktowana równorzędnie z innymi wystawami, przestrzeń dla dzieci w Muzeum lub uwzględniona w projekcie wystawy, plener dla dzieci,*”

Planowane są także warsztaty filmowe, muzyczne, teatralne, architektoniczne i projektowe, łączenie sztuki z przyrodą oraz spotkania z twórcami. Odpowiedzi wskazują na potrzebę lepszego uwzględnienia najmłodszych, młodzieży i rodzin.

> „*potrzeba więcej działań dla grupy wiekowej 0–3 i dla młodzieży i młodych dorosłych*”

Organizatorzy chcą rozwijać cykle zajęć, stałe grupy oraz regularne spotkania z artystami. Potrzebują też materiałów ułatwiających korzystanie z wystaw: map, kart, publikacji i ścieżek edukacyjnych.

> „*Uwielbiamy działania plenerowe z dziećmi – chcemy więcej i częściej. Wchodzą w to także spacery architektoniczne, przyrodnicze, po okolicy. Chcielibyśmy móc do wszystkich wystaw tworzyć drukowane materiały edukacyjne, mapy, karty.*”

Działania w szkołach, bibliotekach i przestrzeni miejskiej oraz mobilne wystawy mają poszerzać dostęp do sztuki poza siedzibą instytucji.

> „*Moglibyśmy częściej realizować warsztaty rodzinne prowadzone przez specjalistów w tym artystów zewnętrznych. Posiadając większe przestrzenie i liczniejszą kadrę moglibyśmy tworzyć cyklicznie wystawy dla dzieci. Ciekawym pomysłem byłoby mini-muzeum na kółkach, z którym przyjeżdżalibyśmy na okoliczne place zabaw*"

Potrzeby finansowe, kadrowe, czasowe i przestrzenne łączą się ze sobą. Powiększenie zespołu może umożliwić realizację pomysłów, które obecnie przekraczają jego możliwości.

> „*Brakuje zasobów finansowych, które pozwoliłyby zwiększyć zespół edukacji. Obecnie dwuosobowy zespół jest przeciążony, mimo zatrudniania wspaniałych edukatorów zewnętrznych nadal pozostaje wiele zadań do zaopiekowania.*"

Rozwijanie oferty wymaga czasu na koncepcję, materiały i scenariusze. Kolejne wystawy oznaczają dla zespołu przygotowywanie nowych treści.

> „*Najbardziej brakuje nam zespołowi czasu, ponieważ mamy bardzo dużo zmiennych wystaw, a do każdej trzeba przygotować program edukacyjny. Nie posiadamy wystawy stałej, więc zespół edukacji wciąż tworzy nowe treści.*"

Stabilne finansowanie umożliwia produkcję wystaw, współpracę z twórcami i długofalowe planowanie, w tym rezydencji oraz projektów międzynarodowych.

> „*Najbardziej brakuje nam stabilnych środków finansowych na produkcję nowych projektów artystycznych, odpowiednich zasobów kadrowych oraz przestrzeni umożliwiającej realizację wystaw dla dzieci. Istotnym wyzwaniem są również środki na współpracę międzynarodową oraz długofalowe planowanie programów.*"

Warunki lokalowe wyznaczają możliwości ekspozycji, warsztatów i magazynowania. Szczególnego dopasowania wymagają instytucje działające w zabytkowych budynkach.

> „*Jest to budynek średniowieczny, zabytkowy, więc zdajemy sobie sprawę, że przestrzeń na sale edukacyjne jest ograniczona.*"

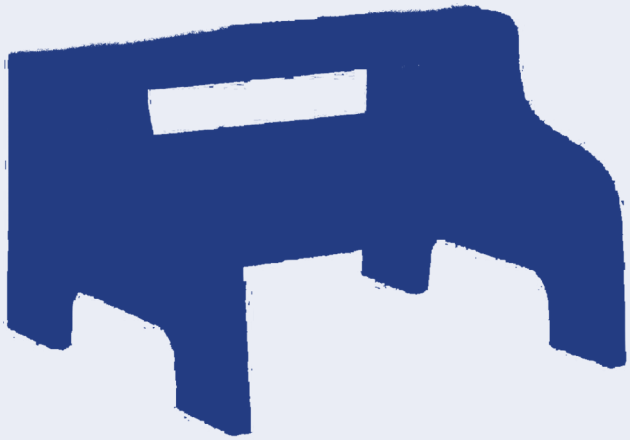
Obok zasobów potrzebne są specjalistyczne kompetencje, promocja i wyraźne uznanie dzieci za ważną publiczność instytucji.

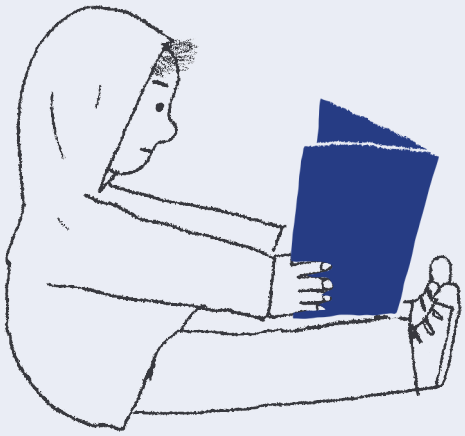
> „*przestrzeni oraz środków, potraktowania dzieci priorytetowo jako głównych odbiorców wystawy*"

Część organizatorów jest zadowolona z obecnego zakresu i częstotliwości działań. Rozwój warto zatem dopasowywać do ich celów i lokalnych potrzeb.

„ *Nie potrzebujemy zwiększenia częstotliwości inicjatyw które realizujemy teraz.”*

Odpowiedzi wskazują na potencjał oferty opartej na regularnym, dobrze przygotowanym kontakcie ze sztuką. Jego wykorzystanie zależy od warunków pracy zespołów i miejsca edukacji artystycznej w programie instytucji.





Wnioski



Zebrany materiał pokazuje, że rozwijanie wrażliwości estetycznej dzieci jest obecne w działalności instytucji kultury w różnych regionach i typach miejscowości. Różnorodność inicjatyw tworzy potencjał, który warto wzmacniać przez regularność uczestnictwa i pogłębianie doświadczeń. Istotnym kierunkiem rozwoju jest budowanie programów pozwalających dziecku powracać do sztuki, odkrywać nowe środki wyrazu i rozwijać własne zainteresowania.

W sposobach angażowania młodej publiczności wyraźnie zaznaczają się bezpośrednie doświadczanie, poznawanie wielozmysłowe i samodzielne tworzenie. Kolejnym krokiem może być zwiększanie wpływu dzieci na przebieg działań. Przykłady współtworzenia wystaw pokazują, że instytucja może stać się miejscem, w którym dziecięce wybory, interpretacje i twórczość zyskują publiczne uznanie.

Odpowiedzi organizatorów wskazują również, że jakość oferty powstaje na styku koncepcji artystycznej, kompetencji edukacyjnych i warunków organizacyjnych. Czas na przygotowanie, testowanie rozwiązań oraz uważną pracę z grupą jest częścią wartościowego doświadczenia dziecka. Wsparcie edukacji artystycznej warto zatem wiązać ze wzmacnianiem zespołów i zapewnianiem stabilności programu.

Rozwój wymaga dopasowania do profilu instytucji i potrzeb jej otoczenia. Dla jednych podmiotów ważne będzie poszerzenie repertuaru działań, dla innych – zwiększenie dostępności i regularności sprawdzonych propozycji. Współpraca z twórcami, partnerami lokalnymi i rodzinami może pomagać w realizacji obu tych kierunków.

Zasadnicze znaczenie ma uznanie dzieci za ważną publiczność, której potrzeby wpływają na program, przestrzeń i podział zasobów. Włączanie ich głosu w projektowanie i ocenę inicjatyw pozwoli lepiej rozpoznawać, co budzi zaciekawienie, skłania do uważnego oglądania i zachęca do własnej wypowiedzi. W tej perspektywie instytucje kultury mogą budować trwałą relację dziecka ze sztuką.



CZĘŚĆ III

Jak oni to robią

”(…) żeby
on się poczuł,
że to jest
dla niego,
że to jest
o nim”



Jak oni to robią, czyli rozmowy z menedżerami kultury

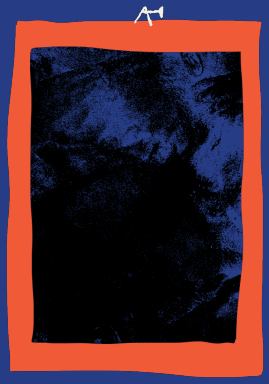
Uzupełnieniem analizy doświadczeń i oczekiwań rodziców jest perspektywa menedżerów kultury i kuratorów odpowiedzialnych za przygotowanie wystaw oraz wydarzeń dla dzieci.

Wywiady pogłębione dotyczyły rozumienia wrażliwości estetycznej, sposobów jej rozwijania, projektowania oferty, współpracy z rodzicami i nauczycielami oraz możliwości włączania dzieci w proces twórczy.

Wypowiedzi te pozwalają zestawić potrzeby odbiorców z praktyką instytucji kultury. Pokazują, jak postulaty dotyczące jakości i podmiotowego traktowania dziecka są realizowane w konkretnych działaniach oraz jakie ograniczenia napotykają. Uwzględnienie tej perspektywy poszerza analizę o warunki organizacyjne, finansowe i kompetencje zespołów, od których zależy kształt dziecięcego doświadczenia sztuki.

19

DZIECKO I SZTUKA · ROZDZIAŁ



Wrażliwość estetyczna młodych wg twórców oferty kulturalnej

W ROZDZIALE

Realizacja założeń 117

Rozmówcy rozumieją rozwijanie wrażliwości estetycznej jako **przygotowanie dziecka do świadomego uczestnictwa w kulturze:** odbioru, rozumienia i interpretowania jej treści, a także podejmowania własnej aktywności twórczej.

> „*Ja rozumiem rozwijanie wrażliwości estetycznej jako przygotowywanie młodych odbiorców, dzieci, do pełnego praktykowania i rozumienia tekstów kultury, kontekstów kultury, wytworów kultury, ale też do zachęcenia i do własnej pracy twórczej*”

Wrażliwość estetyczna jest również łączona z uważnością wobec świata i innych ludzi. Badani przypisują kontaktowi ze sztuką znaczenie wykraczające poza samo doświadczenie artystyczne, dostrzegając w nim możliwość rozwijania postawy otwartości i empatii.

> „*ta wrażliwość estetyczna to jest w ogóle jakiekolwiek budowanie wrażliwości i uważności, że jeżeli mamy dziecko, w którym od maleńkości wpajamy jakąś taką wrażliwość, uważność na rzeczy, no to później to bardzo często też przekłada się na uważność wobec drugiego człowieka.*”

W wypowiedziach pojawia się także znaczenie codziennych doświadczeń estetycznych. **Otoczenie dziecka – przedmioty, materiały**

i przestrzenie – jest postrzegane jako obszar kształtowania jego upodobań oraz oczekiwań wobec jakości. Rozmówcy wiążą te doświadczenia z przyszłymi wyborami i odpowiedzialnością za tworzone otoczenie.

> „jeżeli będziemy kreowali mądrych, małych ludzi, którzy też mają pewne oczekiwania wobec przestrzeni, wobec miejsc, w których są, wobec rzeczy, które dostają, to mam nadzieję, że potem w przyszłości te osoby będą osobami, które [będą wytwarzać dobra, które] będą estetyczne, będą wartościowe, będą z dobrych materiałów i surowców."

W praktyce pracy z dziećmi rozwijanie wrażliwości estetycznej obejmuje **otwieranie różnych dróg doświadczania dzieła. Rozmówcy opisują łączenie obserwacji i rozmowy z dotykiem, zapachem czy ruchem.** Działania te mają pomagać dzieciom dostrzegać nowe aspekty sztuki i poszukiwać własnego sposobu jej odbioru.

> „pokazujemy, że sztuka może być takim oknem na świat i mogą na ten świat patrzeć po prostu z różnych perspektyw i przez pryzmat różnych rzeczy, które im też do oglądania tych dzieł po prostu dajemy, bo prosimy ich, żeby spojrzeli na dzieło, powiedzieli, co widzą, ale też czasem im podpowiadamy, dajemy kartki z kolorami, dajemy im do dotknięcia faktury, do powąchania zapachy, prosimy o wykonanie jakiegoś zadania ruchowego i wtedy oni na ten świat estetyczny mogą po prostu patrzeć w zupełnie inny sposób."

Instytucja kultury jest również przedstawiana jako miejsce zatrzymania, skupienia i czasowego oderwania od codziennych trosk. W tej perspektywie jej zadaniem jest stworzenie warunków, w których dziecko może poświęcić uwagę doświadczeniom rzadziej dostrzeganym w codziennym pośpiechu.

> „myślę, że to uwrażliwienie młodych odbiorców jest bardzo ważne i też odciąganie ich od współczesnych trosk i problemów. Myślę, że rolą instytucji kultury jest właśnie zatrzymanie czasu, kiedy wchodzi się do instytucji kultury, szczególnie dziecko. Dziecko, czy młodzież może się zatrzymać i na chwilę przyjść do innego świata i skupić się na tym, co może z takiej codzienności jest mniej ważne, ale jest ważne w kontekście rozwoju."

Realizacja założeń

W reprezentowanych przez rozmówców instytucjach szerokie rozumienie wrażliwości estetycznej znajduje odzwierciedlenie w działaniach, które mają służyć zarówno **spotkaniu ze sztuką, jak i rozwijaniu uważności na innych.** Praktyczna realizacja tego założenia jest wpisywana już w **sam sposób pracy z uczestnikami.**

> „*ta edukacja, w którą my wierzymy i którą wdrażamy, to jest edukacja, która nie jest edukacją artystyczną, a kulturalną, czyli nie prowadzimy zajęć, które dotyczą kształcenia bardzo specjalistycznych, artystycznych umiejętności, które przydatne będą na drodze artystycznej, a raczej szukamy tych sytuacji i tych zadań i zajęć, które pozwolą właśnie być wrażliwym na innych, na współpracę. Staramy się też, żeby ta edukacja odbywała się w kameralnych grupach, to znaczy takich, która pozwala na indywidualne podejście do dzieci, uwzględnienie potrzeb, różnorodność. Taka empatyczna, wrażliwa część jest też dla nas jako prowadzących bardzo ważna*”

Postulat tworzenia warunków do świadomego odbioru sztuki przekłada się na przygotowywanie oferty z uwzględnieniem możliwości konkretnej grupy. **Rozmówcy opisują namysł nad etapem rozwoju, percepcją i zainteresowaniami dzieci jako element poprzedzający wybór treści i form działania.** Dostępność doświadczenia estetycznego jest tu zadaniem projektowym: wymaga znalezienia sposobu, **w jaki dziecko może wejść w kontakt z proponowaną sztuką.**

> „*bardzo dużo czasu poświęcamy zastanawianiu się nad odbiorcą, jaka jest właśnie jego wrażliwość, jego możliwości percepcyjne, etap rozwoju, co dla niego jest w tym momencie najbardziej interesujące, angażujące i po prostu rzeczywiście staramy się tak w punkt kierować tą ofertę, jednocześnie gwarantując najwyższą jakość.*”

W muzeum podstawą rozwijania wrażliwości pozostaje bezpośredni kontakt z prezentowanym dziełem. Możliwość zobaczenia jego rzeczywistego rozmiaru i doświadczenia fizycznej obecności stanowi konkretny zasób instytucji. W odniesieniu do wystaw oznacza to wykorzystanie samej ekspozycji jako przestrzeni poznawania sztuki.

Z kolei własne odczytywanie sztuki odbywa się przez dialog. **Opisywana praktyka polega na zapraszaniu odbiorcy do rozmowy i poszukiwaniu związku między prezentowanymi treściami a jego doświadczeniem. W ten sposób instytucja stara się zmniejszać dystans wobec sztuki i wzmacniać poczucie, że dziecko ma prawo uczestniczyć w jej interpretowaniu.**

> „staramy się zawsze odbiorcę zaprosić do dialogu, żeby on się poczuł, że to jest dla niego, że to jest o nim”

Łączenie odbioru sztuki z własną twórczością przybiera konkretne formy warsztatowe. W jednym z muzeów dzieci poznają prace malowane na szkle, a następnie wykonują własne obrazy. Jeśli odpowiednie dzieła nie są prezentowane na wystawie, **wykorzystywana jest kolekcja edukacyjna.** Podobnie zajęcia ceramiczne łączą oglądanie i omawianie ekspozycji z **tworzeniem własnego obiektu w muzealnej pracowni.**

Możliwość własnej ekspresji jest rozwijana również przez **spotkania z artystami i współtworzenie.** Przykładem na to są interwencje artystyczne, podczas których **odwiedzający dokładają własne elementy do wspólnej pracy pozostającej na ekspozycji.**

Instytucje stosują różne rozwiązania: część projektuje wystawy dla dzieci, inne udostępniają im wystawy ogólne poprzez towarzyszące działania.

> „Przy tych wystawach też staramy się zawsze jakiś taki element warsztatowy wprowadzić, ale same te wystawy zaprojektować jak interaktywne doświadczenie, żeby jednak był tam taki element zabawy, nie tylko oglądania dzieł, tylko wejścia w interakcję z nimi”

Ciekawą formą oddania dzieciom głosu jest cyklicznie tworzona gazeta. Uczestnicy przeprowadzają wywiady, wykonują portrety i projektują publikację, a prowadzący deklarują ograniczanie ingerencji w ich wypowiedzi.

> „gazeta polega na tym, że co tydzień w środę każdy numer ma swój temat przewodni. Poprzedni temat to byli muzycy. Na każde zajęcia zapraszana jest jedna osoba. To są bardzo, bardzo różne osoby, z którą dzieci robią wywiady. Robią też i portrety, same projektują... W ogóle tam nie ma żadnej autoryzacji. Dopiero na poziomie edycji i redakcji niektóre rzeczy trzeba tam wyprostować, ale też ani nie poprawiamy błędów ani nie cenzurujemy żadnych pytań, które często są bardzo randomowe, co jest w ogóle ekstra.”

Postulat rozwijania uważności na codzienne otoczenie jest realizowany między innymi poprzez edukację architektoniczną. **Spacery, obserwowanie budynków, konstruowanie oraz eksperymentowanie ze skalą, kolorem i sposobem patrzenia pozwalają pracować z przestrzenią znaną dzieciom z codzienności.** W tych działaniach **namysł nad estetyką łączy się z pytaniem o funkcjonalność i możliwość wpływania na własne otoczenie.**

> „*mamy serię warsztatów architektonicznych, które są o skali we wnętrzu, o kolorze, o tym jaka jest funkcjonalność budynków, jak możemy my jako użytkownicy przestrzeni wpływać na to otoczenie, które jest wnętrzem też nowoczesnej architektury*”

Znaczenie jakości otoczenia znajduje zastosowanie także w decyzjach podejmowanych przez same instytucje. **Rozmówcy opisują dbałość o scenografię wydarzeń, przedmioty i materiały, z którymi styka się odbiorca.** Wskazują również na dobór współpracowników oraz etyczny wymiar współpracy. Przestrzeń wydarzenia ma dzięki temu dostarczać przykładów świadomego projektowania i wspierać treść prowadzonych działań.

> „*[instytucje kultury] dostarczają oferty dla dzieci najwyższej jakości, takiej naprawdę nawet nie powiedziałabym, że wymagającej, tylko to jest taki gwarant jakości.*”

Budowanie dłuższej relacji z kulturą ma także wymiar organizacyjny. **Pojawiają się programy semestralne, cotygodniowe spotkania i stałe terminy, które mają ułatwiać włączanie wizyt do życia rodziny.** Jeden z opisanych modeli łączy ciągłość pracy z grupą z możliwością dołączenia na pojedyncze zajęcia. Regularność nie wyklucza w nim otwartości na nowych uczestników.

> „*Z jednej strony mamy cykliczne zajęcia i zależy nam, żeby grupa była mniej więcej stała, to znaczy projektujemy to w takim wymiarze, że 70 procent miejsc mamy takich, że się ktoś zapisuje i wtedy zależy nam, żeby te osoby były uczestniczące, ale każde zajęcia są na tyle inne, że to 30 procent to jest dla osób, które wejdą z ulicy, że mogą zapisać się na pojedyncze, jeżeli tylko ten temat ich interesuje i też będzie okay*”

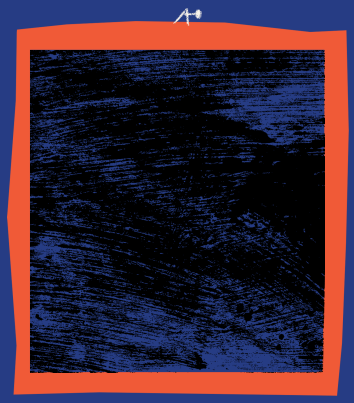
Możliwość realizowania tych założeń zależy także od zaplecza instytucji. Brak odpowiednich sal i pracowników ogranicza zakres działań, nawet gdy istnieją pomysły i gotowość do ich prowadzenia. Rozwijanie wrażliwości estetycznej wymaga zatem również warunków organizacyjnych pozwalających udostępnić dzieciom zaplanowane doświadczenia.

> „*wyzwaniem są przestrzenie, w których mogą się odbywać zajęcia, ale również ilość pracowników, która może obsługiwać wydarzenia. No u nas na pewno po prostu brakuje sal warsztatowych, w których mogłyby się również odbywać zajęcia. Zawsze myślę, że przede wszystkim jesteśmy po prostu ograniczeni przestrzenią i zasobami ludzkimi*”

20

DZIECKO I SZTUKA · ROZDZIAŁ

Wystawy



Jak projektować dla dzieci

W wypowiedziach rozmówców **projektowanie wystaw dla dzieci oznacza uwzględnianie ich sposobu poznawania świata już na etapie koncepcji, doboru obiektów i organizacji przestrzeni.**

Różnice wobec wystaw kierowanych do dorosłych dotyczą przede wszystkim warunków uczestnictwa: możliwości działania, dostępności przekazu, skali ekspozycji i bezpieczeństwa. Dostosowanie wystawy do młodego odbiorcy nie oznacza przy tym obniżania wymagań wobec jakości prezentowanej sztuki.

> *„sama jakość, wybór tych dzieł, ich wartość, to tutaj bym tego nie rozróżniała”*

Uwzględnienie perspektywy dziecka wymaga sprawdzenia, **czy ekspozycja jest dla niego fizycznie dostępna. Wysokość zawieszenia prac, rozmieszczenie obiektów i możliwość podejścia do nich wpływają na to, co rzeczywiście może zobaczyć i poznać.** Wrażliwość estetyczna ma być rozwijana poprzez bezpośrednie doświadczenie, dlatego sama obecność dzieła w przestrzeni nie wystarcza, jeśli sposób prezentacji utrudnia dziecku kontakt z nim.

W ROZDZIALE

Jak projektować dla dzieci 120

Wystawy dedykowane dzieciom a dostosowywanie wystaw ogólnych 124

Narzędzia i rozwiązania uwzględniające potrzeby dziecka 126

Dostępność i szczególne potrzeby dzieci 128

Rodzina i szkoła jako naturalne partnerstwa 131

Rola rodzica w doświadczeniu dziecka 135

Proces tworzenia wystawy i współpraca zespołu 138

Myślenie o dziecku tylko „czasowe”? 143

Co sprzyja rozwojowi oferty dla dzieci? 146

> „u dorosłego może to być na różnych poziomach wysokości a u dziecka jak będzie za wysoko, no to już jest troszkę trudniej, chyba że będzie podeścik, na który trzeba sobie wejść. Więc to są takie podstawowe różnice, czyli jakby sposób proporcji treści do obrazu, inny sposób zawieszenia."

Dostępność obejmuje także emocjonalny wymiar spotkania z wystawą. Jedna z rozmówczyń przywołuje doświadczenie dzieci obawiających się prezentowanych masek. Zwraca również uwagę, że pisemna informacja ostrzegająca przed trudnymi treściami nie zapewnia samodzielnej orientacji dziecku, które jeszcze nie czyta. Dobór obiektów i sposób ich ujawniania wymagają więc rozpatrzenia z perspektywy wieku oraz możliwych reakcji młodego odbiorcy.

> „Jeśli chodzi o przekaz, to ja myślę, że tutaj jest jakaś oczywistość, że są treści, których nie pokażemy dzieciom i treści, które dla dorosłych będą może zbyt oczywiste albo nieciekawe, nie będą się czuli ich odbiorcami."

Istotną cechą takich wystaw jest **możliwość poznawania sztuki poprzez ruch, dotyk i własną aktywność. Rozmówcy wskazują na potrzebę ograniczania sytuacji, w których obecność dziecka sprowadza się do podporządkowywania kolejnym zakazom.** W części realizacji możliwość ingerowania w dzieło jest założeniem projektowym. Działanie uczestnika staje się wówczas jednym ze sposobów doświadczania jego formy, materiału czy skali.

> „W tych wystawach dla dzieci to pierwsze nasze założenie jest takie, że tam nie ma czegoś takiego, że nie można dotykać dzieła. One są tak pomyślane, żeby można było je dotknąć, dorysować coś, wejść do tego dzieła, powspinać się po nim, więc nie chcemy tego zabraniania, odgradzania sznureczkiem, co oczywiście zrozumie dorosły odbiorca."

Możliwość swobodnego działania wymaga pogodzenia potrzeb odbiorcy z ochroną obiektów. W jednym z opisów zastosowano kopie przeznaczone do dotykania, a oryginalny przedmiot umieszczono poza bezpośrednim zasięgiem uczestników. Odpowiedzialność za ograniczanie ryzyka została przeniesiona na sposób przygotowania ekspozycji. Dzięki temu dziecko może poznawać wybrane elementy bez ciągłego przypominania o zakazach.

> „Staraliśmy się zaprojektować tą przestrzeń jak najbardziej dostępną. I tak samo zamiast prawdziwych eksponatów używaliśmy kopii, żeby można było mieć tam stroje kąpielowe. Żeby można było je dotknąć, poczuć, zobaczyć, jak to wygląda. Czy na przykład był oryginalny leżak plażowy (bo to była wystawa o letnisku), który był podwieszony pod sufitem, czyli był widoczny, ale nie był dostępny, żeby nie było tego komunikatu że nie można dotykać, podnosić i tak dalej. Więc staraliśmy się zrobić na tyle bezpieczne, żeby w razie czego jak zaliczymy jakąś wpadkę, żeby to przetrwało."

Różnice dotyczą również **języka komunikacji. Rozmówcy opisują zastępowanie rozbudowanych objaśnień krótkimi hasłami, pytaniami i zaproszeniami do czynności.** Przekaz ma pomagać dziecku wejść w relację z obiektem: coś odnaleźć, porównać, zauważyć lub sprawdzić. W takim rozwiązaniu interpretacja może rozpoczynać się od działania i obserwacji, bez konieczności wcześniejszego przyswojenia obszernego komentarza.

> „u dzieci mogą pojawiać się jakieś hasła, najlepiej jeżeli te hasła jeszcze prowokują do jakichś czynności, do zadań, do aktywności."

Należy pamiętać, że zaproszenia do czynności też powinny być intuicyjne bez rozbudowanych instrukcji.

> „rzeczy bardzo skomplikowane, które nie są tak intuicyjnie łapane, one często się wydają nudne i niekoniecznie dzieci chcą w to wchodzić. One szybko się garną do roboty, chcą po prostu od razu działać, takie, mam takie poczucie, że to działanie musi być takie, o widzę co mogę z tym zrobić i działać."

Szczególnym modelem pracy jest włączenie dzieci w przygotowanie wystawy. W opisanej instytucji, której program pozostaje związany z twórczością Kantora, młodzi odbiorcy uczestniczyli w procesie tworzenia dwóch ekspozycji. Zmienia to ich pozycję: wiedza o dziecięcej wyobraźni i potrzebach jest pozyskiwana przez wspólne projektowanie. Wystawa może dzięki temu stawać się rezultatem spotkania perspektywy kuratorskiej, artystycznej i dziecięcej.

> „Projektowanie wystaw dla dorosłych i dla dzieci ja rozumiem zupełnie inaczej. To znaczy, jeśli projektujemy wystawę dla dorosłych odbiorców, to zazwyczaj zespoły kuratorskie zastanawiają się w jaki sposób zaplanować wystawę zgodnie z koncepcją kuratorską, z jakąś ideą, która temu przyświeca i zgodnie z misją instytucji, w której się znajdujemy. Wiele wystaw, które u nas się toczy ma jakieś zakorzenienie w środowisku krakowskim, ale za każdym razem łączą się te wystawy w jakiś sposób ze sztuką Kantora. Zatem ten kontekst jest dla nas bardzo ważny i bardzo dbamy o to, żeby to połączenie naszych wystaw, które są kierowane do dorosłego odbiorcy, miał właśnie ten związek z Kantorem. Nie jest inaczej w kontekście wystaw dla dzieci powiedziałabym, natomiast ten sposób pracy nad wystawami jest zupełnie inny. 2 wystawy, które zorganizowaliśmy i były właśnie dla młodych odbiorców, były też przez tych odbiorców współtworzone. Więc ten proces przygotowania wystaw dla dzieci jest zupełnie inny. **Wiemy, że to dzieci są ekspertami od wystaw dla dzieci. Wiemy, że to dzieci są ekspertami od wyobraźni i dlatego zapraszamy dzieci do współtworzenia”**

W materiale widoczne są jednak różne oceny możliwości dostosowania wystaw ogólnych do potrzeb dzieci. Jedna z rozmówczyń podkreśla ograniczenia dodawania dziecięcej ścieżki do ekspozycji zaprojektowanej przede wszystkim dla dorosłych. Inni wskazują na wartość takich pomocy jak audioprzewodniki, materiały edukacyjne i miejsca do działania. **Różnica dotyczy więc nie tylko stosowanych narzędzi, ale też tego, czy potrzeby dziecka określają całą koncepcję wystawy, czy są uwzględniane przez dodatkowe rozwiązania.**

> „Wystawa dla dorosłego odbiorcy to jest taka typowa wystawa, na której pokazane są dzieła sztuki, są opisy i to jest tyle, a wystawa, na której dobrze się również czują ci młodsi odbiorcy, to jest wystawa, na której jest przygotowany audioprzewodnik, druki edukacyjne, dzięki którym można zwiedzać wspólnie z rodzicem wystawę, pomoce dydaktyczne, przestrzeń, w której mogą zadziałać, bo wbrew pozorom te takie punkty edukacyjne czy przestrzenie, a w nich też również czują się dobrze dorośli i też chętnie z nich korzystają, więc ja chętnie zawsze obalam ten mit, że takie punkty edukacyjne są tylko dla dzieci, bo widzieliśmy nieraz, że korzystają z nich równie chętnie po prostu dorośli.”

Uwzględnianie dziecięcego sposobu uczestnictwa może zarazem poszerzać możliwości odbioru wystawy przez dorosłych. Rozmówcy obserwują ich zainteresowanie elementami dotykowymi i aktywnościami proponowanymi młodszym uczestnikom. Wskazują przy tym, że angażowanie dziecka powinno wynikać z treści oraz charakteru ekspozycji. Ważne jest znalezienie takiej formy uczestnictwa, która pozwala całej rodzinie podejmować własne poszukiwania wokół sztuki.

> „przede wszystkim chodzi nam o możliwość uczestniczenia przez dzieci. Chociaż oczywiście jak robimy jakąś możliwość pisania po ścianie, dorośli też to robią, oni też to lubią, być z dziećmi na tych wystawach”

Wystawy dedykowane dzieciom a dostosowywanie wystaw ogólnych

Rozmówcy różnie oceniają miejsce odrębnych przestrzeni dziecięcych przy wystawach dla dorosłych. W jednej perspektywie niewielki kącik lub sala poza ekspozycją oznaczają nierównorzędne potraktowanie młodego odbiorcy. W innej takie rozwiązanie jest uznawane za wartościowy sposób umożliwienia rodzinie wizyty. Sam pobyt w instytucji i obserwowanie zainteresowania rodziców sztuką mają wówczas znaczenie oswajające. **Różnica dotyczy tego, czy za najważniejszy cel uznaje się bezpośrednie uczestnictwo dziecka w wystawie, czy stopniowe budowanie jego relacji z miejscem i praktykami dorosłych.**

> „Jeśli taki dorosły idzie na wystawę i chce ją zobaczyć w miarę spokojnie, no to ma gdzie zostawić dziecko i to dziecko ma tam coś inspirowanego tą wystawą, może się w tym czasie zająć, a mama, tata mogą sobie pooglądać. Uważam, że to jest w porządku i w ogóle wtedy dziecko uczy się tego, że przychodzi do instytucji i rodzice uczestniczą w wystawie. To jest też trochę przez osmozę. Ono widzi, że rodzice uczęszczają w wystawach. Czyli co? Ja jako dorosnę, jak dorosnę też będę mogła kiedyś pójść sama na wystawę. Tak? Będę mogła zabrać na wystawę swoje dziecko.”

Łączenie potrzeb różnych odbiorców ujawnia również napięcie dotyczące zakresu przekazywanej wiedzy. Jedna z rozmówczyń opisuje wystawę dla dorosłych, w której ograniczenie szczegółów i skrócenie tekstów spotkały się z rozczarowaniem i oczekiwaniem bardziej rozbudowanych informacji. Przykład pokazuje, że przystępność przekazu może być różnie odbierana. **Decyzje ułatwiające wejście w temat części publiczności mogą pozostawiać niedosyt u osób poszukujących pogłębionego kontekstu.** Jako możliwą odpowiedź na zróżnicowane przygotowanie publiczności wskazywane jest stopniowanie wiedzy. W tym ujęciu wystawa powinna umożliwiać poznanie podstawowych pojęć i kontekstów, a następnie pogłębianie wybranych zagadnień. Odnosi się to również do młodzieży, której świadomość i zainteresowanie mogą współistnieć z brakiem znajomości języka historii sztuki. Propozycja ta zakłada kilka poziomów wejścia w temat.

Granice wspólnego odbioru zależą również od tematyki. W odniesieniu do wystaw dotyczących wojny jedna z rozmówczyń podkreśla trudność

zabezpieczenia dziecka przed zetknięciem z treściami, na które może nie być gotowe. Znaczenie przypisuje wówczas świadomości dorosłego opiekuna oraz rozmowie po wizycie. Towarzyszenie dziecku obejmuje w tej perspektywie także pomoc w rozumieniu i porządkowaniu tego, co zobaczyło.

> *„o drugiej wojnie światowej trudno jest zaprojektować wystawę w taki sposób, żeby dziecko zostało osłonięte przed jakimś ryzykiem zobaczenia czegoś, co nie jest jeszcze odpowiednie i myślę, że to jest bardzo ważne w kontekście edukacji dorosłych i świadomości dorosłych, którzy wprowadzają dzieci, że nie wszystkie wystawy będą łatwe dla dziecka. I też o tym, żeby porozmawiać z dzieckiem po wystawie, co się zobaczyło, a nie zakazywać mu oglądania"*

Możliwość zmiany istniejących ekspozycji jest ponadto ograniczona warunkami przestrzennymi i organizacyjnymi. Rozmówcy opisują różne rozwiązania: wystawy projektowane dla dzieci, wydzielone części sal, elementy rozmieszczone na całej trasie oraz stałe przestrzenie edukacyjne. Wybór konkretnego modelu wiąże się z zakresem możliwej ingerencji w wystawę. Dostosowywanie instytucji do potrzeb rodzin może więc przebiegać stopniowo, poprzez kolejne decyzje dotyczące aranżacji i sposobu udostępniania treści.

> *„nie jest możliwe, żeby przy każdej wystawie wprowadzić taką zmianę od razu, no bo po prostu to też się wiąże z jakimś sposobem przearanżowania przestrzeni, żeby po prostu w ogóle zupełnie inaczej pomyśleć o tej ekspozycji"*

Stała przestrzeń edukacyjna może w tych warunkach pełnić funkcję punktu oparcia dla rodzinnej wizyty. W jednym z muzeów rozmówczyni przywołuje sygnały od odbiorców, że jej dostępność wpływa na decyzję o przyjściu. Rodzic może dzięki temu planować pobyt z uwzględnieniem różnych potrzeb dorosłego i dziecka. Jest to opis konkretnego ułatwienia organizacyjnego, które pomaga rodzinie znaleźć własny sposób korzystania z instytucji.

> *„mamy w muzeum ogólnodostępną przestrzeń edukacyjną, która jest otwarta w godzinach otwarcia muzeum i można po prostu do niej wejść na bilet wstępu do muzeum. We wtorki wstęp jest za darmo i są osoby, które mówią nam o tym, że podejmują decyzję o tym, żeby przyjść do muzeum przez pryzmat właśnie przestrzeni, bo wiedzą, że tam na przykład mogą iść wraz z dzieckiem na jakiś taki kompromis."*

Narzędzia i rozwiązania uwzględniające potrzeby dziecka

Możliwość regulowania intensywności doświadczenia zapewniają także miejsca odpoczynku wewnątrz ekspozycji. Rozmówcy opisują miękkie podłoża, poduszki, hamaki, kryjówki i przestrzenie do samodzielnego przebywania. W jednej z realizacji potrzebę wyciszenia sygnalizowały same dzieci, a później obserwowano korzystanie z przygotowanych miejsc. Odpoczynek staje się w takim rozwiązaniu częścią wizyty: pozwala na chwilę ograniczyć kontakt z bodźcami i powrócić do działania we własnym tempie. Biblioteczki dodatkowo łączą tę przerwę z możliwością spokojnego oglądania ilustracji i czytania.

> „*wystawy wzbogacamy o takie obszerne biblioteczki, gdzie dzieci mogą oglądać książki i robimy tam takie miejsce odpoczynku, w którym można sobie z tą książką usiąść, przejrzeć i to się też cieszy.*”

Orientację w wystawie wspierają narzędzia, które nadają zwiedzaniu czytelną strukturę. W opisie jednej ekspozycji mapa z pięcioma stacjami i pieczątkami pomagała w poznawaniu reguł oraz podejmowaniu kolejnych aktywności. W innych realizacjach karty edukacyjne służą znalezieniu przystępnego punktu wejścia w temat. Znaczenie ma selekcja treści: wyodrębnienie wątku, który dziecko może samodzielnie rozpoznać i rozwinąć. **Materiały są również projektowane z myślą o kontynuowaniu doświadczenia po opuszczeniu instytucji.**

> „*W bardzo prosty, przystępny sposób opowiadamy o wystawie. Często proponujemy troszeczkę alternatywną ścieżkę, to znaczy, jeżeli jakieś zagadnienia są za bardzo abstrakcyjne, to my próbujemy wyłuskać z tej idei wystawy jakiś taki wątek, który fajnie można przełożyć i wyeksponować tylko ten jeden walor wystawy. Często tam są jakieś zagadki, fajna strona wizualna, żeby to też było miłe dla oka i estetyczne. I też często staramy się, żeby rzeczy, które znajdują się w tej karcie, wychodziły poza wizytę w instytucji*”

Zachęcanie do twórczości obejmuje również szukanie sposobów na osłabienie obawy przed oceną. W jednej z opisanych instalacji dzieci losowały abstrakcyjne hasła, wykonywały rysunki i umieszczały je na wystawie. Według rozmówczyni brak jednoznacznego wzorca przedstawienia sprzyjał ponawianiu prób także przez uczestników deklarujących, że nie potrafią lub nie lubią rysować. Możliwość dołożenia własnego elementu do ekspozycji nadawała działaniu widoczny rezultat, dostępny również innym odbiorcom.

> „I takie elementy, które właśnie pozwalają dzieciom współtworzyć, coś dokleić, dorysować, przełożyć, zmienić, że one mogą coś swoimi rękoma dołożyć do tego dzieła artystycznego. To też bardzo się sprawdzało."

Przestrzeń i materiały mogą także tworzyć warunki do współpracy. W jednej realizacji wielkość oraz ciężar elementów sprawiały, że wykonanie zadania wymagało pomocy innych uczestników. Wspólne konstruowanie stawało się okazją do uzgadniania pomysłów, dzielenia zadań i reagowania na działania drugiej osoby.

> „obiekty, które tam mamy, często są w większych gabarytach, no to one są troszeczkę dedykowane temu, żeby dzieci musiały prosić siebie nawzajem o pomoc, żeby coś przenieść, żeby coś razem złapać. Mamy ściany, w których zrobiliśmy dziury, no to też, żeby tam coś przywiązać... To też raczej wymaga poznania się, wspólnego podejmowania decyzji, ustalenia czegoś"

Sprawczość jest wspierana również przez drobne decyzje dotyczące przebiegu zajęć. **Rozmówcy wskazują na możliwość wyboru scenariusza czy sposobu wykonywania zadania.** Dziecko otrzymuje wówczas wpływ na własne uczestnictwo jeszcze przed rozpoczęciem pracy twórczej. Takie rozwiązanie wymaga od prowadzącego gotowości do uwzględnienia odpowiedzi grupy i dopuszczenia różnych dróg realizacji spotkania.

> „pytamy często dzieci, co by chciały. Na przykład mamy warsztaty, lekcje sztuki, no to mówimy, mamy dla was 2 scenariusze do wybrania. No i wybierają na przykład 2 albo 3, no i wybierają, co by wolały robić. Myślę, że właśnie takie dawanie sprawczości, możliwości powiedzenia własnego zdania, to są takie rzeczy, które nie kosztują. Można właściwie wdrożyć się w każde swoje działania."

W jednej z wystaw wpływ uczestników obejmuje także dalszy kształt ekspozycji. **Powstające konstrukcje pozostają w przestrzeni i mogą być wykorzystywane lub przekształcane przez kolejne grupy.** Rozmówczyni opisuje powrót dziecka zainteresowanego tym, co stało się z pozostawionym przez nie samolotem. **Wystawa zachowuje w ten sposób ślady wcześniejszych działań, a kolejne wizyty pozwalają zobaczyć ich dalszy ciąg.** Ten model wspiera określona rola zespołu: osoby z przygotowaniem pedagogicznym lub psychologicznym mają czuwać nad bezpieczeństwem i pomagać na prośbę uczestników, pozostawiając im inicjatywę.

> „Podejmujemy ingerencję w przestrzeń tylko wtedy, gdy coś zagraża bezpieczeństwu. Czyli jeżeli są te siatki zabezpieczające i ktoś je rozciął, no to wtedy faktycznie je wymienimy, ale staramy się maksymalnie nie ingerować. I to też w ogóle skutkuje, bo wystawa bardzo szybko się zmienia. To znaczy ona generalnie wygląda inaczej i faktycznie jest ten wątek, że się przebudowywuje kolejne rzeczy."

W wystawach związanych z książką i ilustracją działania przestrzenne są wykorzystywane do rozwijania zainteresowania opowieścią. Rozmówcy opisują możliwość wejścia do szafy z książkami, zabawy w herbaciarnię, poszukiwania motywów w sali czy przymierzania elementów kostiumu. **Formy te wyrastają z prezentowanych historii i obrazów, tworząc połączenie między oglądaniem, ruchem i zabawą narracyjną.** W jednej z relacji dzieci po skorzystaniu z instalacji same włączały książki do wspólnej aktywności.

> „funkcja trochę wprowadzenia w taki baśniowy świat, że my możemy wejść w tą ilustrację, w tą książkę. Też częściowo też te rzeczy interaktywne, że pokazujemy, ty możesz też być twórcą tej ilustracji, masz jakiś wpływ na nią. Czy ona może cię zachęcić, jak już wrócisz do domu z książką, może cię zachęcić do narysowania czegoś. Także no ta funkcja jest taka zachęcająca do czytania, do rysowania, współtworzenia takiego rozwijania wyobraźni w oparciu o wybrane ilustracje."

Dobór narzędzi uwzględnia również intensywność bodźców. W materiale pojawia się stanowisko projektantki preferującej ograniczanie ekranów, dźwięków i głośnych nagrań na rzecz bezpośredniego działania. Jednocześnie przywołany zostaje przykład pojedynczej projekcji fal, która stawała się elementem zabawy ruchowej. **Rozmówcy opisują zatem różne sposoby używania technologii, zależnie od jej roli w konkretnym doświadczeniu.**

> „wszystko, co projektuję, staram się, żebym miał jak najmniej ekranów, bo uważam, że tego po prostu jest za dużo i fajnie jakby właśnie to muzeum było tą przestrzenią wyciszenia i wycofania, a nie bodźcowania się muzyką i głośnym lektorem."

Dostępność i szczególne potrzeby dzieci

Rozmówcy opisują różny zakres przygotowania instytucji do przyjmowania dzieci z niepełnosprawnościami i innymi potrzebami wpływającymi na uczestnictwo. **W części placówek dostępność jest stałym**

elementem planowania, rozwijanym przez kolejne rozwiązania i przeznaczane na nie środki. **W innych sprowadza się przede wszystkim do możliwości wejścia do budynku i poruszania się po ekspozycji.** Wspólna deklaracja otwartości nie oznacza więc jednakowego dostępu do treści, aktywności i samodzielnego doświadczania sztuki.

Jednym z modeli działania jest indywidualne odpowiadanie na zgłaszane potrzeby. Rozmówcy wskazują na możliwość dostosowania oferty do konkretnej grupy, choć nie wszystkie rozwiązania są przygotowane z wyprzedzeniem. W jednej z instytucji zorganizowano wizytę dzieci poruszających się na wózkach poza zwykłymi godzinami otwarcia, zapewniając wsparcie dwóch osób. W tej samej relacji pojawia się ograniczanie liczebności grup warsztatowych, aby zmniejszyć intensywność bodźców.

Dostępność zależy więc również od elastyczności organizacyjnej i możliwości wcześniejszego poznania sytuacji uczestników.

> „*mamy to na uwadze zawsze i staramy się w ten sposób działać. Natomiast mam też takie poczucie, że jest to dość trudne, żeby objąć wszystkie grupy*”

Dostęp do formy i właściwości dzieła jest poszerzany przez obiekty dotykowe, modele, kopie zabytków oraz tyflografiki. W opisach pojawiają się między innymi wydruki trójwymiarowe i wypukłe przedstawienia wykonane z różnych faktur. Narzędzia te umożliwiają poznawanie wybranych cech obiektów inną drogą niż oglądanie. Rozmówcy zaznaczają jednak, że ich zasób pozostaje ograniczony i jest stopniowo uzupełniany, także z myślą o kolejnych wystawach.

> „*Naszym stałym elementem, który służy zarówno dzieciom, jak i dorosłym z niepełnosprawnością wzroku, są obiekty dotykowe. Nie mamy możliwości zrobić wszystkich kopii, wszystkich obiektów w małej skali, które mamy w kolekcji. Natomiast staramy się to robić sukcesywnie.*”

Udostępnianie treści obejmuje również audiodeskrypcję, filmy i tłumaczenia na polski język migowy oraz „przedprzewodniki” pozwalające zapoznać się z przebiegiem wizyty. Istotne jest przy tym rozróżnienie między rozwiązaniami istniejącymi w instytucji a ofertą przygotowaną dla dzieci. Jedna z rozmówczyń zaznacza, że dotychczasowe działania w PJM były kierowane przede wszystkim do dorosłych. Zapowiadana współpraca ze szkołą dla dzieci głuchych ma dopiero poszerzyć ten obszar pracy.

„ *generalnie jakby na każdej wystawie staramy się mieć tyflografiki lub jakieś modele. Często jest to też audiodeskrypcja, wernisaże czy prowadzenie tłumaczone na PJM, ale to jest raczej dla dorosłych odbiorców. Teraz będziemy współpracować ze szkołą dla dzieci głuchych, więc to też trochę nam zmieni profil działania. Także staramy się to robić. Natomiast nie jest tego aż tak dużo”*

„ *W naszym zespole jest osoba od dostępności, tłumaczymy spektakle na język migowy, koncerty czasami. Ale też robimy audiodeskrypcję spektakli, co wydaje mi się bardzo ważne. W tym roku będziemy mieć też właśnie koncert z tłumaczeniem na polski język migowy, więc robimy różne udogodnienia. Wiadomo, że trudno spełnić wszystkie potrzeby, ale staramy się, żeby te wydarzenia były jak najbardziej dostępne dla osób z różnymi potrzebami. Bardzo ważna jest w dostępności komunikacja. Natomiast staramy się i myślę, że to jest ważne, żeby myśleć o dostępności na etapie projektowania wydarzenia, a nie jako dodatku na koniec”.*

Kolejny obszar stanowi umożliwienie regulowania intensywności doświadczenia. **Instytucje opisują udostępnianie słuchawek wyciszających, gniotków, koców, kokonów oraz miejsc odpoczynku.** Część pomocy jest proponowana w reakcji na zachowanie dziecka podczas zajęć. W jednym z opisów przygotowanie pokoju z poduszkami, kocami i ciepłym światłem spotkało się z obserwowanym zainteresowaniem uczestników. Takie rozwiązanie pozwala włączyć przerwę i ograniczenie bodźców w przebieg wizyty.

„ *Mamy pokój wyciszenia i tam zrobiliśmy kącik z poduszkami, kocami, ciepłym światłem, żeby dzieci mogły się choć trochę wyciszyć. I faktycznie dużo osób tam, dużo dzieci przychodziło po prostu poleżeć. Więc to staraliśmy się zrobić bardziej inkluzywnie.”*

Zakres dostępnego zaplecza jest jednak zróżnicowany. W jednej instytucji działa pokój służący odpoczynkowi, karmieniu i przewijaniu dziecka. W innej osobny pokój wyciszenia oraz pomieszczenie dla opiekuna z małym dzieckiem pozostają planowanym rozwinięciem istniejących udogodnień. Jeszcze inna placówka wskazuje na brak miejsca zarówno na wyciszenie, jak i na komfortkę z przewijakiem dla dorosłych. Dla oceny możliwości uczestnictwa ważne jest więc oddzielenie rozwiązań już wdrożonych od tych, do których instytucja dopiero dąży.

„ *mamy pokój wyciszenia slash pokój dla rodzica, w którym w razie potrzeby można iść, odpocząć czy się wyciszyć, czy jeżeli jest potrzeba nakarmić dziecko, przewinąć”*

Ograniczenia architektoniczne wpływają również na warunki odbioru wewnątrz ekspozycji. Mała powierzchnia utrudnia wydzielenie spokojnego miejsca, a właściwości budynku mogą wprowadzać dźwięki, których zespół nie jest w stanie łatwo wyeliminować. Dostępność wymaga w tych sytuacjach pracy z zastanymi warunkami i rozpoznawania granic możliwej zmiany.

> „to co trudno będzie zmienić, to to, żeby na przykład w niektórych miejscach podłoga nie skrzypiała."

Rozmówcy dostrzegają także możliwość korzystania z tych samych udogodnień przez różne grupy. Prosty język, czytelny tekst, swobodne przejścia czy informacje o zmianach oświetlenia mogą ułatwiać uczestnictwo również dzieciom, dla których nie zostały pierwotnie przygotowane. Wrażliwość na potrzeby konkretnej grupy staje się w ten sposób punktem wyjścia do szerszego namysłu nad sposobem udostępniania wystawy.

> „taka dostępność architektoniczna podstawy, że dziecko może sobie swobodnie chodzić i nie musi się martwić, że zaraz coś trąci, coś się przewróci. Czy odpowiednio duży tekst pod pracami, czy na przykład teksty proste, które mamy, bo często też do niektórych wystaw mamy teksty proste do danych prac. Czy na przykład, ostrzeżenia o drastycznych zmianach świateł w danych przestrzeniach, to myślę, że to też są rozwiązania, które są do osób w spektrum czy, czy neuroróżnorodnych, no ale też do dzieci w pewnym sensie"

Rozwój tych praktyk zależy również od priorytetów instytucji. W jednej z wypowiedzi ograniczony zakres udogodnień został powiązany z finansami oraz brakiem impulsu do działania wewnątrz i na zewnątrz organizacji. Pokazuje to, że sama techniczna możliwość wprowadzenia rozwiązania nie przesądza o jego realizacji. Znaczenie mają decyzje o tym, na co przeznaczane są środki, czas i uwaga zespołu.

> „Po części z finansów, ale też z drugiej strony z polityki i decyzji, priorytetów trochę bym tak powiedziała. Jakby z polityki tego, że jakby nie mam na to nacisku takiego wewnętrznego. Ani zewnętrznego, ani wewnętrznego."

Rodzina i szkoła jako naturalne partnerstwa

W wypowiedziach rozmówców współpraca z nauczycielami i rodzicami układa się według dwóch częściowo odmiennych modeli.

Nauczyciele są partnerami działającymi w ramach szkoły: umożliwiają kontakt z całą grupą dzieci, ale ich decyzje zależą również od programu, organizacji pracy i możliwości wyjścia poza placówkę.

Rodzice podejmują decyzję o uczestnictwie w ramach życia rodzinnego, a podczas zajęć mogą sami współtworzyć doświadczenie dziecka.

Obie grupy pośredniczą więc w dostępie do sztuki, jednak inaczej buduje się z nimi relację i innego wsparcia wymaga ich zaangażowanie.

> „*Mam poczucie, że edukacja, o którą się staramy i którą budujemy, to jest taka edukacja międzypokoleniowa, gdzie wiemy, że między nami a dzieckiem.. zawsze pośredniczy ten dorosły*”

Współpraca z nauczycielami ma szczególny potencjał docierania do dzieci, których udział nie zależy wyłącznie od zainteresowań i inicjatywy rodziny. Jej trwałym elementem może być relacja z konkretnym pedagogiem. Powrót nauczyciela jednak nie musi oznaczać ciągłości doświadczeń tych samych dzieci, raczej może zapewniać kolejnym grupom dostęp do oferty instytucji.

> „*ta praca jest różna, ta intensywność też jest różna. Rodzice bardzo często wracają i mamy z nimi, powiedziałabym stały kontakt. Znamy te dzieci, więc wiemy jakie są różne sytuacje, w których się rodziny znajdują. Natomiast jeśli chodzi o szkoły, często to są sytuacje jednorazowe. Są nauczyciele, którzy wracają ale w zasadzie z nimi są za każdym razem inne grupy, tylko nauczyciele pozostają ci sami, więc faktycznie praca z nauczycielami jest taką pracą, którą, o którą stale trzeba dbać,*”

Nauczyciel występuje przy tym jako osoba wybierająca ofertę, organizująca uczestnictwo i przygotowująca uczniów do spotkania. Według rozmówców jego zainteresowanie może pomagać w rozbudzaniu ciekawości dzieci jeszcze przed wizytą. Jednocześnie współpraca wymaga uzasadnienia miejsca edukacji estetycznej w szkolnych obowiązkach. Przeciążenie pracą, presja egzaminacyjna i ograniczenia wyjść są wskazywane jako czynniki utrudniające korzystanie z instytucji. **Odpowiedzią bywa powiązanie zajęć z podstawą programową oraz dostosowanie ich do potrzeb konkretnej klasy**. Muzeum czy galeria mogą wspierać nauczyciela, jednak samo zorganizowanie wizyty pozostaje dodatkowym zadaniem.

> „*chętnie zmieniamy scenariusz gry i chętnie układamy indywidualnie zajęcia pod tematy, które są potrzebne przychodzącym nauczycielom. Więc to na pewno z wyzwań, ale też szans. Mamy taką możliwość, żeby ułożyć i przeprowadzić warsztaty, które są tylko dla jednej indywidualnie potraktowanej grupy*”.

Współpraca obejmuje również uzgadnianie podejścia do edukacji. Nauczyciele są opisywani jako grupa zróżnicowana pod względem otwartości na proponowane metody. Obok zainteresowania eksperymentowaniem pojawiają się oczekiwania uporządkowanego oprowadzania lub gotowego scenariusza. Znaczenie ma więc wyjaśnienie, czemu służą działania oparte na zabawie, samodzielnym poszukiwaniu czy swobodnej interpretacji. Od tego porozumienia zależy, czy nauczyciel będzie wspierał proponowany sposób kontaktu ze sztuką.

> ***„nauczyciel to jest bardzo specyficzna grupa i współpraca z nimi jest bardzo różnorodna. Z jednej strony doświadczamy edukatorów, nauczycieli, którzy są bardzo otwarci i bardzo chcą zrozumieć w jaki sposób my działamy, bo to jest inny rodzaj edukacji niż ten, który jest w szkole, a z drugiej strony mamy nauczycieli, nie często, bardzo rzadko, ale zdarzają się, którzy jakby nie lubią tych nowych form. Bardzo lubią poważne oprowadzania, które są bardzo strukturalne”***

Nauczyciele są także bezpośrednimi odbiorcami działań edukacyjnych instytucji. Warsztaty dla pedagogów i utrzymywanie z nimi kontaktu tworzą możliwość wymiany wiedzy oraz rozpoznawania potrzeb szkoły. W jednym z muzeów współpraca ta ma wyodrębnione zaplecze organizacyjne. Pokazuje to model, w którym relacja wykracza poza zamówienie zajęć dla klasy i obejmuje wspieranie dorosłego w jego własnej pracy edukacyjnej.

> *„U nas w muzeum jest Muzealne Centrum Edukacji Szkolnej MCS i jest to zespół, który jest w ścisłym kontakcie z nauczycielami i ze szkołami. Nie tylko opiekuje się akcjami muzealnymi, ale również robi warsztaty dla nauczycieli, jest z nimi w kontakcie. Stara się słuchać nauczycieli, reagować na ich potrzeby.”*

Współpraca z rodzicami ma bardziej indywidualny i dobrowolny charakter. Instytucja musi znaleźć miejsce w rodzinnym kalendarzu, uwzględniając czas, koszty i inne możliwości spędzania wolnych chwil. Trudność dotyczy zwłaszcza nawiązania kontaktu z dorosłymi, którzy jeszcze nie korzystają z oferty. Rozmówcy wskazują, że relacja z rodzicami bywa budowana przede wszystkim podczas samych warsztatów, co ogranicza możliwość poznawania potrzeb rodzin pozostających poza instytucją.

> *„to dotarcie [do rodziców] jest trudne. Tak się zastanawiam, jak docierać do dorosłych, żeby oni jeszcze po całym dniu wszystkich różnych spraw mieli możliwość i chęć po prostu przyjść na coś.”*

Po nawiązaniu kontaktu współpraca z rodziną może jednak przybierać osobisty i powtarzalny charakter. Kolejne wizyty pozwalają prowadzącym poznawać te same dzieci i ich sytuację, a instytucja może stawać się stałym miejscem rodzinnych aktywności. Jest to możliwość pogłębiania relacji z konkretnymi odbiorcami. Jej praktycznym wsparciem są rozwiązania ułatwiające powroty, takie jak karty wielokrotnego wstępu.

> „*mieliśmy ofertę właśnie dla grup szkolnych i dla indywidualnych odbiorców. I bardzo wielu nauczycieli skorzystało (...), ponieważ było to w ostatnim półroczu, więc każdy nauczyciel z klasą swoją był raz. Natomiast tymi powracającymi stale dorosłymi z dziećmi byli rodzice. I to była czasem taka kilkukrotna wizyta, która była stałym punktem w rodzinnym kalendarzu. Wprowadziliśmy dzikie karty, czyli takie karty wielokrotnego wstępu, które uprawniały do 5 wejść na wystawę. I z tych kart faktycznie rodziny korzystały*”

W relacji z rodzicami istotne jest zaufanie do instytucji i jej kompetencji w pracy z dzieckiem. Według rozmówców dorośli oczekują odpowiedniej opieki, dopasowania poziomu zajęć i przygotowania materiałów. Oceniają więc ofertę także przez pryzmat tego, jak ich dziecko odnajduje się w proponowanej sytuacji. Wspólne uczestnictwo daje instytucji możliwość bezpośredniego poznawania tych oczekiwań i reagowania na nie w trakcie spotkania.

> „*rodzice przychodząc na warsztaty rodzinne, oczekują tego, że będziemy się dobrze opiekować dziećmi, że zajęcia będą dostosowane do ich poziomu, że wszystkie materiały, które przygotowujemy też*”

Rodzic jest również współuczestnikiem procesu twórczego, dlatego przedmiotem pracy prowadzących staje się sposób jego towarzyszenia dziecku. Opisywane sytuacje pokazują napięcie między wspieraniem a przejmowaniem zadania. **Edukatorzy starają się angażować dorosłych, a zarazem chronić przestrzeń dla pomysłów i decyzji młodego uczestnika. Rozwijanie wrażliwości estetycznej obejmuje wówczas także pracę nad relacją: tworzenie warunków, w których dziecko może doświadczać sztuki i własnej sprawczości przy obecności bliskiej osoby.**

> „[rodzice] Towarzyszą i wspierają, nie zostawiają dzieci. To jakby nie, też nam zależy, żeby to są rodzinne warsztaty. Więc wspierają, pomagają i staramy się ich angażować. Zdarzają się sytuacje, kiedy rodzice chcą robić całą pracę za dziecko, ale wtedy tak działamy podprogowo i gdzieś tam zachęcamy dziecko i chwalimy i mówimy, że no, że dobrze coś zrobiłaś i że fajnie go zrobiła.. Pytam co myśli i tak dalej, żeby tych rodziców też tam uspokoić i przypomnieć, że są właśnie dla dzieci tam i że warto dziecko uwzględnić w tym projekcie, który się robi."

Zarówno rodzice, jak i nauczyciele mogą pełnić ważną rolę, tym istotniejsze jest, by zwracać uwagę na ich bariery uczestnictwa. W tym kontekście warte uwagi są obserwacje respondentów, które mówią, że wybór wystawy wiąże się dla rodzica (lub nauczyciela) z obawą przed pytaniami, na które nie będzie umiał odpowiedzieć. Rozmówczyni interpretuje tę niepewność jako możliwą przyczynę unikania takich wizyt.

Wskazuje to na dodatkowy wymiar współpracy z dorosłymi: znaczenie ich własnego poczucia swobody w kontakcie ze sztuką.

> „wydaje mi się, że ani rodzice, ani nauczyciele nie mają tego w priorytecie, żeby pójść na wystawę, bo mam wrażenie, że pójść na spektakl czy na koncert jest łatwiej niż pójść na wystawę. Bo bardzo często w trakcie wystawy dzieci mogą zadać pani jakieś pytanie. A pani nie wie. Na koncercie nie musi nic mówić i oglądając spektakl też nic nie mówi. Natomiast może być tak, że nauczyciele też sami nie potrafią być odbiorcami wystawy, dlatego też może, tak za często nie biorą dzieci, i bywa też że albo sami w tym wartości nie widzą albo się boją, że nie są gotowi na odbiór tego"

Rola rodzica w doświadczeniu dziecka

Rola rodzica w doświadczeniu dziecka jest w opisywanych instytucjach świadomie projektowana. Rozmówcy wyróżniają sytuacje wspólnego tworzenia, samodzielnej aktywności dziecka, obserwowania go przez dorosłego oraz równoległego uczestnictwa obojga. Wybór modelu zależy od celu spotkania i sposobu przygotowania zadań. Obecność rodzica może wspierać relację i poznawanie sztuki, ale jego zaangażowanie wymaga określenia miejsca dla dziecięcej inicjatywy.

> „chyba mamy to dosyć wypośrodkowane. To znaczy są takie działania, które angażują i jedną i drugą stronę, a są takie, które są tylko dla dzieci."

W modelu familijnym współpraca zostaje wpisana w konstrukcję instalacji i przebieg aktywności. W jednej z realizacji wspólne działanie umożliwiała odpowiednio duża forma kociej łapy, do której mogli wejść rodzic i dziecko. W namiocie do opowiadania historii uczestnicy zamieniali się rolami: jedna osoba operowała latarką, druga tworzyła opowieść. W innych działaniach poziom trudności dobierano tak, aby pomoc dorosłego była potrzebna. Powstawała dzięki temu sytuacja wymagająca wzajemnej uwagi i uzgadniania działania, a rodzic otrzymywał konkretną rolę w doświadczeniu wystawy.

> *„Warsztaty mamy zarówno dla dzieci osobne, gdzie rodzice zostawiają dzieci i idą na kawę albo po prostu siedzą w przestrzeni instytucji, ale mamy też takie, że są faktycznie, dla nich obojga i wtedy na przykład robimy jakby te warsztaty powiedzmy. Taki realny próg wejścia to jest powiedzmy 9 lat, a my robimy od siódmego roku życia, żeby ten rodzic był potrzebny, żeby on też robił razem z dzieckiem"*

Rodzic bywa również wspierany jako osoba towarzysząca dziecku w obserwowaniu i interpretowaniu sztuki. **W jednym z muzeów przygotowano przewodniki do poszczególnych sal, konsultowane z psycholożką i zróżnicowane dla dwóch grup wiekowych.** Materiały w języku polskim i ukraińskim zawierały zachęty do uważnego patrzenia, pytania do rozmowy oraz propozycje wspólnych działań. Miały pomagać także w podejmowaniu trudniejszych wątków wystawy, związanych z wojną, utratą domu i migracją. Instytucja dostarczała więc dorosłemu narzędzi pozwalających rozpocząć rozmowę i podążać za doświadczeniem dziecka, bez zakładania, że sam posiada odpowiednie przygotowanie.

Wspólne uczestnictwo ma także umożliwiać dorosłemu własne doświadczenie twórcze. Rozmówcy opisują rodziców wykonujących kolaże, pracujących z gliną czy swobodnie korzystających z proponowanych aktywności. **Dziecko może wtedy obserwować bliską osobę w sytuacji poszukiwania, eksperymentowania i zaangażowania w sztukę. W tej perspektywie rodzic jest również odbiorcą oferty, z własną potrzebą ekspresji i odpoczynku od codziennych ról.** Wypowiedzi wskazują przy tym, że korzyści ze spotkania bywają dostrzegane szczególnie wyraźnie właśnie po stronie dorosłych.

> *„rodzice potrzebują bardzo takich wyjść, potrzebują też gdzieś tam właśnie to dziecko w sobie wskrzesić i zapomnieć o obowiązkach, zapomnieć o konwenansach i po prostu puścić tutaj wodze fantazji, poczuć się po prostu dobrze, swobodnie. Czasem to rodzice dużo bardziej dają na luz i bardzo dużo czerpią z tego spotkania. Dzieci owszem również, ale to jest moje ciekawe jakieś doświadczenie, że dużo więcej rodzice korzystają"*

Granica między współpracą a przejmowaniem zadania pozostaje jednak istotnym napięciem. Część prowadzących dostrzega, że dążenie dorosłego do określonego efektu ogranicza samodzielne decyzje dziecka. Rozróżnienie warsztatu rodzinnego i zajęć dziecięcych ma zatem praktyczne znaczenie: wspólne wykonywanie pracy jest uzasadnione w jednej formule, podczas gdy w innej potrzebne jest pozostawienie uczestnikowi własnej drogi. **Dla rozwijania wrażliwości estetycznej ważna staje się możliwość wyrażenia indywidualnych upodobań i sprawdzenia pomysłu, również wtedy, gdy rezultat odbiega od oczekiwań dorosłego.**

> „dzieci sobie świetnie same radzą. Ja myślę, że jeżeli to nie jest warsztat zaprojektowany dla pary rodzica z dzieckiem, to lepiej jak ten rodzic da dziecku pole do działania, bo często rodzice chcą, żeby było bardzo perfekcyjnie to i robią właściwie za dzieci te rzeczy."

> „Są tacy prowadzący, którzy nie chcą rodziców, bo mówią, że oni faktycznie wpływają i modelują to jak dzieci robią i że zawsze jest ta kontrola"

Relacja rodzica z dziecięcą twórczością ujawnia się także po zakończeniu zajęć. W opisie warsztatów projektowania mebli dzieci przechodziły od określenia potrzeb do wykonania własnego siedziska. Część rodziców nie zgodziła się jednak na zabranie go do domu, wskazując na brak miejsca lub przewidywany brak zastosowania. Przykład pokazuje rozbieżność między wartością przypisywaną udziałowi w zajęciach a gotowością do przyjęcia ich materialnego rezultatu w przestrzeni rodzinnej. Twórcze doświadczenie dziecka spotyka się tu z praktycznymi warunkami i ocenami dorosłych.

> „Mieliśmy warsztat z robienia mebli dla dzieci. Był generalnie super prosty w wykonaniu, ale to studio projektowe z nami je robiło, więc dzieci miały tuby kartonowe, one miały różne kształty, różne szerokości, długości, tam trzeba było je docinać, określić jak one będą wyglądały... Najpierw wiadomo był etap koncepcyjny, czego potrzebują, co by chciały, potem było to projektowanie i dzieci faktycznie wszystkie zrobiły sobie siedzisko, jakieś krzesło czy jakąś ławeczkę. Też w ogóle wizualnie bardzo fajnie wyszły. Bardzo ładne były, ale przyszli rodzice po tym i nie wszyscy rodzice pozwolili zabrać. Zapisali dzieci świadomie na te warsztaty, ale jak już dziecko chciało zabrać do domu, to nie, bo on nie ma miejsca, bo a co zrobisz, a nie będziesz z tego korzystał..."

Odmienny model zakłada rozdzielenie przestrzeni dziecka i rodzica przy jednoczesnym przygotowaniu oferty dla obojga. W jednej z wystaw dorosłym udostępniono osobną strefę z objaśnieniem koncepcji oraz literaturą dotyczącą pedagogiki i projektowania przestrzeni. Rozwiązanie miało odwracać znany układ, w którym to dziecko czeka podczas

zwiedzania przez dorosłego. Tutaj samodzielna eksploracja młodego odbiorcy wyznaczała organizację wizyty, a rodzic otrzymywał możliwość poznania założeń, które ją umożliwiały.

> „*Na parterze mamy strefę rodzica. Zależało nam żeby to uwypuklić jak zazwyczaj jest: że rodzic sobie idzie na salę wystawienniczą, ogląda wystawę, a dziecko jest sobie w sali warsztatowej i na warsztatach, to zależało nam, żeby tutaj tą prawidłowość odwrócić. To rodzic sobie czeka w sali warsztatowej na dziecko, aż ono przestanie eksplorować przestrzeń w głównej sali wystawienniczej. Więc na parterze jest taka strefa dla rodzica, w której jest taki duży wspólny stół, są ławki, jest cała warstwa merytoryczna wystawy, w której tłumaczymy się, dlaczego tak, nie inaczej, jakie cele nam przyświecały, żeby wystawa miała taki kształt jaki ma. Mamy tam książki pedagogiczne i książki o projektowaniu przestrzeni, o placach zabaw, generalnie o miastach.*”

Otwarcie wystawy na swobodną aktywność wymaga również uzgodnienia odpowiedzialności z rodzicami oraz przygotowania pracowników. W jednej z relacji powodzeniu ekspozycji towarzyszyły trudności związane z hałasem, długością pobytu i sposobem korzystania z przestrzeni. Rozmówczyni opisuje potrzebę wielokrotnego wyjaśniania zasad. Wspieranie rodzinnego kontaktu ze sztuką obejmowało więc także codzienną pracę organizacyjną: określanie granic aktywności i komunikowanie dorosłym (rodzicom, ale i obsłudze sali) ich roli w opiece nad dziećmi.

> „*szczególnie dla pań pilnujących wystawę to było bardzo trudne. Zobaczenie, że to muzeum może żyć i to był wielki hit i wszyscy wspominają tę wystawę. Natomiast ile się wydarzyło, ile było rozmów pod tytułem… no rozumiem, że jest ciężko, jest głośno i przepraszam… no ale jakby nic nie zrobimy. Możemy wpisać regulaminy i tak dalej, ale jeśli rodzic nie przypilnuje swojego dziecka, no to my nie jesteśmy w stanie nad nim zapanować jako opiekunowie wystaw. Przychodzili rodzice, którzy siedzieli 6 godzin na wystawie i musieliśmy tłumaczyć, że to nie jest przestrzeń do robienia sobie pikniku na przestrzeni wystawy. To tak edukacyjnie też trzeba było bardzo działać w tamtym momencie.*”

Proces tworzenia wystawy i współpraca zespołu

W opisywanych instytucjach przygotowywanie wystaw opiera się przede wszystkim na współpracy kuratorów, edukatorów, projektantów oraz pracowników odpowiedzialnych za poszczególne

obszary realizacji. Koncepcja rozwija się poprzez rozmowy, uzgadnianie rozwiązań i podział zadań. W części wypowiedzi ostateczna odpowiedzialność należy do kuratora, przy pozostawieniu współpracownikom przestrzeni twórczej. Inne mocniej akcentują wspólne wypracowywanie decyzji. Znaczenie ma doświadczenie wcześniejszej współpracy: znajomość sposobu pracy, estetyki i celów partnerów ułatwia przyjmowanie propozycji edukacyjnych.

> „*generalnie jest tak, że ci kuratorzy mają wpływ decyzyjny właściwie na wszystko, ale po drodze zostawiamy bardzo dużo przestrzeni takiego zaufania do osób, z którymi współpracujemy. Możemy to zrobić, bo znamy się już od wielu lat, współpracujemy razem, wiemy, że możemy na sobie polegać, więc tutaj tak to działa. Ale ostatecznie jest odpowiedzialny kurator, więc jak to w kulturze nawet potem takie drobne decyzje też, też on musi zaakceptować czasem.*"

Uwzględnianie dziecięcej perspektywy zależy także od organizacji pracy nad wystawą. W jednej z wypowiedzi problemem jest włączanie edukatorów dopiero po zakończeniu projektowania ekspozycji, z oczekiwaniem przygotowania dodatkowej propozycji dla dzieci. Na tym etapie możliwość wpływania na przestrzeń i narrację jest już ograniczona. Wcześniejsza współpraca z kuratorami pozwala natomiast rozpatrywać potrzeby młodych odbiorców jako część całej koncepcji. Rozmówczyni dostrzega takie praktyki, ale zaznacza, że nie stały się jeszcze regułą.

> „*mamy szansę już na etapie projektowania na przykład aranżacji wystawy, zaplanować ścieżkę, która będzie dedykowana dzieciom, miejsca, w których dzieci będą mogły się zatrzymać i czerpać być może inną narrację wystawy, więc to wydaje mi się, że jest takim właśnie kompromisem, że gdzieś być może to właśnie wspólne tworzenie jest szansą na to, żeby się to mogło wydarzać, żeby faktycznie wystawy mogły odpowiadać bardziej też na potrzeby dzieci.*"

Współpraca wewnątrz instytucji wymaga również uzgadniania ocen dotyczących obecności dzieci i sposobów ich działania. **Przedstawicielka działu edukacji wskazuje, że obawa przed dotykaniem obiektów może być silniej odczuwana przez inne zespoły.** Wypowiedź ujawnia różne punkty widzenia pracowników tej samej instytucji: **otwartość na aktywność młodego odbiorcy musi zostać uzgodniona z odpowiedzialnością za ekspozycję. Możliwość rozwijania wrażliwości estetycznej poprzez bezpośrednie doświadczenie zależy więc także od porozumienia między osobami przygotowującymi i udostępniającymi wystawę.**

> „Wydaje mi się, że zagrożeń nie widzę, bo my jako dział edukacji raczej staramy się… Te zagrożenia, które mogą widzieć inni pracownicy, inne działy, czyli strach przed tym, że dzieci na przykład będą dotykać obiektów. My tego strachu nie mamy"

Wyzwaniem wewnątrz struktur instytucji jest jednak uzgadnianie podejścia do odbiorcy między zespołami kuratorskimi i edukacyjnymi. W materiale pojawia się opór części kuratorów wobec rozwiązań angażujących dzieci, wiązany przez rozmówczynię z przyjmowaniem perspektywy eksperckiej oraz obawą przed przekształceniem wystawy w plac zabaw. Wiedza i plany osoby przygotowującej ekspozycję mogą wówczas przesłaniać potrzeby odbiorców o innym doświadczeniu. **Praca edukatorów obejmuje więc także przekonywanie wewnątrz instytucji, że aktywne uczestnictwo może służyć poznawaniu sztuki i rozwijaniu wrażliwości estetycznej.**

> „Wydaje mi się, że patrzenie trochę ze swojej własnej perspektywy, jako świadomego odbiorcy, to jest najbardziej to, co po prostu stanowi przeszkodę przed tworzeniem jakichś dodatkowych udogodnień czy też takich elementów interaktywnych. Czy skoro ja wiem, no to wszyscy inni też wiedzą? To myślę, że jest najczęstsza taka przyczyna. I żeby nie kojarzyć się z placem zabaw też jak najbardziej. Wielokrotnie takie głosy słyszeliśmy od kuratorów."

Przedmiotem uzgodnień pozostaje również związek proponowanych aktywności z treścią wystawy. Rozmówczyni zaznacza, że także edukatorzy odrzucali interakcje oceniane jako niewnoszące istotnych treści. Współpraca wymaga zatem wypracowania wspólnych kryteriów oceny rozwiązań. W opisie wystaw „książkowych" punktem wyjścia są wybrane publikacje i ilustracje, z których wyprowadzane są pomysły przestrzenne. Interakcja ma rozwijać możliwości odczytania obrazu, jego motywów i opowieści. Otwartość na działanie odbiorcy łączy się tu z namysłem nad tym, co dana aktywność pozwala mu poznać lub doświadczyć.

> „Wymyślamy je razem z aranżerami wystaw. Zespół kuratorów i aranżerzy. Wśród kuratorów mamy też osoby doświadczone w pracy z dziećmi, bazujemy na książkach, które wybieramy do wystawy, decydujemy, że kilka książek – będzie głównym trzonem wystawy, z tych książek wybieramy ilustracje i potem na bazie wybranej ilustracji staramy się wymyślić właśnie jak wyjść z nią poza tylko tą płaską kartkę wydrukowanego papieru. Jak sprawić, żeby ona była elementem zabawy, interakcji, jak, jak ma wychodzić. Także nabór w pewnym sensie, jakby naszym punktem wyjścia jest ta ilustracja, czyli my nie tylko robimy, a to tutaj można poskakać i schować się do namiotu,"

Rozpoznawanie potrzeb dzieci jest wspierane doświadczeniem edukatorów, literaturą przedmiotu oraz konsultacjami specjalistycznymi. W jednej z realizacji projektanci opracowywali rozwiązania przestrzenne, pedagodzy pomagali dopasowywać je do uczestników, a zespół instytucji wnosił doświadczenie wystawiennicze. Szczególnie ceniono połączenie wiedzy akademickiej z bieżącą praktyką pracy z dziećmi. Konsultacje obejmowały także szczegóły łatwe do pominięcia, takie jak przygotowanie narzędzi dla osób leworęcznych. Pokazuje to zakres decyzji, od których może zależeć rzeczywista możliwość samodzielnego działania i pozytywnego odbioru wystawy przez dziecko.

> „*z jednej strony projektanci, którzy zaproponowali swoje rozwiązania, z drugiej strony pedagodzy, którzy dopasowywali te rozwiązania pod potrzeby dzieci, pomagali nam, pomagali nam się skierować. No i nasz zespół wewnętrzny. Tutaj też każdy z nas ma jakieś tam doświadczenia mniejsze czy większe w projektowaniu wystaw, ale też przestrzeni*”

Nie można zapomnieć, że **zespoły odpowiadają przede wszystkim za bezpieczeństwo,** liczbę osób mogących jednocześnie korzystać z instalacji, harmonogram i spójność całości. Są to ramy, w których rozwijane i weryfikowane są propozycje artystyczne oraz edukacyjne. Pozostają one odpowiedzialnością dorosłych także wtedy, gdy w przygotowanie wystawy włączani są jej przyszli odbiorcy.

> „*miałyśmy pełną informację też o tym, jak te dzieła mogą wyglądać, jakie przepisy muszą spełnić, żeby były dopuszczone do użytku, jakie są normy BHP, jakie są przeciwpożarowe obostrzenia i warunki. Na ile osób chcemy, żeby dane instalacje były. To były już nasze decyzje kuratorskie albo też czasem nie decyzje, a gdzieś takie ramy, których się trzymałyśmy.*”

Zakres możliwych działań wyznaczają ponadto zasoby instytucji. Tworzenie warunków do dziecięcego doświadczania sztuki wymaga zaplanowania całego procesu, obejmującego także organizację i późniejsze funkcjonowanie wystawy.

> „*to jest bardzo duża praca [administracyjna], której tak nie widać. Ja myślę, że każda instytucja tak naprawdę z nią się boryka, bo sama wystawa, sam ten etap wyboru prac, przygotowania, wymyślenia to jest czysta przyjemność. Natomiast ten etap takiej żmudnej administracyjnej, opartej o przepisy pracy, to jest, to jest to, czego nie widać i o czym się na wernisażu nie mówi.*”

Ważnym źródłem wiedzy pozostaje obserwowanie sposobów korzystania z gotowej ekspozycji. W jednej z realizacji świadomie założono możliwość testowania rozwiązań i popełniania błędów, aby zebrać doświadczenia dla kolejnych działań.

> „*my z jednej strony mieliśmy wrażenie, że wszystko jest super dopasowane i dopracowane, że po prostu będzie chodzić jak w zegarku. Z drugiej strony założyliśmy sobie taki bardzo duży margines błędu, że to jest nasza wystawa do testowania, do sprawdzania, do szukania rozwiązań, też budowania naszego programu dla dzieci na kolejne lata, żeby sprawdzić, co im się podoba, co nie, jakie działania, żeby też po prostu trochę poznać to dziecko w innych warunkach niż takie lekcje sztuki czy warsztaty z rodzicami.*”

Poznawanie odbiorców jest kontynuowane poprzez rozmowy, ankiety po zajęciach oraz wymianę informacji między koordynatorami a osobami prowadzącymi spotkania. W jednym z opisów również wieloletnie programy są ponownie oceniane przed kolejną edycją. Satysfakcja dzieci, zainteresowanie sztuką i deklarowana chęć powrotu stanowią dla rozmówców ważne sygnały sensu prowadzonych działań. Są to przede wszystkim informacje o odbiorze bieżącego doświadczenia, które pomagają podejmować dalsze decyzje programowe.

Na tym tle **bezpośrednie włączanie dzieci w przygotowanie ekspozycji pojawia się jako praktyka podejmowana w wybranych projektach, a nie utrwalony standard**. Jej zakres bywa różny. Jedno z muzeów zaprosiło dzieci z opiekunami do sprawdzania prototypów elementów scenograficznych, a zebrane uwagi wykorzystywało w dalszej pracy. Współpraca obejmowała społeczność, której doświadczeń dotyczyła ekspozycja: rozmowy i prace powstające podczas warsztatów stały się jej częścią, a uczestników wymieniono jako współtwórców.

Formą uznania dziecięcej perspektywy było również powołanie jury przyznającego własne nagrody książkom studenckim. Dzieci występowały tu jako osoby oceniające projekty i publicznie komunikujące swoje wybory. Według rozmówczyni reakcje młodych twórców wskazywały, że takie wyróżnienie miało dla nich znaczenie. Odbiorcy, dla których powstawały książki, otrzymywali możliwość wypowiedzenia własnego zdania wobec ich autorów.

> „*mamy taką wystawę towarzyszącą ze znanych książek i wystawę pokonkursową z książek studenckich. I oprócz jury profesjonalnego było też jury dziecięce, które przyznawało swoje nagrody. Dzieci były potem włączane też w całą uroczystość wręczania nagród. I to naprawdę było świetne działanie, bardzo ożywiające dla tego konkursu. Młodzi ludzie, studenci, oni naprawdę byli poruszani tymi nagrodami od dzieci, że to jest dla nich coś ważnego, bo to dziecko, dla którego projektują*”

Najdalej idącym z opisanych sposobów włączania dzieci było wieloetapowe współtworzenie wystawy – proces rozpoczął się od warsztatów, podczas których poznawano pomysły i potrzeby uczestników poprzez rozmowę oraz obserwację ich działań. Na tej podstawie artyści przygotowali propozycje instalacji. Kolejne spotkania służyły prototypowaniu, sprawdzaniu stopnia trudności i sposobów uczestnictwa, a następnie testowaniu gotowych realizacji. Dziecięca perspektywa powracała zatem na różnych etapach pracy i mogła wpływać na rozwój projektu, przy zachowaniu odpowiedzialności kuratorek za całość procesu.

> „*pracowaliśmy w sposób wspólny, jako kuratorki tej wystawy, miałyśmy pieczę nad całym przebiegiem procesu. To znaczy pracowałyśmy i z dziećmi i z artystami i znowu z dziećmi i znowu z artystami.*”

Ten przykład wyznacza możliwy kierunek rozwoju praktyk instytucji. Warto dążyć do tego, aby poznawanie dziecięcej perspektywy stopniowo stawało się częścią projektowania, obok wiedzy specjalistycznej i doświadczenia zespołu. Pozwalałoby to przechodzić od przygotowywania oferty na podstawie dorosłych wyobrażeń o potrzebach dziecka do sprawdzania tych założeń wspólnie z nim. W kontekście rozwijania wrażliwości estetycznej oznaczałoby również uznanie dziecięcych sposobów patrzenia, interpretowania i tworzenia za istotny wkład w kształt wystawy.

Myślenie o dziecku tylko „czasowe”?

Możliwość uwzględniania dziecięcej perspektywy zależy również od tego, czy instytucja projektuje nową ekspozycję, czy pracuje z istniejącą wystawą stałą. W drugim przypadku zmiana układu przestrzeni i sposobu prezentowania zbiorów może wymagać większej przebudowy. Dostęp młodych odbiorców jest wówczas wspierany przede wszystkim przez narzędzia towarzyszące zwiedzaniu: druki edukacyjne, audioprzewodniki i działania prowadzone przez edukatorów. Pozwalają one tworzyć dodatkowe sposoby poznawania sztuki w ramach zastanej ekspozycji.

> „*zmiany w galeriach stałych na pewno by się wiązały z dużymi remontami galerii. To, co nam się udaje stworzyć, no to na przykład właśnie te druki edukacyjne czy audioprzewodnik*”

Potrzeba takich narzędzi wynika między innymi z obserwowanego napięcia między sposobem zwiedzania dorosłego a potrzebami dziecka.

W jednej z instytucji karty edukacyjne powstały w odpowiedzi na sytuacje, w których rodzic próbował oglądać wystawę, a dziecko pozostawało bez zrozumiałego punktu odniesienia i własnego zajęcia. Materiały miały pomóc w znalezieniu sposobu korzystania z ekspozycji przez oboje. Ich funkcją było udostępnienie dziecku treści, które bez dodatkowego kontekstu mogły pozostawać nieczytelne.

> „*pomysł na karty edukacyjne narodził się z tego, z tego pomysłu, że często mamy tutaj w przestrzeni rodziców z dziećmi. No i widzimy, że ten rodzic sobie chodzi, ogląda obiekty, ale że i dla niego ta podróż nie do końca jest satysfakcjonująca, bo nie może w pełni sobie eksplorować wystawy, bo jest dziecko obok, które też chce coś robić, też się chce czymś zająć, no i to dziecko też nie jest usatysfakcjonowane, bo ani nie ma uwagi tego rodzica, ani właściwie nie do końca rozumie, na co patrzy, no bo sztuka współczesna często potrzebuje kontekstu, żeby być lepiej odebrana i zrozumiana.*”

Forma pomocy jest różnicowana zależnie od wystawy i wieku odbiorców. **Obok zadań polegających na odnajdywaniu obiektów pojawiają się narzędzia zachęcające do refleksji i samodzielnego odnoszenia się do prezentowanych zagadnień.** Przykładem skierowanym do młodzieży jest „dziennik wizji”, który ma wspierać krytyczne patrzenie i myślenie. W kontekście rozwijania wrażliwości estetycznej istotne jest tu przejście od zauważania elementów ekspozycji do poszukiwania znaczeń i budowania własnej interpretacji.

> „*Taką częstą propozycją są zestawy rodzinne – do wielu wystaw mamy mapy, pomoce, pudełka, które pozwalają w jakiś sposób filtrować wystawę przez właśnie zadania, zagadki albo jakąś ścieżkę, która jest dedykowana dzieciom. Mamy te wystawy bardzo różne, więc też bardzo różnie się te narzędzia sprawdzają. Czasem są to karty do obserwacji, do zastanowienia się, karty ze zdjęciami obiektów, które trzeba znaleźć. Czasem jest to mapa, z którą chodzimy, szukamy elementów, zastanawiamy się, rozwiązujemy rebusy*”

> „*Teraz mamy taki dziennik wizji, czyli taką pomoc, która jest dedykowana młodzieży i służy do krytycznego patrzenia, myślenia albo kontekstualizowania. To są takie karty, które dostaje młodzież na wejściu, tak żeby mogła przejść przez wystawę, zastanawiając się nad tematami, które się na wystawie pojawiają. Zawsze jest to w jakiś sposób skorelowane z wystawą. Zawsze w jakiś sposób odpowiada estetyce wystawy, ale właśnie przekłada narrację wystawową na język dziecka.*”

W jednej z relacji remont muzeum i przygotowywanie nowych wystaw stałych otwierają możliwość zmiany modelu. Planowana ścieżka rodzinna ma zostać uwzględniona już w koncepcji ekspozycji. Rozmówczyni wiąże tę decyzję z obecnością licznej publiczności dziecięcej i rodzinnej oraz z uzyskaniem zgody wewnątrz instytucji. Jest

to zapowiedź przejścia od uzupełniania gotowej wystawy materiałami do trwałego wpisania potrzeb tych odbiorców w jej strukturę.

Warunki finansowania mogą jednak sprzyjać nierównomiernemu rozwojowi takich rozwiązań. Wystawy czasowe częściej otrzymują dodatkowe środki umożliwiające przygotowanie udogodnień i materiałów. Ekspozycje stałe pozostają natomiast bez porównywalnego budżetu na modyfikacje. W takich warunkach instytucja wykorzystuje przenośne pomoce podczas oprowadzań i warsztatów, choć nie może na stałe udostępnić ich wszystkim zwiedzającym. Oznacza to różnicę między doświadczeniem możliwym podczas zorganizowanych zajęć a samodzielną wizytą rodziny.

Doświadczenia z użytkowania wystaw pokazują również, że rozwiązanie uznane za atrakcyjne na etapie projektowania wymaga sprawdzenia w codziennym kontakcie z odbiorcami. W jednym z przykładów stanowiska umożliwiające poznawanie materiałów przez dotyk i zapach były wykorzystywane przez dzieci także do mieszania, wysypywania i przesypywania zawartości. **Dziecięca eksploracja wykraczała więc poza przewidziany sposób działania. Przykład ujawnia znaczenie trwałości i sposobu utrzymywania instalacji, które mają pozostawać dostępne przez dłuższy czas.**

> „*na tamten czas ona była bardzo nowoczesna. Były elementy sensoryczne, np. cztery otwory, a w nich: cukier, zboże, kawa i wełna, czyli elementy, które importujemy i eksportujemy. No i założenie było świetne, że będzie można dotknąć, powąchać. Tylko problem polega na tym, że dzieci mieszają i wysypują i przesypują*”

Z upływem czasu zmianie może podlegać także czytelność proponowanych aktywności. Rozmówczyni opisuje elementy wymagające zajrzenia przez niewielki otwór, które w jej obserwacji łatwo umykają uwadze zwiedzających. Wskazuje przy tym na brak wyraźnej zachęty do skorzystania z rozwiązania. **Sama obecność interaktywnego elementu nie przesądza więc o jego używaniu: znaczenie ma możliwość rozpoznania, co można zrobić i gdzie skierować uwagę.**

> „*wystawa ma takie elementy, że można zajrzeć przez dziurkę i tam są w środku zdjęcia. W tamtych czasach myślę, że to było świetne rozwiązanie, ale teraz widzę, że to umyka w ogóle. Że przeglądamy dużo szybciej wystawę ludzie się na nich nie skupiają, bo nie ma strzałki, że zajrzeć tutaj, no nie.*”

Odpowiedzią na starzenie się formy ekspozycji mogą być częściowe aktualizacje. W opisanym muzeum zmieniono jedną ze ścian wystawy stałej, wprowadzając sensoryczną opowieść o modernizmie i historii miasta z perspektywy dziecka. Takie działanie pozwala poszerzać sposoby odbioru bez przebudowy całej galerii. Rozmówczyni wiąże je również

z tworzeniem powodów do kolejnych odwiedzin: stała ekspozycja ma oferować możliwość ponownego odkrywania miejsca.

> „Przez to, że wystawa stała no jest stała i formą może się postarzeć, to jest bardzo trudne, żeby robić rzeczy na czasie. Myśmy na stulecie miasta zmienili jedną ze ścian i ona jest bardzo sensoryczna, opowiada o modernizmie dla dzieci i o historii miasta z perspektywy dziecka jest dużo rzeczy do dotykania i obmacywania. Myślę, że to jest bardzo fajny zabieg, że w miarę możliwości, żeby jeśli ta wystawa stała jest już stara, to żeby gdzieś tam dbać o to, żeby ją uwspółcześnić i żeby coraz bardziej atrakcyjnie zrobić. Bo to też jest ważne, żeby nasi odbiorcy przychodzili do nas nie tylko raz w życiu, ale żeby zawsze coś na nich czekało coś nowego,"

Narzędzia towarzyszące wystawie mogą ponadto kierować uwagę poza instytucję. W jednym z planowanych materiałów edukacyjnych **oglądanie ekspozycji ma prowadzić do samodzielnego sprawdzania jej zagadnień w przestrzeni dzielnicy. Taki pomysł łączy doświadczenie sztuki z uważnością na najbliższe otoczenie.** Wystawa dostarcza punktu wyjścia i sposobu patrzenia, który odbiorca może następnie wykorzystać w codziennej przestrzeni.

> „nasza karta edukacyjna będzie opowiadała o wystawie, która jest w środku, ale generalnie druga część, a można powiedzieć w sumie, że nawet większość, będzie odnosiła się do dzielnicy i będzie taka po prostu wkładka, że zapraszamy do wyjścia na zewnątrz i po prostu tego, co projektantka ustaliła, określiła na wystawie własnymi narzędziami do sprawdzania na zewnątrz."

Co sprzyja rozwojowi oferty dla dzieci?

Dalszy rozwój oferty dla dzieci i częstsze uwzględnianie młodego odbiorcy są w wypowiedziach rozmówców związane z umiejscowieniem młodego odbiorcy w strategii instytucji. **Barierą może być traktowanie działań dziecięcych jako mniej istotnego obszaru, pozostającego na uboczu głównego programu wystawienniczego.**

W jednej z relacji problem ten dotyczy zarówno wysokiej pozycji eksperckiej kuratorów, jak i sposobu postrzegania edukacji przez osoby zarządzające. **Uznanie dzieci za pełnoprawną publiczność wymaga wówczas zmiany wewnętrznych priorytetów oraz rozumienia roli zespołu edukacyjnego.**

> *„To jest chyba systemowy problem. To znaczy nadal w instytucjach kulturalnych funkcjonuje przekonanie o pewnej eksperckości osób kuratorskich i ich wiedzy w zasadzie dość szerokiej i nieograniczonej, ale też o ich bardzo wysokiej decyzyjności, kiedy jest mowa o robieniu wystaw. Niestety, ale część dyrektorów, też mówiąc wprost, nie uznaje odbiorcy dziecięcego za istotnego. Dziecko jest traktowane jako odbiorca w cudzysłowie drugiej kategorii. I czasami wręcz jako przeszkadzające, no bo wiadomo, że jak przychodzi taka grupa, to jest głośno i tak dalej i tak dalej."*

W innych wypowiedziach podkreślana jest **otwartość władz instytucji, jednak inicjowanie programu pozostaje silnie związane z zainteresowaniami konkretnych osób. Ich pomysły i zaangażowanie umożliwiają podejmowanie działań, lecz same nie zapewniają ciągłości.**

Po jednym z sukcesów wystawienniczych pojawił się postulat wypracowania formuły organizacyjnej pozwalającej regularnie powracać do pełnowymiarowych wystaw dla młodych odbiorców. Jest to propozycja utrwalenia doświadczenia w programie instytucji, a nie opis już funkcjonującego cyklu.

> *„w naszej instytucji zazwyczaj to się rozbija o osobę, dla której jakiś obszar jest istotny badawczo albo jakąś jednostkę, która akurat czymś takim chce się zajmować."*

Znaczenie ma również sposób określania i finansowania tych przedsięwzięć. Jedna z rozmówczyń zwraca uwagę na różnicę między budżetem edukacyjnym a środkami potrzebnymi do przygotowania profesjonalnej wystawy artystycznej dla dzieci. Taki projekt wymaga pracy twórców, scenografii i rozwiązań umożliwiających aktywne uczestnictwo. Przypisywanie go wyłącznie do edukacji może utrudniać rozpoznanie rzeczywistego zakresu potrzeb. W innych relacjach pojawia się postulat specjalnych dotacji, które ułatwiłyby podejmowanie wystaw adresowanych do węższej grupy odbiorców.

> *„Pomogłyby specjalne dotacje. Myślę, że to jest zwłaszcza w przypadku małych instytucji bardzo duży problem po prostu, że kiedy tworzymy tę jedną czy dwie wystawy rocznie, to po prostu zależy nam, żeby to była jak najszersza grupa odbiorców. Myślimy tu oczywiście też o wpływach z biletów. Jeśli jest wystawa tylko dla dzieci, to przyjdą dzieci plus rodzice, plus ewentualnie babcie, a więc po prostu osoby dorosłe, które tych dzieci nie mają, niekoniecznie. Więc myślę, że takie projekty zachęcające do tworzenia takich rozwiązań są ważne."*

Przestrzeń stanowi kolejne ograniczenie rozwoju programu. Rozmówcy wskazują na trudność wydzielenia miejsca dla dzieci przy istniejącej ekspozycji, ale również na brak zaplecza magazynowego. Powstające elementy scenograficzne i pomoce wymagają przechowywania, dlatego możliwość ich ponownego wykorzystania zależy także od warunków pozostających poza salą wystawową. W jednej z relacji sposobem na dalsze użytkowanie ekspozycji jest udostępnianie jej szkołom. Pozwala to przedłużać kontakt odbiorców z przygotowanymi treściami, zamiast pozostawiać materiały w magazynie.

> „*jakaś priorytetyzacja tego, ale z drugiej strony no więcej możliwości finansowych i też ta przestrzeń. My po prostu nawet nie mamy przestrzeni za bardzo magazynowej. Walczymy z brakiem przestrzeni*”

Koszty wystawy obejmują również jej codzienne funkcjonowanie. Otwarte, przekształcane przez dzieci instalacje wymagają uzupełniania materiałów, napraw, porządkowania oraz obecności osób wspierających uczestników. Jedna z rozmówczyń wskazuje, że tempo zużywania zasobów i zmian w przestrzeni było istotnym doświadczeniem dla zespołu. **Przygotowanie wystawy nie kończy się więc na jej otwarciu: konieczne jest zapewnienie warunków utrzymania jakości doświadczenia przez cały okres udostępniania.**

> „*materiały ze sobą tak bardzo szybko się zużywają, dzieci w ogóle tak szybko produkują, zmieniają. Jakbym miała komuś radzić, to żeby przekalkulować sobie zasoby ludzkie w instytucji, bo jednak do opieki takiej wystawy jest potrzebne bardzo, bardzo dużo rąk.*”

Trwałość rozwiązań jest przy tym częścią ich dostępności i atrakcyjności. Rozmówcy zwracają uwagę, że **intensywne użytkowanie wymaga odpowiedniego doboru materiałów i sposobu wykonania.** Uszkodzona instalacja ogranicza możliwość działania kolejnych osób i może utrudniać wizytę. Kompetencje projektowe obejmują zatem także przewidywanie sposobów korzystania z obiektów oraz ich odporności na eksploatację.

> „*Myślę, że warunkiem do powstawania takich wystaw jest otwartość dyrekcji i fundusze… i pomysły… i eksperci, którzy potrafią zaprojektować rzeczy dla dzieci. Jest bardzo dużo świetnych projektantów, którzy projektują świetne rzeczy, które nie są trwałe i nie są atrakcyjne. Myślę, że to też jest kwestia projektowania dla dzieci, że te rzeczy muszą być trwałe i odporne. Często nie są i się psują i to bardzo utrudnia odbiorcom wizytę. Więc myślę, że: finanse, otwartość i pomysłowość. I jeszcze raz finanse, żeby budować zawsze w dobry sposób*”

W wypowiedziach widoczna jest również potrzeba dostosowywania sposobu uczestnictwa do charakteru prezentowanych prac. Nie każda ekspozycja umożliwia bezpośrednią ingerencję w dzieło czy poznawanie go przez dotyk. Rozmówcy proponują w takich sytuacjach dodatkowe narzędzia i przedmioty, które pozwalają odbiorcy znaleźć własny sposób obecności na wystawie. Przywołany przykład udostępniania poduszek pokazuje, że zmiana może dotyczyć także swobody ułożenia ciała i odpoczynku, bez przekształcania samych obiektów artystycznych.

Szerszym uzasadnieniem rozwijania programu dziecięcego jest dla rozmówców budowanie długotrwałej relacji z kulturą. Jedna z osób opisuje powroty młodych dorosłych, którzy wcześniej odwiedzali instytucję z rodzicami. Obserwacje te wiąże z oswojeniem miejsca i chęcią dalszego uczestnictwa. Nie przesądzają one o przyczynach powrotów, ale wskazują, jakie znaczenie zespół przypisuje ciągłości kontaktu. W tej perspektywie program dla dzieci jest częścią rozwoju publiczności instytucji i wymaga trwałego zaplecza organizacyjnego.

21

DZIECKO I SZTUKA · ROZDZIAŁ

Inspiracje



Inspiracje do projektowania wystaw dla dzieci

Źródłem rozwijania praktyk instytucji są często bezpośrednie doświadczenia osób przygotowujących wystawy: wizyty studyjne, oglądanie innych ekspozycji i obserwowanie sposobów ich użytkowania. Rozmówcy szukają w nich rozwiązań, które można przełożyć na własną przestrzeń i program, a także argumentów wspierających podejmowanie takich działań. Przywołana wystawa „Tu czy tam?" stała się dla jednego z zespołów punktem odniesienia do łączenia prezentacji książek z przestrzennym, aktywnym poznawaniem ilustracji.

W ROZDZIALE

Inspiracje do projektowania wystaw dla dzieci 150

Wystawy i instytucje przywołane w wywiadach 152

Przykłady z Polski 153

Przykłady z zagranicy 154

> „To była naprawdę fantastyczna, interaktywna, z takim dużym rozmachem zrobiona wystawa. Wiem, tam architekci, takie biuro architektoniczne projektowało te formy, w które dzieci mogły zaglądać, gdzieś tam wchodzić, te ekspozycje książek, no było to fantastyczne. No i postanowiliśmy w podobny sposób podchodzić do tych naszych wystaw"

Szczególną wartość inspiracyjną mają rozwiązania pozostawiające wiele możliwości działania przy użyciu prostych środków. W jednej z relacji przykładem jest duża przestrzeń wypełniona drewnianymi klockami. Rozmówczyni dostrzega podobieństwo do własnej realizacji w tym, że rezultat zależy od pomysłów i zaangażowania uczestników. Dla

projektowania doświadczeń estetycznych istotna staje się możliwość samodzielnego komponowania form, sprawdzania ich układów i rozwijania konstrukcji we własnym tempie.

> „to jest w ogóle proste, ale genialne, bo wystawa polega na tym, że po prostu w wielkiej, wielkiej przestrzeni jest masa drewnianych klocków kwadratowych i można z nich budować i robić rzeczy i ludzie spędzają tam godzinami czas. Widzę takie punkty styku pomiędzy naszą wystawą a tamtą wystawą, że dajemy trochę niewiele i bardzo dużo zależy od osób, które tam wejdą, ile czasu tam spędzą i co z tego zrobią, ile z tego wyciągną"

W opisach inspiracji powraca także łączenie doświadczenia zmysłowego z poznawaniem określonego zagadnienia. Jedna z rozmówczyń przywołuje przestrzeń odtwarzającą zimę, po której następowały działania dotyczące płatków śniegu. W jej wspomnieniu atrakcyjność sytuacji wiązała się z możliwością wejścia w odmienne warunki, a następnie przyjrzenia się ich szczegółom. Taki układ pokazuje sposób prowadzenia od bezpośredniego wrażenia do obserwacji, pytań i poszerzania wiedzy.

> „było takie pomieszczenie, do którego dzieci zakładały czapki, specjalne skarpety i tam była zima, ale ta zima była przez taką dmuchawę robioną. I w powietrzu coś latało. Nie pamiętam co to było. To było fajne, a później dzieci miały edukację pod kątem tego, jakie są typy śnieżek, płatków śniegu. To było bardzo fajne, bo później miały narysowane te płatki śniegu, była historia o tych płatkach śniegu. Podobało mi się bardzo"

Rozmówcy dostrzegają przy tym różnice między pracą ze sztuką a udostępnianiem treści historycznych. W jednej z wypowiedzi swoboda działania z formą artystyczną jest postrzegana jako łatwiejsza do osiągnięcia niż angażujące przedstawienie informacji i dat. W przywołanym przykładzie ekspozycji historycznej rolę przewodnika przejmowała scenografia: ten sam pokój pokazany przed wojną, w jej trakcie i po niej pozwalał porównywać zmiany oraz rozpoczynać rozmowę z dzieckiem. Przestrzeń dostarczała w ten sposób punktów odniesienia do tematów, których przekazanie samym tekstem mogłoby być trudniejsze. Nadal otwartym problemem pozostawało dla rozmówczyni dostępne i wartościowe włączanie oryginalnych obiektów muzealnych w wystawy familijne.

> „Wydaje się, że sztuką jest dużo łatwiej grać w kontekście edukacji dziecięcej niż historią. Bo jednak sztuką łatwiej się bawić. A informacjami i datami już niekoniecznie"

Inspiracją bywa również sposób umocowania programu dziecięcego w instytucji. Rozmówcy zwracają uwagę na miejsca, które przeznaczają na ten cel odrębną przestrzeń i rozwijają ofertę w dłuższym procesie. W relacjach z zagranicznych wizyt pojawiają się rozbudowane strefy z pracowniami, konstruowaniem, kostiumami i działaniami związanymi z bieżącymi wystawami. Wartość tych przykładów polega dla rozmówców także na widoczności dzieci jako publiczności, dla której świadomie organizuje się miejsce i warunki uczestnictwa.

> *„Muzeum Etnograficzne robi bardzo ciekawe wystawy dla dzieci i oni robią to jak w takim długim procesie, mają przestrzeń, którą po prostu przeznaczają na wystawę dla takiego młodszego odbiorcy, więc myślę, że w ostatnim czasie tak to jest mocno inspirujące"*

Wniosek z powyższych wypowiedzi jest taki, że o wiele łatwiej tworzy się znakomite przestrzenie wystawiennicze, gdy znajdziemy czas i możliwość, by na podobnych bywać, świetnie bawić się w ich przestrzeni i testować rozwiązania.

Wystawy i instytucje przywołane w wywiadach

Zestawienie poniższe obejmuje przykłady wymienione w wypowiedziach o inspiracjach, w tym wspomnienia dawnych wizyt i własne realizacje rozmówców. Linki prowadzą do materiałów instytucji pomocnych w identyfikacji przykładów.

Przykłady z Polski

INSTYTUCJA I MIEJSCE	WYSTAWA LUB DOŚWIADCZENIE	WIĘCEJ INFORMACJI
Zachęta – Narodowa Galeria Sztuki Warszawa	Tu czy tam? Współczesna polska ilustracja dla dzieci	☞
Muzeum Narodowe w Warszawie	W Muzeum wszystko wolno	☞
Państwowe Muzeum Etnograficzne w Warszawie	Kwiaty polskie, Domy wspólne	☞
Muzeum Emigracji w Gdyni	Wystawa stała	☞
Muzeum II Wojny Światowej w Gdańsku	Podróż w czasie. Historia pewnej rodziny 1939–1945	☞
Gdańskie Centrum Sztuki Współczesnej	Modele wspólnoty	☞
Ośrodek Dokumentacji Sztuki Tadeusza Kantora Cricoteka w Krakowie	Dzikie harce	☞
Muzeum Miasta Gdyni	W Gdyni nie pada	☞
Dom Słów w Lublinie	Dom Słów w Lublinie	☞
Muzeum Polin Warszawa	Jak ciężko być królem	☞
Muzeum Narodowe w Lublinie	Czas Samurajów	☞
Akademia Sztuk Pięknych w Katowicach	Wystawa pokonkursowa: Książka dobrze zaprojektowana. Zacznijmy od dzieci	☞
Centrum Sztuki Dziecka w Poznaniu	Biennale Sztuki dla Dziecka	☞
Centrum Dialogu im. Marka Edelmana w Łodzi	Wystawa Alfabet Empatii	☞

Przykłady z zagranicy

INSTYTUCJA I MIEJSCE	WYSTAWA LUB DOŚWIADCZENIE	WIĘCEJ INFORMACJI
ZOOM Kindermuseum Wiedeń, Austria	ZOOM Kindermuseum Wiedeń, Austria	☞
Muzeum dla dzieci w Grazu Austria	FRida & freD	☞
Alice – Museum für Kinder Berlin, Niemcy	ZOOM Kindermuseum Wiedeń, Austria	☞
Hamburger Bahnhof – Nationalgalerie der Gegenwart Berlin, Niemcy	Lina Lapelytė „We Make Years Out of Hours”	☞
Nationalmuseum Sztokholm, Szwecja	Färg!	☞
Louisiana Museum of Modern Art Humlebæk, Dania	Skrzydło dziecięce	☞

22

DZIECKO I SZTUKA · ROZDZIAŁ

Życzenie do złotej rybki



„myślę sobie o bardzo ważnych osobach, które w instytucjach pracują z dziećmi i myślę o osobach edukatorskich i myślę sobie, że to by było idealne rozwiązanie i pewnie z zakresu marzeń jednak, w szczególności w dużych miastach, gdzie kilka z tych instytucji, gdyby w jakiś sposób scentralizować pracę tych osób i móc dać im lepsze warunki pracy. O tak, bo to są osoby, które realizują nasze pomysły i nasze wizje, a jednocześnie bardzo często są zatrudnione na umowę zlecenie i nie mają bezpieczeństwa i komfortu”

„Dedykowane piętro dla dzieci z funduszami na to, żeby zrobić coś ekstra, przynajmniej raz do roku. Myślę, że to by było wspaniałe.”

„Mi się marzy, żeby była na przykład przestrzeń wyciszenia w muzeum, ale to jest bardzo trudne, bo mamy deficyt przestrzeni i nikt projektując muzeum nie myślał o tym, że będzie potrzebna taka przestrzeń”

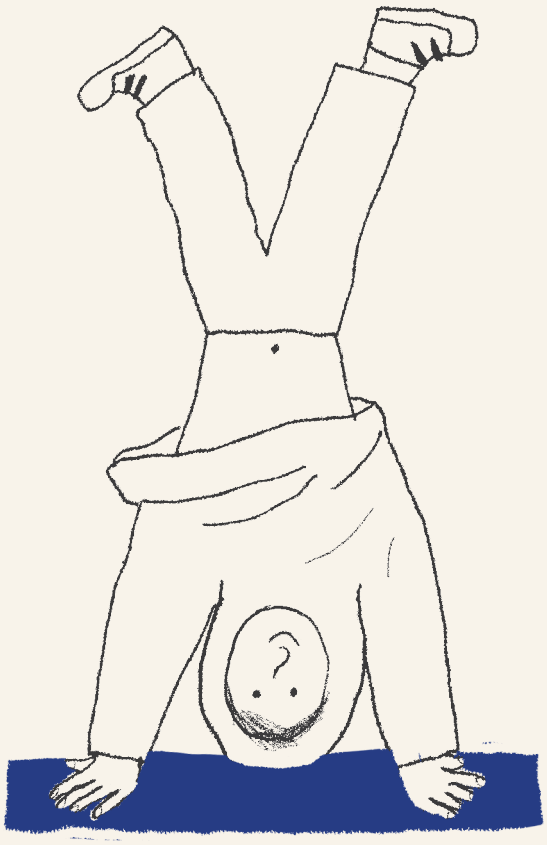
„ja bym chciała, żebyśmy mieli jakiś taki program ogólnopolski, który zakładałby w szkołach, w przedszkolach, bibliotekach. Ja myślę, że to jest tak proste i jednocześnie tak niewykorzystane, a jednocześnie tak naturalne dla dzieci, że im wystarczy te książki dać, czytać, pokazywać i popracować z nimi trochę i mamy czytające społeczeństwo, mamy oglądające obrazy wykształcające wrażliwość estetyczną, na kolor, na formę, na wszystko, na słowo. Taka praca u podstaw to by było to."

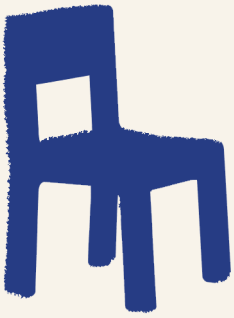
„jest to trudne edukować artystycznie, estetycznie młodzież. Jest to wielkie wyzwanie, dzieci łatwiej. No ale to tylko dlatego, że w ogóle dzieci częściej w ogóle w kulturze uczestniczą niż nastolatkowie."

„Ja bym chciała, żebyśmy my twórcy kultury, mieli takie możliwości pracy, aby móc słuchać tego dziecięcego głosu i wspólnie z nimi tworzyć wydarzenia. Zatem jest to takie życzenie o budżet, o zespół, o warunki do współpracy."

„takie spostrzeżenia, które my dostajemy od dzieci, nam wydają się odrealnione, ale jednocześnie wydają się takie bardzo osadzone. To jest niesamowite. Bardzo dużo mądrości tam jest, której myślę, że w ogóle teraz szczególnie potrzebujemy w momencie, kiedy jest na świecie tak jak jest. Więc po prostu chciałabym, żeby zaczęto brać dzieci na serio. Jak mówią, że czegoś chcą, to robimy jak chcą, a nie tak jak nam dorosłym się wydaje, że chcą."

„Marzyłoby mi się stworzenie stałej przestrzeni wystawienniczej, do której mogę zapraszać rezydujących artystów i artystki z jednej strony do jakiegoś tematu, wokół którego jesteśmy, ale tak, żeby trochę łączyć te światy, czyli na przykład właśnie artystów i dzieci, poprzez tą przestrzeń, do której dzieci mogą przyjść jako do takiego trzeciego miejsca".





Wnioski końcowe

Zestawienie doświadczeń rodzin z perspektywą twórców wydarzeń pokazuje, że rozwijanie wrażliwości estetycznej dziecka wymaga powiązania dwóch obszarów: wartościowego kontaktu ze sztuką oraz warunków, w których ten kontakt staje się możliwy. Rodzice opisują to, co pomaga lub przeszkadza dziecku w przeżywaniu wydarzenia. Przedstawiciele instytucji odsłaniają decyzje, zasoby i ograniczenia stojące za tym doświadczeniem. Z obu perspektyw wynika, że jakość uczestnictwa zaczyna się kształtować na długo przed wejściem dziecka na wystawę – podczas ustalania jej koncepcji, budżetu, sposobu prezentacji dzieł i miejsca edukacji w całym przedsięwzięciu.

W badanym materiale widoczna jest zmiana podejścia do dziecięcego odbiorcy. Powstają wystawy umożliwiające działanie, programy rodzinne, narzędzia do samodzielnego zwiedzania oraz projekty łączące sztukę z codziennym doświadczeniem. Jednocześnie rozwiązania te mają różny status. W jednych instytucjach potrzeby dzieci współokreślają koncepcję wystawy, w innych są uwzględniane przez dodatkowe oprowadzanie, warsztat czy kartę edukacyjną. Istotnym wyzwaniem pozostaje więc przejście od pojedynczych udogodnień do trwałego uwzględniania dziecka w sposobie działania instytucji.

Szczególne znaczenie ma moment włączenia wiedzy o młodym odbiorcy w proces projektowania. Gdy edukatorzy uczestniczą w nim od początku, mogą wpływać na przestrzeń, narrację i sposoby kontaktu z obiektami. Gdy gotowa ekspozycja dopiero otrzymuje program dziecięcy, zakres możliwych zmian jest mniejszy. Nawet dobrze przygotowane materiały nie usuną wszystkich ograniczeń wynikających z wysokości gablot, organizacji ruchu czy dominacji tekstu. Wniosek ten dotyczy zarówno wystaw dedykowanych dzieciom, jak i ekspozycji o szerszym adresie: wiedza o odbiorcach powinna uczestniczyć w podejmowaniu podstawowych decyzji.

Rozmowy ujawniają również napięcie między traktowaniem dziecka jako przyszłego odbiorcy kultury a uznaniem wartości jego obecnego doświadczenia. Oswajanie z instytucją może sprzyjać późniejszym powrotom, ale dziecko już podczas pierwszej wizyty ma własne potrzeby, spostrzeżenia i możliwości interpretacji. Uznanie ich znaczenia zmienia cel pracy: obok przygotowywania do przyszłego uczestnictwa pojawia się odpowiedzialność za jakość spotkania ze sztuką, które odbywa się teraz. Dziecięce pytania i sposoby używania przestrzeni mogą przy tym poszerzać rozumienie wystawy przez samych jej twórców.

Wrażliwość estetyczna rozwija się w relacji między tym, co instytucja proponuje, a tym, co dziecko może samodzielnie zauważyć, przeżyć i przetworzyć. Dlatego znaczenie mają zarówno starannie wybrane dzieła, jak i materiały, aranżacja, światło, publikacje czy język komunikacji. Całe otoczenie staje się częścią edukacji estetycznej. Kontakt z różnorodnością form daje podstawy do porównywania i dokonywania wyborów, a pozostawiona swoboda pozwala dziecku stopniowo budować własny gust. Profesjonalny wybór treści i otwartość na indywidualny odbiór mogą się w tym procesie wzajemnie wzmacniać.

Z obu części materiału wynika potrzeba uważnego określenia roli interaktywności. Działanie może pomagać w poznaniu materiału, zrozumieniu kompozycji, odkryciu procesu twórczego lub sprawdzeniu własnego pomysłu. Jego znaczenie zależy od związku ze sztuką i od przestrzeni pozostawionej na refleksję. Duża liczba aktywności, intensywność bodźców czy widoczne zaangażowanie nie przesądzają jeszcze o pogłębionym doświadczeniu. Ważnym zadaniem projektowym staje się takie łączenie działania, obserwacji i odpoczynku, aby dziecko mogło skupić uwagę oraz nadać spotkaniu własne znaczenie.

Realizacja takiego podejścia wymaga uzgodnień wewnątrz instytucji. W wywiadach pojawiają się różnice między perspektywą kuratorską, edukacyjną, konserwatorską i organizacyjną. Część rozmówców opisuje opór wobec rozwiązań angażujących dzieci, obawy przed utratą powagi wystawy lub trudności w odejściu od perspektywy eksperta, dla którego prezentowane treści są oczywiste. Pojawia się też uzasadniona potrzeba oceniania, czy proponowana aktywność wnosi coś do odbioru sztuki. Wspólna praca różnych działów pozwala rozstrzygać te kwestie z uwzględnieniem wartości dzieł, bezpieczeństwa i doświadczenia publiczności. Otwartość na dzieci wymaga zatem również gotowości instytucji do rozmowy o własnych przyzwyczajeniach.

Trwałość zmian zależy od warunków pracy osób, które je realizują. Wiele opisanych przedsięwzięć wyrasta z inicjatywy, pasji i osobistego zaangażowania konkretnych pracowników. Dzięki nim powstają wartościowe rozwiązania, lecz ich kontynuacja bywa zależna od dostępności zespołu, dodatkowych środków i przychylności osób decyzyjnych. Szczególnej uwagi wymagają edukatorzy bezpośrednio pracujący z dziećmi: ich przygotowanie, możliwość wymiany doświadczeń, wsparcie w trudnych sytuacjach i stabilność współpracy. Wysokie oczekiwania wobec jakości kontaktu z odbiorcą powinny znajdować odzwierciedlenie w warunkach zapewnianych tym osobom.

Doświadczenia twórców pokazują ponadto, że budżet wystawy angażującej dzieci obejmuje cały okres jej funkcjonowania. Materiały są zużywane, elementy wymagają napraw, a przestrzeń przekształca się pod wpływem użytkowników. Potrzebne są czas i osoby odpowiedzialne za jej codzienną obsługę. Równocześnie przywoływane przykłady wskazują, że wartościowe doświadczenie może powstać przy użyciu prostych środków: książki obrazkowej, przedmiotów dźwiękowych, światła, papieru czy elementów konstrukcyjnych. O jakości decydują adekwatność pomysłu i sposób pracy z odbiorcą. Inspiracje z dużych realizacji mogą być rozwijane w mniejszej skali, dostosowanej do lokalnych możliwości.

Podobnego przejścia od dobrej woli do zaplanowanego działania wymaga dostępność. W materiale występują zarówno rozwiązania wpisane w projekt, jak i dostosowania uruchamiane po zgłoszeniu konkretnej potrzeby. Elastyczna reakcja jest cenna, ale pozostawia inicjatywę po stronie rodziny lub nauczyciela. Osoby, które nie wiedzą o możliwości uzyskania wsparcia albo wcześniej zrezygnowały z wizyty, mogą pozostać poza zasięgiem takiej oferty. Dlatego brak zgłoszeń wymaga ostrożnej interpretacji. Dostępność warto rozpatrywać jako możliwość samodzielnego, zrozumiałego i godnego uczestnictwa, obejmującą także potrzeby sensoryczne, sposób komunikacji i warunki finansowe.

Zestawienie obu perspektyw pozwala wyraźniej określić odmienne znaczenie współpracy ze szkołami i z rodzinami. Szkoła daje możliwość dotarcia do zróżnicowanej grupy dzieci, także tych, które samodzielnie nie trafiłyby do instytucji. Relacja z nauczycielem wymaga jednak uwzględnienia organizacji pracy placówki, ograniczeń czasowych oraz potrzeby uzasadnienia wyjścia. Rodzina stwarza inne możliwości: powrotów, poznawania dziecka w kolejnych sytuacjach i kontynuowania doświadczenia w codzienności. Oba sposoby uczestnictwa potrzebują własnych form współpracy. Ich połączenie może sprzyjać zarówno poszerzaniu dostępu, jak i pogłębianiu relacji ze sztuką.

Współpraca z dorosłymi wymaga przy tym namysłu nad zakresem ich wpływu. Rodzic lub nauczyciel może otwierać dziecko na nowe doświadczenia, ale może też narzucać interpretację, przyspieszać działanie albo poprawiać efekt pracy. Instytucja ma tu możliwość wspierania takiego towarzyszenia, które pomaga dziecku korzystać z własnych możliwości. Obejmuje to również zgodę na różne role dorosłego i stopniowo rosnącą samodzielność młodego odbiorcy. Szczególnie

ważne staje się to w odniesieniu do starszych dzieci i nastolatków, dla których kontynuacja uczestnictwa wymaga nowych tematów, sposobów komunikacji i relacji rówieśniczych.

Materiał wskazuje także na potrzebę porządkowania wiedzy zdobywanej przez instytucje. Obserwacje, rozmowy i kolejne próby dostarczają wielu informacji, lecz ich wykorzystanie często pozostaje związane z doświadczeniem pojedynczych osób. Dokumentowanie zmian, sprawdzanie użyteczności narzędzi oraz wymiana wiedzy między zespołami mogą sprawić, że udana realizacja stanie się podstawą dalszego programu. Powroty rodzin, pytania dzieci i samodzielne przetwarzanie doświadczeń są ważnymi sygnałami, które warto rozpatrywać obok frekwencji. Pozwalają lepiej rozumieć uczestnictwo, choć nie zastępują badania długofalowych zmian wrażliwości estetycznej.

Najdalej idącym kierunkiem rozwoju jest włączenie dzieci w rzeczywiste współtworzenie oferty. Opisane przykłady pokazują potencjał pracy obejmującej rozmowę, wspólne wymyślanie, prototypowanie i sprawdzanie rozwiązań. W badanym materiale pozostaje to praktyką podejmowaną w wybranych projektach, wymagającą czasu, kompetencji i odpowiednich warunków organizacyjnych. Może jednak stanowić ważny punkt odniesienia dla dalszych działań. Dorośli zachowują odpowiedzialność za ramy przedsięwzięcia, a dzieci uzyskują wpływ na doświadczenie, którego są uczestnikami. W takim ujęciu rozwijanie wrażliwości estetycznej łączy poznawanie sztuki z odkrywaniem własnej zdolności do interpretowania i kształtowania otoczenia.

Dobre praktyki i rozwiązania dla instytucji kultury

- *Okiem psychologa*
- *Rekomendacje*

Okiem psychologa

dr Agnieszka Pasztak-Opiłka

Zmiany we współczesnym świecie, obejmujące nie tylko rozwój technologii cyfrowych, ale również sposoby budowania relacji społecznych, ich podtrzymywania, wzajemnego komunikowania się oraz jakość i ilość czasu spędzanego z rodzicami i opiekunami, wymagają refleksji w aspekcie prezentowania sztuki najmłodszym jej odbiorcom. Współczesne dziecko dorasta w rzeczywistości pełnej bodźców, szybko zmieniających się komunikatów, obrazów i treści cyfrowych. Jednocześnie jego rozwój nie przebiega wyłącznie pod wpływem technologii. Nadal fundamentalne znaczenie mają bezpośrednie doświadczenia, zabawa, kontakt z drugim człowiekiem, możliwość samodzielnego działania i przeżywania emocji. Dlatego wyzwaniem dla instytucji kultury nie jest jedynie uatrakcyjnienie sztuki przez zastosowanie multimediów czy efektów wizualnych, lecz stworzenie takich warunków uczestnictwa, w których dziecko może sztukę odczuwać, interpretować, współtworzyć i przeżywać w relacji z innymi. Tym samym prezentacja sztuki powinna być kompatybilna z zachodzącymi zmianami i kilka kwestii poruszonych w raporcie zasługuje na szczególną uwagę.

Oczywistością jest, że potrzeby dzieci na różnych etapach rozwoju powinny być w różny sposób zaspokajane. Mówimy o potrzebach emocjonalnych, możliwościach poznawczych oraz sposobach budowania relacji. Potrzeba autonomii pojawia się już u najmłodszych odbiorców, w okresie wczesnego dzieciństwa (1–3 lata). Dziecko, rozwijając ciekawość świata, chce go samodzielnie odkrywać, chce dotykać, smakować, czuć zapachy – doświadczać go wszystkimi zmysłami – przy jednoczesnym silnym akcentowaniu, iż chce to robić samodzielnie (klasyczne: „ja sam„). Nie potrafi jeszcze w wielu obszarach werbalizować swoich potrzeb, za to reaguje spontanicznie i przy udziale całego ciała, śmiejąc się, płacząc, podskakując czy machając rękami. Okres ten to też czas lęku separacyjnego, więc obecność osób bliskich, towarzyszących dziecku podczas eksplorowania świata sztuki, staje się kluczowa. Otoczenie powinno więc zapewnić przestrzeń przede wszystkim bezpieczną, ale jednocześnie dostępną wielozmysłowo, bez zbędnego przebodźcowania. Okres przedszkolny, czyli okres pierwszych wycieczek z grupą rówieśników, to przede wszystkim czas silnie rozwijającej się wyobraźni, zabawy symbolicznej, często zacierania się granicy między światem fikcji a światem faktycznym. Organizatorzy powinni więc zwrócić szczególną uwagę na to, by poszczególne elementy przedstawień czy wystaw nie stały się bodźcami przerażającymi i niedopasowanymi treścią czy formą do potrzeb dzieci. Nawet jeśli dzieci w tym okresie „lubią się bać”, to pamiętajmy, aby dostarczane im bodźce były jednak pod świadomą kontrolą dorosłych i aby przed opuszczeniem wystawy czy spektaklu wszystkie niejasności zostały wyjaśnione i dopowiedziane, tak by nie pozostało poczucie lęku i niepewności, które mogą stać się pożywką dla wyobraźni. Dzieci w wieku wczesnoszkolnym to już zupełnie inna grupa odbiorców. Rozwija się myślenie logiczne, poczucie sprawczości, ale i silna potrzeba upewniania się w obszarze własnych kompetencji i osiągnięć. W intensywny sposób dzieci uczą się również empatii i współpracy. Kreując przestrzeń dla tej grupy wiekowej, warto uwzględnić wyżej wymienione elementy i pamiętać, iż wiek ten to również okres lęku przed śmiercią i definitywnym przemijaniem. Warto więc, by elementy projektów nie potęgowały tego lęku. Odbiorca w okresie adolescencji to najbardziej krytyczny odbiorca. Dominuje potrzeba samodzielnego podejmowania decyzji, ale i szacunku

dla własnej autonomii. Grupa społeczna staje się lustrem w budowaniu i szukaniu własnej tożsamości. Niejednokrotnie od młodzieży wymaga się podczas wystaw czy sztuk teatralnych tzw. „dojrzałości", a więc skupienia, refleksji, ciszy, akceptacji – tym samym ignorując potrzebę wyrażania własnego zdania czy spontanicznego reagowania, chociażby poprzez krytykę. Już na etapie projektowania wystawy czy eventu warto więc precyzyjnie zdefiniować docelową grupę odbiorców, a w przypadku braku takiej możliwości postawić na uniwersalizm i wielozmysłowość przekazu. Propozycja ta nie jest tożsama z koniecznością infantylizacji przedsięwzięcia, wręcz przeciwnie – działania takie zabezpieczą zarówno potrzeby dzieci w różnym wieku, jak i ich rodzeństwa (które często w takich wydarzeniach bywa pomijane) oraz rodziców, którzy z pewnością dzięki prostocie i wielowymiarowości przekazu odnajdą w sobie emocje czy wspomnienia z przeszłości, do których chętnie wracają.

Funkcjonowanie na co dzień w przestrzeni mocno obciążonej bodźcami buduje oczekiwanie takiej formy odbioru sztuki, która zapewni odpowiedni dobór bodźców, ich ilość i dynamikę zmian i nie pozostawi miejsca na doświadczanie nudy. Jednak stawianie na wielowymiarowość przekazu, czyli uwzględnienie wielozmysłowego jego odbioru, powinno być szczególnie kontrolowane, aby nie generować sytuacji przebodźcowania. Z wypowiedzi rodziców ujętych w raporcie niejednokrotnie wynika, iż nadmiar bodźców, zbyt mała przestrzeń w stosunku do zbyt dużej liczby uczestników albo, paradoksalnie, brak bodźców i nuda powodują opuszczenie przedstawienia czy wyjście z wydarzenia z poczuciem rozczarowania.

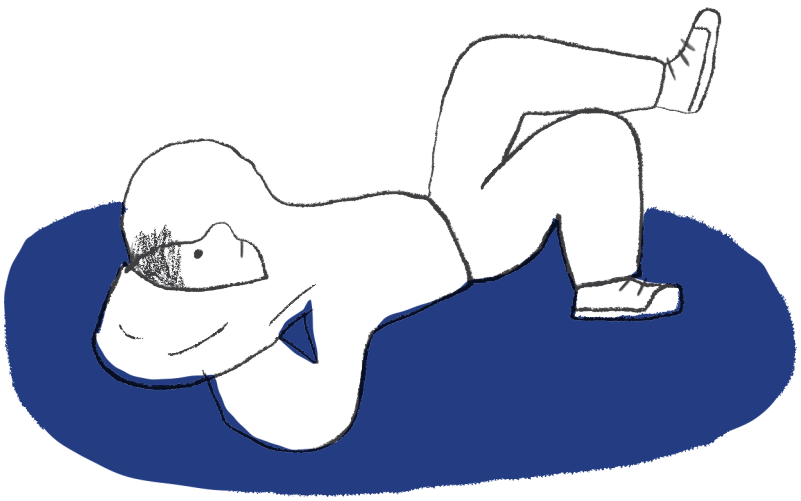
Istotne jest również płynne przejście od modelu, w którym dziecko jest biernym odbiorcą sztuki, do angażowania go w jej aktywne współtworzenie i realny kontakt z obiektami. Spektakl dla przedszkolaka, przedstawienie dla ucznia wczesnoszkolnego i wydarzenie dla nastolatka powinny różnić się nie tylko tematyką, ale również sposobem angażowania odbiorcy i zakresem pozostawionej mu samodzielności. Istotą współczesnej edukacji kulturalnej staje się zatem odejście od traktowania dzieci jako niedojrzałych odbiorców kultury dorosłych na rzecz uznania ich za pełnoprawnych uczestników życia artystycznego, posiadających własne sposoby poznawania świata, wyrażania emocji i nadawania znaczeń. Jednym z najważniejszych argumentów przemawiających za zmianą sposobu prezentowania sztuki dzieciom jest zróżnicowanie rozwoju poznawczego w poszczególnych okresach życia i jego wpływ na kontakt ze sztuką. Dziecko nie odbiera dzieła tak samo jak osoba dorosła, ponieważ jego zdolność do rozumienia symboli, abstrakcyjnych treści, metafor i wieloznaczności rozwija się stopniowo. U dzieci w okresie przedszkolnym dominuje myślenie przedoperacyjne, zabawa symboliczna oraz poznawanie świata za pomocą konkretnych doświadczeń. Dominuje potrzeba doświadczeń sensorycznych, ruchu, zabawy i jednoznacznych, czytelnych sytuacji. W okresie szkolnym, gdy rozwija się myślenie przyczynowo-skutkowe, dzieci chętniej uczestniczą w wydarzeniach opartych na odkrywaniu historii, zadaniach do wykonania i wspólnym rozwiązywaniu zagadek. Nastolatkowie wykorzystują już myślenie abstrakcyjne, potrzebują również, jak wspomniano, akceptacji własnej autonomii i możliwości wyrażania opinii. Potrzebują więc przestrzeni do własnej interpretacji zdarzeń, krytycznego myślenia czy samodzielnych decyzji. W 2023 roku ukazał się ciekawy artykuł autorstwa R. Flewitt z zespołem „Young Children's Engagement with Objects in Science Museums: A Rapid Evidence Assessment of Research", stanowiący przegląd 48 publikacji z tego obszaru. Autorzy, analizując wyniki wcześniejszych badań, doszli do kilku podstawowych wniosków. Dzieci do 8. roku życia angażują się w poznawanie obiektów muzealnych, gdy dostają możliwość samodzielnej ich eksploracji, doświadczania wielozmysłowego i rozmowy z innymi na ich temat, zaś sam przekaz werbalny i oglądanie eksponatów nie są dla nich atrakcyjne. Kluczowe więc staje się stworzenie warunków, w których dziecko staje się aktywnym odbiorcą. Wielozmysłowy odbiór sztuki (poprzez dotyk, ruch, wzrok, dźwięk) pogłębia zaangażowanie, generuje pozytywne emocje i dzięki temu sprzyja lepszemu rozumieniu przekazu i jego zapamiętaniu. Dziecko w roli aktywnego odbiorcy potrzebuje również możliwości decydowania, co chce oglądać i jak długo pozostaje przy obiekcie, który zwrócił jego szczególną uwagę. Nadmierne planowanie wydarzenia przez dorosłych, przy braku uwzględnienia tych potrzeb,

powoduje spadek zainteresowania. Podejście zbyt dyrektywne, oparte na suchym, werbalnym przekazie i pozbawione możliwości zadawania pytań i wymiany pomysłów, również spowoduje spadek zainteresowania. Warto zwrócić uwagę na elementy nietypowe (bardzo duże, bardzo małe, autentyczne, nieznane itd.), gdyż to one szczególnie przyciągają uwagę dzieci, zwłaszcza jeśli generują poczucie zaskoczenia czy rozbawienia. Powiązanie eksponatów z codziennym życiem poprzez historie, opowieści i odwoływanie się do dziecięcych doświadczeń znacząco poprawia rozumienie sztuki. Zabawa stanowi formę poznawania świata – szczególnie ważne jest więc zapewnienie możliwości odgrywania ról, manipulowania obiektami, konstruowania czy eksperymentowania. Takie działania, wyzwalające pozytywne emocje i uruchamiające cielesne doświadczenia, sprzyjają budowaniu zainteresowania, ale i nabywaniu wiedzy, warto więc docenić naturalną spontaniczność dzieci w reagowaniu na sztukę. Warto podkreślić, że aktywne angażowanie dziecka w tworzenie sztuki pozwoli mu rozwijać poczucie sprawczości i w ten sposób również budować pozytywną samoocenę.

Istotna jest również kwestia kształtowania się dziecięcego gustu w kontakcie ze sztuką i chęci sięgania do niej w przyszłości. Proste badanie eksperymentalne na grupie 2253 dzieci w wieku przedszkolnym oraz wczesnoszkolnym, opublikowane przez B. Kisidę, D. H. Bowena i J. P. Greene'a w czasopiśmie „Early Childhood Research Quarterly„w 2018 roku („Cultivating interest in art: Causal effects of arts exposure during early childhood"), ujawniło, iż kontakt dzieci ze sztuką w programie zapewniającym wizyty w muzeum w obecności przewodnika, połączone z działaniami artystycznymi i materiałami edukacyjnymi, wywiera istotny wpływ na kształtowanie się pozytywnego nastawienia do niej w porównaniu z grupą kontrolną. Polskie badania z 2018 roku (M. Szubielska i in., „Zajęcia edukacyjne towarzyszące wystawie a odbiór sztuki współczesnej przez dzieci przedszkolne i wczesnoszkolne„, „Edukacja") potwierdziły, że udział dzieci w zorganizowanych zajęciach wiąże się z wyższym poziomem oceny sztuki współczesnej i wyzwala pozytywne emocje. Szczególnie istotne są metody warsztatowe, w trakcie których dzieci mogły samodzielnie doświadczać i podejmować decyzje. Patrząc z perspektywy rozwojowej, warto nawiązać też do artykułu P. Rodwaya i in. (2016, o tytule „The Development of Shared Liking of Representational but not Abstract Art in Primary School Children and Their Justifications for Liking„, w czasopiśmie „Frontiers in Human Neuroscience"), w którym autorzy na podstawie przeprowadzonych badań podkreślają, że poziom rozwoju funkcji poznawczych u dzieci wiąże się z odbiorem i oceną sztuki w poszczególnych okresach rozwoju. Gust estetyczny rozwija się wraz z wiekiem, choć zmieniają się sposoby interpretowania sztuki. Tym samym, projektując wystawy czy przedstawienia, warto nawiązać do perspektywy rozwojowej i dopasować poszczególne elementy do tego, co dla dzieci na różnych etapach rozwoju jest atrakcyjne.

Ostatnia kwestia, jaką warto poruszyć, to problem szeroko rozumianej dostępności sztuki. Pojęcie to obejmuje nie tylko dopasowanie treści i formy do wieku odbiorców i ich specyficznych potrzeb rozwojowych, o czym pisano powyżej, ale również elementy fizyczne projektowanego środowiska (dopasowane np. do wzrostu odbiorców), długość samej ekspozycji (dopasowaną do możliwości psychofizycznych), jak i zwyczajną odległość miejsca ekspozycji od miejsca zamieszkania. Znacząca jest sytuacja finansowa, związana ze statusem socjoekonomicznym rodzin. Ważne jest również stworzenie odpowiednich warunków organizacyjnych. Jak ujawniają dane z raportu, zdarzały się sytuacje, kiedy mimo dobrych pomysłów, przemyślanych i dopasowanych do odbiorców koncepcji warunki organizacyjne potrafiły zaburzyć cały przebieg wydarzeń. Były to miejsca nieprzystosowane dla dzieci czy zbyt duża liczba uczestników zlokalizowanych w jednym czasie w jednym miejscu, co generowało poczucie chaosu i przebodźcowania, a momentami nawet zagrożenia dla zdrowia uczestników (jak wspomina jeden z rodziców, którego dziecko zostało kopnięte podczas budowania żywej piramidy). Innym razem drobne szczegóły, takie jak niedziałające flamastry, zbyt twardy karton czy brak odpowiedniego kleju, budziły uczucie frustracji zamiast zamierzonej radości i satysfakcji. W niwelowaniu barier związanych z dostępnością przydatne mogą być instytucje, które zapewnią dostęp do sztuki dzieciom, których rodzice mieliby mocno ograniczone możliwości podejmowania takich działań lub

dla których byłyby one niewykonalne. Tymczasem w tle od lat toczy się spór pomiędzy zadaniami wychowawczymi instytucji (szkoły, przedszkola) a zadaniami rodziny i niejednokrotnie pojawia się wzajemne przerzucanie się odpowiedzialnością za to, kto i w jakim wymiarze powinien zapewnić dzieciom kontakt ze sztuką oraz rozwijać ich wrażliwość estetyczną. Konieczne więc staje się zbudowanie współpracy i wypracowanie kompromisu.



Rekomendacje

01 Określanie celu doświadczenia.

Warto rozpoczynać pracę nad wystawą lub wydarzeniem od pytania, co dziecko będzie mogło zauważyć, przeżyć, porównać albo samodzielnie odkryć. Taki cel pomaga dobierać treści, formy działania i materiały.

OKIEM PSYCHOLOGA

Potrzeby rozwojowe dzieci na poszczególnych etapach rozwoju, ale i ich możliwości psychofizyczne powinny być pierwszym elementem uwzględnianym w procesie projektowania wystawy czy przedstawienia. Kluczowe staje się precyzyjne zdefiniowanie grupy odbiorców i dopasowanie się do jej potrzeb i możliwości. W przypadku wydarzeń o charakterze uniwersalnym warto uwzględnić potrzeby każdej z grup przez pryzmat najmłodszego odbiorcy, czemu sprzyja forma wielozmysłowego przekazu oraz angażowanie uczestników w przebieg wydarzenia, adekwatnie do ich możliwości i zainteresowań.

02 Dbałość o jakość artystyczną.

Warto zapewniać dzieciom kontakt z różnorodną, starannie przygotowaną sztuką, także wymagającą i nieoczywistą. Jakość obejmuje również aranżację, ilustracje, publikacje, materiały warsztatowe i komunikację wizualną.

03 Pomoc w uważnym patrzeniu i słuchaniu.

Pomocne mogą być pytania i zadania kierujące uwagę na kolor, światło, fakturę, rytm, kompozycję czy sposób wykonania. Warto zostawiać czas na zatrzymanie się przy wybranym dziele.

OKIEM PSYCHOLOGA

Dzieci odbierają świat wielozmysłowo. Z upływem czasu stajemy się coraz mniej uważni, coraz bardziej myślący „na skróty" i coraz bardziej (przynajmniej w założeniu) racjonalni. Współczesna psychologia w wielu ścieżkach terapeutycznych włącza elementy uważności – skupiania się na tu i teraz, z budowaniem świadomości docierających do nas różnymi kanałami bodźców. Mindfulness to nic innego jak skupianie się na bieżącej rzeczywistości, doświadczanie świata bez oceniania i bez krytykowania, z pełną jego akceptacją. Kontakt z tak prezentowaną sztuką może stanowić doskonały obszar odbudowywania u osób dorosłych zatraconej przez lata uważności, zaś u dzieci być może pozwoli przedłużyć czas jej trwania na kolejne lata.

04 Poszanowanie własnego gustu dziecka.

Dobrze byłoby przyjmować jego opinie z ciekawością, także gdy różnią się od oceny dorosłego. Rozmowa może dotyczyć tego, co wywołało określoną reakcję, bez oczekiwania zachwytu lub jednej poprawnej interpretacji.

OKIEM PSYCHOLOGA

Dzieci reagują spontanicznie na sztukę, budując tym samym własny artystyczny gust. Warto dbać, by ich spontaniczność pozostała i aby dzięki niej mogły wyrażać doświadczane emocje oraz budowane refleksje i opinie. Narzucanie sztywnych ram i schematów czy też krytykowanie perspektywy dziecka na pewno temu nie służy. Nie znaczy to, że tych ram być nie powinno. Ograniczenia i ramy pozwalają zachować poczucie bezpieczeństwa, gdy dzieci widzą, że dorosły czuwa nad sytuacją i zna właściwy kierunek. Konieczne jest więc zachowanie odpowiedniego balansu pomiędzy wskazywaniem dzieciom odpowiednich ścieżek a poszanowaniem ich własnego zdania i sposobu przeżywania. Możliwość wyrażenia siebie wzmacnia poczucie sprawczości i samoocenę, ale tylko wtedy, gdy dorosły akceptuje i szanuje punkt widzenia dziecka.

05 Łączenie sztuki z codziennym doświadczeniem.

Można odwoływać się do przyrody, architektury, książek, dźwięków i przedmiotów znanych dzieciom. Takie odniesienia ułatwiają wejście w temat i zachęcają do dalszej obserwacji poza instytucją.

OKIEM PSYCHOLOGA

Jak wskazują współczesne badania, dzieci bardziej angażują się w przekaz, który odnosi się do ich doświadczeń, co sprzyja również wzbudzaniu pozytywnych emocji oraz kontaktowi ze sztuką w przyszłości. To, co znane, jest bezpieczne, a jednocześnie na bazie tego, co znane, łatwiej przyswoić nowości i ciekawostki.

06 Zrozumiały, szanujący odbiorcę język.

Warto wyjaśniać nowe pojęcia, korzystać z opowieści i przykładów oraz sprawdzać, czy przekaz jest czytelny. Dzieci mogą poznawać złożone treści, jeśli otrzymają odpowiednie wsparcie.

OKIEM PSYCHOLOGA

Treści kierowane do dzieci powinny być dopasowane do ich możliwości poznawczych i emocjonalnych. Z wiekiem zmienia się sposób myślenia – od myślenia opartego na konkretach do myślenia abstrakcyjnego – zmienia się charakter zainteresowań, w określonych okresach życia pojawiają się również typowe dla nich lęki. Tym samym przekaz sztuki powinien uwzględniać te elementy, aby skutecznie trafić do odbiorcy.

07 Aktywności wynikające z treści wystawy.

Warto proponować działania pozwalające poznać materiał, technikę lub ideę obecną w dziele. Karty zadań, zagadki i elementy sensoryczne mogą kierować uwagę ku ekspozycji i pogłębiać jej odbiór.

OKIEM PSYCHOLOGA

Wprowadzenie takich elementów nie tylko pozwoli uniknąć uczucia nudy i zniechęcenia, ale również poprzez aktywne angażowanie dzieci będzie kształtować ich postawy wobec sztuki w przyszłości.

08 Twórczość pozostawiająca miejsce na decyzje.

Dobrze byłoby proponować zadania z kilkoma możliwymi rozwiązaniami, wyborem materiałów i możliwością zmiany pomysłu. W rozmowie o pracy warto interesować się procesem, wyborami i odkryciami dziecka.

OKIEM PSYCHOLOGA

Działania takie są szczególnie istotne w grupie młodzieży, która jako odbiorca najbardziej krytyczny oczekuje autonomii, uwzględniania własnego zdania, możliwości podejmowania decyzji i poszanowania ze strony dorosłych.

09 Różne sposoby uczestnictwa.

Warto umożliwiać działanie, obserwowanie, słuchanie, rozmowę i spokojną pracę. Zaproszenie do aktywności powinno pozostawiać dziecku możliwość odmowy lub dołączenia później.

10 Przemyślane korzystanie z technologii.

Warto sprawdzać, czy ekran lub urządzenie pomaga dostrzec coś nowego, zrozumieć treść albo stworzyć własną wypowiedź. Potrzebna jest także przestrzeń na bezpośredni kontakt z dziełem, materiałem i drugim człowiekiem.

OKIEM PSYCHOLOGA

Dzieci funkcjonują na co dzień w świecie technologii już od najmłodszych lat (większość od pierwszych miesięcy życia jest karmiona lub usypiana przy telewizorze czy innych ekranach) i doskonale się z nią obchodzą. Wprowadzenie elementów, które są im znane, na pewno zwiększa atrakcyjność przekazu, jednakże działania takie muszą być przemyślane i włączające obszar sztuki w technologię, nie zaś stawiające obie te rzeczywistości we wzajemnym konflikcie.

11 Dopasowanie do wieku i zróżnicowanych możliwości.

Pomocne mogą być różne poziomy zadań, krótsze ścieżki i elastyczny czas udziału. Informację o wieku warto uzupełniać opisem formy wydarzenia i oczekiwanego sposobu uczestnictwa.

12 Rozwijanie oferty dla starszych dzieci.

Warto przygotowywać propozycje dla odbiorców, którzy wyrośli z programu dla najmłodszych. Można uwzględniać pogłębione tematy, większą samodzielność oraz możliwość udziału z rówieśnikami.

13 Czytelna informacja przed wizytą.

Dobrze byłoby podawać czas trwania, pełny koszt, zasady udziału opiekuna, dostępność przestrzeni i możliwość przerwy. Warto również informować o ciemności, głośnych dźwiękach oraz treściach mogących wywołać silne emocje.

Dzieci, przy dominującej spontaniczności, równie silnie potrzebują stabilizacji i przewidywalności, co związane jest z budowaniem poczucia bezpieczeństwa. Zjawisko to szczególnie silnie jest widoczne u dzieci ze specjalnymi potrzebami czy dzieci bardziej lękowych, u których sytuacje nowe, nieprzewidywalne, inne od codziennych budzą szczególnie silny lęk i w rezultacie reakcję unikania udziału w wydarzeniu.

14 Proste i przejrzyste zapisy.

Pomocne mogą być łatwy formularz, potwierdzenie rezerwacji, przypomnienie oraz możliwość szybkiego zwolnienia miejsca. Przy dużym zainteresowaniu warto rozważyć listę rezerwową lub powtórzenie wydarzenia.

15 Widoczność i samodzielne korzystanie z przestrzeni.

Warto sprawdzać ekspozycję z wysokości wzroku dziecka: czy widzi obiekty, może przeczytać opis i sięgnąć do przeznaczonych dla niego elementów. Pomocne bywają podesty, odpowiednie siedziska i niżej umieszczone materiały.

16 Jasne zasady kontaktu z eksponatami.

Warto od początku pokazywać, czego można dotykać, gdzie można działać i dlaczego niektóre obiekty wymagają ochrony. Tam, gdzie jest to możliwe, można udostępniać repliki, próbki lub materiały do poznawania dotykiem.

Dzieci potrzebują zasad i jasnej struktury. Sam komunikat, że czegoś nie wolno, paradoksalnie często budzi potrzebę sprzeciwu i eksplorowania tego obszaru, zgodnie ze zjawiskiem zakazanego owocu. Konieczny staje się więc przekaz wyjaśniający, dlaczego nie wolno czegoś dotykać czy gdzieś wchodzić, i pokazujący w sposób racjonalny, dopasowany do wieku odbiorców, konsekwencje złamania tego zakazu. Powinien być pozbawiony elementów straszenia, ale zawierać proste wyjaśnienia.

17 Przygotowanie całego personelu.

Dobrze byłoby objąć wspólnymi zasadami komunikacji edukatorów, pracowników kas, szatni, ochrony i sal wystawowych. Życzliwe zwracanie się bezpośrednio do dziecka oraz spokojne reagowanie na trudności budują spójne doświadczenie wizyty.

OKIEM PSYCHOLOGA

Personel pracujący z dziećmi powinien być świadomy ich specyficznych potrzeb i nie patrzeć na dzieci jak na miniaturowych dorosłych. Problem braku wiedzy, kompetencji, umiejętności dopasowania języka do możliwości dziecięcego odbiorcy i nieuwzględniania perspektywy rozwojowej w różnych innych aspektach jest problemem znacznie szerszym, wykraczającym poza instytucje związane ze sztuką. Warto jednak, by organizatorzy pochylili się nad nim, optymalizując w tym aspekcie projektowane działania.

18 Dobór i wsparcie prowadzących.

Warto uwzględniać zarówno wiedzę merytoryczną, jak i umiejętność pracy z dziećmi. Pomocne mogą być obserwacje zajęć, wymiana doświadczeń i omawianie sytuacji wymagających zmiany tempa lub scenariusza.

19 Sprawdzone materiały i odpowiednia wielkość grupy.

Przed wydarzeniem warto przetestować narzędzia, instrukcje i materiały. Liczbę uczestników dobrze byłoby dopasowywać do przestrzeni oraz możliwości zapewnienia każdemu wsparcia i dostępu do proponowanych działań.

20 Odpoczynek jako część wizyty.

Warto zapewniać miejsca do siedzenia, dostęp do wody i toalety oraz jasno określoną możliwość wyjścia i powrotu. Krótsza wizyta może być dobrym początkiem kolejnych spotkań ze sztuką.

OKIEM PSYCHOLOGA

Dzieci potrzebują przestrzeni, w której mogą się wyciszyć, odpocząć czy nawet położyć i zregenerować siły. Budowanie miejsc wyciszenia, które przecież nie wymagają znaczących inwestycji finansowych, dodatkowo wzmacnia atrakcyjność całego obiektu, wiążąc się z przyjemnymi doznaniami i wspomnieniami. Potrzebują też zwyczajnej możliwości zaspokojenia potrzeb fizjologicznych w warunkach dopasowanych do ich możliwości. Może warto pomyśleć o specjalnych toaletach dla dzieci młodszych, odizolowanych od toalet dla dorosłych, zapewniając tym samym właściwą intymność.

21 Dostępność uwzględniająca potrzeby sensoryczne.

Pomocne mogą być spokojniejsze pory zwiedzania, ograniczenie nakładających się dźwięków, przewidywalny przebieg i dobrowolnie dostępna przestrzeń wyciszenia. Warto równocześnie dostosowywać wspólną przestrzeń wydarzenia.

22 Wsparcie rodzica na miejscu.

Warto aktywnie proponować krótkie przewodniki, pytania do rozmowy i ciekawostki, z których można skorzystać bez wcześniejszego przygotowania. Materiały powinny być łatwe do znalezienia i pozostawiać rodzinie swobodę.

23 Elastyczna rola dorosłego.

Dobrze byłoby umożliwiać rodzicom wspólne tworzenie, pomoc, obserwowanie i odpoczynek. W programie rodzinnym warto uwzględniać treści interesujące również dla dorosłych oraz przestrzeń na samodzielne odkrycia dziecka.

24 Uwzględnianie rodzeństwa.

Można proponować warianty zadań o różnej trudności, działania równoległe albo miejsce dla młodszych dzieci towarzyszących rodzinie. Zasady ich obecności warto jasno opisywać przed zapisami.

OKIEM PSYCHOLOGA

Wydarzenia projektowane dla dzieci powinny obejmować potrzeby całej rodziny, bo to z rodziną dziecko się na nich pojawia. Zapewnienie elastyczności w zakresie formy uczestniczenia w nich, poświęconego czasu czy też dostępności materiałów instruktażowych staje się więc kluczowe.

25 Ograniczanie kosztów i trudności organizacyjnych.

Warto przyglądać się cenie wyjścia całej rodziny, godzinom wydarzeń i możliwościom dojazdu. Pomocne mogą być elastyczne bilety rodzinne, terminy bezpłatne lub dofinansowane oraz program dostępny popołudniami i w weekendy.

26 Docieranie do nowych odbiorców.

Dobrze byłoby przekazywać informacje również przez szkoły, przedszkola, biblioteki i lokalne organizacje. Oferta mobilna lub realizowana blisko miejsca zamieszkania może ułatwić pierwszy kontakt z instytucją.

27 Stała współpraca z edukacją.

Warto budować ze szkołami i przedszkolami przewidywalne programy kolejnych spotkań ze sztuką. Pomocne mogą być jasne opisy oferty, prosty kontakt organizacyjny oraz krótkie materiały do wykorzystania przed wizytą i po niej.

28 Podtrzymywanie doświadczenia po wydarzeniu.

Można proponować dalszą lekturę, prostą aktywność domową, powrót do wybranego dzieła lub kolejne spotkanie. Warto pozostawiać rodzinie wybór, bez tworzenia obowiązku wykonania dodatkowego zadania.

29 Uważna ocena jakości uczestnictwa.

Obok frekwencji warto obserwować pytania dzieci, ich wybory, trudności i chęć powrotu. Pomocne mogą być także dobrowolne rozmowy z rodzicami po pewnym czasie, pokazujące, do czego dziecko wraca w domu.

OKIEM PSYCHOLOGA

Uważna ocena jakości uczestnictwa powinna być uwzględniona na etapie budowania projektu, kiedy określa się cele, wskaźniki, sposoby ich operacjonalizacji oraz monitorowania późniejszych efektów. Każde takie działanie powinno być poddane ewaluacji, aby w przyszłości konstruować projekty precyzyjniej dopasowane do potrzeb i prowadzące do maksymalizacji osiąganych celów.

30 Stopniowe włączanie dzieci we współtworzenie.

Warto zaczynać od słuchania ich opinii i testowania pojedynczych rozwiązań, a następnie rozwijać konsultacje programu czy udział w przygotowaniu wystawy. Ważne, by dzieci mogły zobaczyć, jak ich uwagi wpłynęły na ostateczny kształt działania.

OKIEM PSYCHOLOGA

Angażowanie dzieci już na etapie budowania koncepcji wydarzenia można rozpatrywać w świetle reguły zaangażowania i konsekwencji R. Cialdiniego, zgodnie z którą ludzie mają tendencję do podejmowania zachowań spójnych z wcześniej podjętymi decyzjami i zobowiązaniami. W efekcie tego nawet niewielkie w perspektywie całości formy zaangażowania, takie jak możliwość wyboru tematu wydarzenia, wyrażenia własnej opinii czy szukania efektywnych rozwiązań, będą w przyszłości wpływały na angażowanie się w realizowane przedsięwzięcie oraz obserwowanie jego dalszych losów. Proces ten ujęty jest również w teorii autodeterminacji E. Deciego i R. Ryana, zgodnie z którą możliwość wyrażenia własnej opinii i wpływania na ostateczny kształt proponowanych działań wzmacnia poczucie autonomii i kompetencji oraz sprzyja budowaniu relacji z innymi osobami zaangażowanymi w ten sam projekt. Reasumując: włączanie dzieci i młodzieży w proces tworzenia projektu zaowocuje w przyszłości większym prawdopodobieństwem uczestniczenia w nim i wyższą jego oceną. Prawdziwa sprawczość będzie zachowana, jeśli dzieci otrzymają informację zwrotną na temat wykorzystania ich pomysłów czy też inspirowania się nimi. Przełoży się to na gotowość uczestniczenia w kolejnych projektach w przyszłości. Procesy te nabierają szczególnego znaczenia w grupie nastolatków, którzy z jednej strony mniej chętnie od dzieci młodszych wybierają udział w wydarzeniach artystycznych jako alternatywę spędzania wolnego czasu, z drugiej jednak oczekują uwzględnienia własnej perspektywy, poszanowania, wysłuchania i możliwości działań sprawczych – co zwiększa gotowość aktywnego udziału w spektaklach i wystawach. Potwierdzają to dane wskazujące na fakt, iż np. spektakle, w których młodzież jest angażowana już na etapie procesów decyzyjnych obejmujących plan wydarzenia i aktywnie tworzy sztukę na scenie oraz które spotykają się nie tylko ze wsparciem, ale i uznaniem ze strony pozostałych widzów, nieprzerwanie cieszą się sporym zainteresowaniem w tej grupie wiekowej.



KOORDYNACJA PROJEKTU, OPRACOWANIE RAPORTU: AGNIESZKA KARP-SZYMAŃSKA
REALIZACJA: ZESPÓŁ FUNDACJI CZAS DZIECI POD KIEROWNICTWEM KAROLINY ADEREK
PROJEKT OKŁADKI I OPRACOWANIE GRAFICZNE: DOMINIKA CZERNIAK-CHOJNACKA
DOFINANSOWANO ZE ŚRODKÓW MINISTRA KULTURY I DZIEDZICTWA NARODOWEGO
W RAMACH PROGRAMU KULTURA – INTERWENCJE. EDYCJA 2026
CC BY-NC-SA 4.0 / © FUNDACJA CZAS DZIECI, 2026