

DR KINGA ANNA GAJDA

Edukacja muzealna skierowana
do szkół jako edukacja równoległa

MGR ANETA PAZIK

Uczenie kompetencyjne
w ramach edukacji muzealnej
na terenie województwa
małopolskiego i śląskiego

Kraków 2017

Dr Kinga Anna Gajda

Edukacja muzealna skierowana do szkół jako edukacja równoległa

Mgr Aneta Pazik

Uczenie kompetencyjne w ramach edukacji muzealnej na terenie województwa małopolskiego i śląskiego

Kraków 2017

Projekt typograficzny, skład i łamanie By Mouse | www.bymouse.pl

Trzeci raport cząstkowy z badań przeprowadzonych w ramach projektu
„Regionalna czy transregionalna edukacja kulturalna na przykładzie muzeów”
finansowanego ze środków Ministerstwa Kultury i Dziedzictwa Narodowego

Ministerstwo
Kultury
i Dziedzictwa
Narodowego.

SPIS TREŚCI

Cel i metodologia	5
Dr Kinga Anna Gajda	
Edukacja muzealna skierowana do szkół jako edukacja równoległa	11
Edukacja muzealna jako mylnie zalicza do szkolnej	15
Edukacja opierająca się na curriculum	27
Edukacja równoległa	31
Bibliografia	52
Mgr Aneta Pazik	
Uczenie kompetencyjne w ramach edukacji muzealnej na terenie województwa małopolskiego i śląskiego	59
I. Uczenie kompetencyjne	61
II. Triada kompetencyjna w edukacji muzealnej Oferta: uczenie: wiedza, umiejętności postawy	67
III. Wiedza	71
IV. Umiejętności	107
V. Postawy	117
VI. Wnioski	121
Bibliografia	124

Cel i metodologia

Celem trzeciego cząstkowego raportu powstałego w ramach projektu *Regionalna czy transregionalna edukacja kulturowa na przykładzie muzeów finansowanego przez Ministerstwo Kultury i Dziedzictwa Narodowego* jest ukazanie edukacji muzealnej (nieformalnej) jako istotnego komponentu edukacji szkolnej (formalnej). Przedstawienie edukacji muzealnej jako równoległej zostało opracowane na podstawie badania w wybranych muzeach oraz szkołach. Stosowano przede wszystkim metody jakościowe, zdaniem Mieczysława Łobockiego zajmującego się metodami pedagogicznymi – w przeciwieństwie do metod ilościowych – charakteryzują się tym, że dotyczą opisu i analizy badanych zjawisk bez odwoływania się do jakiegokolwiek ich pomiaru¹. Na początku wytypowano muzea z miejscowości w województwie małopolskim i śląskim. Starano się, aby w projekcie znalazły się muzea z małych i dużych miejscowości oraz różne muzea: regionalne, narodowe, tematyczne, zamki, martyrologiczne, jednodziałowe i wielodziałowe, duże i małe. Następnie nawiązano kontakt z dyrekcją muzeum i zaproszono do udziału w projekcie. Niektóre muzea odmówiły zasłaniając się brakiem czasu, chorobą dyrektora, brakiem wiary w badania dotyczące edukacji muzealnej, niechęcią do badań ankietowych, objęciem tajemnicą taktyk zwiększających frekwencję etc. Zauważono, że wiele muzeów niechętnie nawiązuje kontakt z osobami, które nie reprezentują „ich branży”, są tylko teoretykami, ich zadaniem jest analiza, obserwacja i ocena a nie wymiana wiedzy i praktyk. W miejsce muzeów, które nie zgodziły się na udział w projekcie, zaproszono inne ośrodki. Były i takie sytuacje, że pracownicy zgodzili się na rozmowę, nawet poza gmachem muzeum, gdyż dla istotne było dla nich przedstawienie prawdziwego wizerunku edukacji muzealnej i kondycji muzeum,

1 Mieczysław Łobocki, *Metody badań pedagogicznych*, PWN, Warszawa 1978.

a dyrekcja nie wyraziła zgody na oficjalne przystąpienie do projektu. Wzięto wówczas pod uwagę tylko wypowiedzi edukatorów.

Następnie poproszono muzea, które oficjalnie przystąpiły do projektu, o udostępnienie raportów rocznych, danych statystycznych, informatorów o ofercie edukacyjnej w latach 2010–2015, materiałów edukacyjnych etc. W wybranych muzeach odbyto wizyty studyjne w celu przeprowadzenia kwerendy oraz rozmowy wstępnej. Podczas rozmów nawiązano bezpośredni kontakt z pracownikami Działu Edukacji, kierownikami Działu Edukacji, edukatorami (w niektórych muzeach wciąż nie ma Działu Edukacji) lub dyrekcją. W niektórych wypadkach była to rozmowa indywidualna, z jedną osobą, czasami zbiorowa z kilkoma osobami z działu równocześnie. Jak zauważa Łobocki: „Niebagatelną rolę w badaniach pedagogicznych spełniają (...) rozmowa i wywiad. Wartość poznawcza tych metod jest niewątpliwie wyższa niż (...) ankiet i kwestionariuszy. (...) Rozmowa i wywiad są metodami bardziej złożonymi, wymagającymi – oprócz stawiania pytań – również dużego osobistego zaangażowania i subtelnego niekiedy podejścia do osób badanych”². I dalej pisze: „Rozmowa i wywiad jako metody badań nie są sposobami porozumiewania się, które mają miejsce »na co dzień«. Stanowią one odpowiednio ukierunkowany proces interakcji (wzajemnego oddziaływania), polegający na swobodnej wymianie ustnych wypowiedzi pomiędzy osobą przeprowadzającą rozmowę lub wywiad a osobą badaną lub informującą o badanej osobie”³. Spostrzeżenia badacza stały się myślą przewodnią tej części badania. Rozmowa prowadzona była w sposób jawny, a zatem informowano respondenta o podstawowym celu nawiązania z nim kontaktu. W jawny sposób protokołowano jego wypowiedzi. Podczas przeprowadzania rozmowy, jak i potem wywiadu pogłębionego, a właściwie należałoby powiedzieć rozmowy pogłębionej – albowiem i wówczas nawiązany został bezpośredni kontakt z osobą badaną, a nie jak w przypadku wywiadu bezpośredni kontakt z osobami, które informują o badanych osobach-, dbano o to, aby wszystkie funkcje rozmowy zostały zachowane. A zatem zwracano uwagę na zgodność zasłyszanej wypowiedzi z tym, co rzeczywiście chciano przekazać (funkcja komunikacyjna), zakładano szczerłość wypowiedzi (funkcja ekspresyjna) oraz wartość poznawczą otrzymanych

2 *Ibidem*, s. 286.

3 *Ibidem*, s. 288–289.

informacji (funkcja informacyjna). W oparciu o wstępne rozmowy przygotowano ankiety, które umożliwiły przeprowadzenie badania ankietowego CAWI, wśród edukatorów muzeów zaproszonych do projektu. Na prośbę edukatorów, zdecydowano się na badanie on-line. Początkowo przeprowadzone badanie ankietowe w wersji papierowej, ale edukatorzy w niektórych ośrodkach nie zgodzili się na wypełnianie takich ankiet. Ważna dla nich była anonimowość. Metoda CAWI. W niektórych ośrodkach ankietę wypełniano indywidualnie, w innych grupowo, wychodząc z założenia, że odpowiedzi pracowników jednego działu będą tożsame. Ze względu na fakt, iż trudno było sprawdzić, pracownicy, której instytucji wypełnili ankiety, oraz chcąc dotrzeć do jak najszerszego grona respondentów i poznać opinię wielu edukatorów, zaproszono do współpracy Forum Edukatorów Muzealnych, które na swojej stronie oraz fanpage'u opublikowało ankietę z prośbą o jej wypełnienie. Zwiększyło to zakres odpowiedzi oraz skalę badania ankietowego. Jak zauważa Łobocki a nie są nigdy celem samym w sobie, są podporządkowane określonym celom badawczym⁴. W ankietach zastosowano kafeterie zamknięte i półotwarte, alternatywne, dysjunktywne, jak i koniunktywne oraz pytania otwarte, filtrujące i kontrolne. Wyniki ankiet pozwoliły na stworzenie pierwszych hipotez badawczych i wniosków, które sprawdzano podczas rozmowy pogłębionej przeprowadzonej w innych ośrodkach niż wstępne rozmowy. Jej celem była weryfikacja i dookreślenie hipotez, zbudowanie definicji, skorygowanie wniosków. Wyróżniono jakościowe części składowe i zachodzących między nimi związki i zależności, jak i ich funkcje oraz przysługujące im właściwości. Przeprowadzono analizę celów wychowania, interpretacji uznawanych społecznie wartości, norm i wzorców moralnych oraz uzasadnienia efektywności nauczania.

Lustrzane badanie przeprowadzono wśród nauczycieli szkolnych oraz uczniów ostatnich klas IV etapu edukacji. Początkowo chciano pracować w identyczny sposób, jak z edukatorami. Wytypowano szkoły z kilkunastu miejscowości w województwie małopolskim i śląskim. Starano się, aby w projekcie znalazły się szkoły z małych i dużych miejscowości oraz skontaktowano się z dyrekcją szkół, w celu zaproszenia ich do udziału w projekcie. Niestety badanie nie znalazło zainteresowania wśród szkół. Niektóre szkoły odmówiły udziału, twierdząc, że udział

4 *Ibidem*, s. 271

w badaniu nie przyniesieni im żadnego pożytku, inne twierdziły, że praca w szkole jest na tyle specyficzna, iż nie możliwe będzie ich odwiedzenie w celu przeprowadzenia wywiadów. Tylko nieliczne szkoły przystąpiły do projektu na tych samych prawach, co muzea. W związku z tym zrezygnowano w formalnego udziału całych szkół w projekcie i zaproszono nauczycieli. W celu dotarcia do nauczycieli, i to nauczycieli zainteresowanych zagadnieniem edukacji kulturalnej, członkowie zespołu projektowego partycypowali w większości konferencji oraz szkoleń dla nauczycieli i muzealników prowadząc na miejscu rozmowy z ich uczestnikami. Podobnie jak w przypadku rozmów z muzealnikami z konkretnych muzeów pracownicy szkół i muzeów uczestniczących w spotkaniach i szkoleniach proszeni byli na odbycie krótkiej jasnej rozmowy, podczas której informowano respondenta o celach badania. W jawny sposób protokołowano wypowiedzi. Starano się podczas krótkiej rozmowy przeprowadzić uzyskać odpowiedzi na wszystkie nurtujące zespół pytania. Po wielokroć pytania odnosiły się do tematu konferencji czy szkolenia – działo się tak dlatego, że szkolenia czy konferencje dotyczyły tematów około edukacji kulturalnej – a potem dopiero zadawano te same pytania, na które odpowiadali muzealnicy w I etapie rozmów. Podczas rozmowy zwracano uwagę na zgodność zasłyszanej wypowiedzi z tym, co rzeczywiście chciano przekazać (funkcja komunikacyjna), zakładano szczerłość wypowiedzi (funkcja ekspresyjna) oraz wartość poznawczą otrzymanych informacji (funkcja informacyjna). W wielu wypadkach zwrócono również uwagę, podobnie jak w pierwszej fazie rozmów z pracownikami konkretnych muzeów, w szczególności, jeśli były to osoby pełniące określone funkcje, na pewną deklaratywność odpowiedzi. Co ciekawe, nauczyciele i muzealnicy podczas ostatnich rozmów, podobnie jak ci uczestniczących w pierwszej fazie wywiadów, prosili często o zachowanie anonimowości. Następnie proszono nauczycieli, z którymi rozmawiano oraz dyrekcję szkół, które zgodziły się oficjalnie przystąpić do projektu o wypełnienie ankiety. Badanie ankietowego CAWI przygotowano w oparciu o ankiety wypełniane przez muzealników. Istotne było bowiem porównanie odpowiedzi obu stron uczestniczących w badaniu. Ankiety zostały opublikowane on-line oraz udostępniane w rozmaitych środowiskach nauczycielskich. Proszono o ich rozpropagowanie wśród pedagogów przez Centra Doskonalenia Nauczycieli. W niektórych wypadkach nauczyciele odpowiadali na pytania on-line, inni poprosili o dostarczenie ankiet do szkół. Były one wypełniane podczas Rady Pedagogicznej a następnie przez członka zespo-

tu badawczego przenoszone do ankiety on-line, aby ułatwić liczenie procentowe oraz kreślenie wykresów.

Aby poznać opinie również uczniów i zachować trójstronność relacji w edukacji kulturowej, poproszono o wypowiedź również uczniów. Wśród ostatnich klas IV etapu edukacji (szkół ponadgimnazjalnych) przeprowadzono rozmowy z pełnoletnimi uczniami, którzy się na to zgodzili oraz poproszono ich o udział w badaniu ankietowego CAWI przygotowanych w oparciu o ankiety wypełniane przez muzealników i nauczycieli.

Równocześnie przeprowadzono badanie metodą zasadniczego *desk research*, czyli tak zwaną metodą „zza biurka”. Jej celem było rozeznanie się w tematyce badawczej oraz znalezienie odpowiedzi na pytania badawcze. Z jednej strony, dokonano przeglądu literatury (*state of the art*), a z drugiej, badania danych zastanych, analiz wywiadów, analiz statystycznych oraz analiz sprawozdań i źródeł internetowych. Badania te zostały uzupełnione przez obserwację aktywną podczas spotkań muzealników i nauczycieli, konferencji, szkoleniach organizowanych przez muzea. Wyniki badań i pierwsze wnioski (zaznaczone pogrubieniem) zweryfikowano podczas międzynarodowej konferencji a następnie zaprezentowano w niniejszym raporcie.

DR KINGA ANNA GAJDA

Edukacja muzealna
skierowana do szkół jako
edukacja równoległa

W Polsce odnotowuje się cztery główne typy zwiedzania: zwiedzenie zorganizowane (przy okazji wycieczek. Do tej grupy należy zwiedzenie muzeum w ramach zajęć szkolnych – to 43% odwiedzających), turystyczne zwiedzenie samodzielne, zwiedzenie okazjonalne (np. podczas Nocy Muzeów) oraz zwiedzenie lokalne przy okazji pojawiania się nowych wydarzeń w muzeum lokalnym¹. Głównie odwiedzane są muzea w największych miastach².

-
- 1 Zobacz: Joanna Ciemniewska, Sławomir Pliszka, *Analizy odbiorców projektu „e-muzea”. Użytkownicy Internetu*, Warszawa: Polskie Badania Internetu, http://digitalizacja.nimoz.pl/uploads/zalaczniki/analizy_e_muzea/07_Analiza_odbiorcow_PBI.pdf (dostęp: 12.05.2017).
 - 2 Najliczniej odwiedzane muzea na terenie województw małopolskiego i śląskiego to wedle badań NIMOS: Zamek Królewski na Wawelu, Muzeum Żup Krakowskich w Wieliczce, Muzeum Historyczne Miasta Krakowa, Muzeum Narodowe w Krakowie, Muzeum-Zespół Zamkowy w Niedzicy, Muzeum Narodowe w Krakowie. Za: Joanna Ciemniewska, Sławomir Pliszka, *op. cit.*

Edukacja muzealna jako mylnie zalicza do szkolnej

Edukacja muzealna w większości raportów ujmowana jest ogólnie, dotyczy edukacji skierowanej dla wszystkich grup. Tymczasem **winno się przygotowywać raporty uszczegółowione**, które nie dotyczą edukacji w ogóle, ale skierowane do konkretnych odbiorców – edukacji dla osób niepełnoprawnych, seniorów, rodzin etc.

1

Edukacji muzealnej towarzyszy zmiana postrzegania zasad edukacji oraz, o czym pisze wielu specjalistów z zakresu współczesnej pedagogii, utrata monopolu wiedzy przez szkoły. Często szkoły kojarzone są jako negatywne doświadczenie nauczania, tymczasem inne instytucje oświatowe, takie jak muzea, jako pozytywne i ciekawe, angażujące formy edukacji¹. Wedle raportu z 2014 roku uczestnicy edukacji muzealnej podkreślają, że muzeum to „wielopłaszczyznowa przestrzeń publiczna, społecznie integrująca. Forum do dyskusji o teraźniejszości i o tym, w jaki sposób możemy pracować na ideach, które się zmaterializowały i które w material-

1 Zobacz: David R. Prince, *Factors influencing museum visits: An empirical evaluation of audience selection*, „Museum Management and Curatorship”, vol. 9, Issue 2, June 1990.

nej formie występują w charakterze eksponatów. Miejsce wspólnego uczenia się i wspólnego poznawania świata, dostarczające nie tylko wiedzę, ale i rozrywkę”². Wbrew powszechnej opinii, że uczenie się musi być ciężką pracą, której efekty widoczne są po dłuższym czasie i towarzyszy stres, nauce w muzeum wtóruje zabawa i mentalne doświadczanie umożliwiające podnoszenie wiedzy³.

Wiele badań wskazuje na to, że muzeum postrzegane jest jako miejsce społecznego zaufania, autorytet, instytucja przekazywania informacji, ale w przystępny i ciekawy sposób. Istotne jest, że muzeum często porównywane jest w swojej funkcji przekazywania konkretnych faktów do szkół czy nawet uniwersytetów. Stephen Weil⁴ pisze na przykład, że muzea są analogiczne do uniwersytetów, to miejsce gromadzenia wiedzy, interpretowania jej i wykorzystywania w naukowy i dydaktyczny sposób. W amerykańskim muzealnictwie placówki te często łączą się ze szkołami artystycznymi, uniwersytetami, stając się ich elementem składowym, jednym z departamentów. Pełnią bowiem podobną służbę społeczną, posiadają szczególne kompetencje w specyficznym zakresie, pozytywnie wpływają na jednostki i społeczności. Również Lynda Kelly⁵ podkreśla, że muzeum to przede wszystkim źródło wiarygodnych informacji i nauczania, a zarazem mediator między wiedzą i informacjami a odbiorcami, albowiem pozwala uczestnikom zajęć edukacyjnych na wprowadzanie własnych idei i dochodzenie do własnych konkluzji. I wskazuje na to, że osoby, które postrzegają muzeum jako nośnik informacji, często odwiedzają muzeum i sięgają do jego zbiorów czy korzystają z zajęć edukacyjnych, aby uzupełnić wiedzę. Podobnie przedstawia się sytuacja w Polsce. odbiorcy zajęć edukacyjnych w Polsce podobnie do respondentów australijskich badań opisują

2 Pozycja Muzeum Narodowego w Warszawie na mapie kulturalnej Warszawy i Polski. Raport z badań, s. 25. Badania zostały przeprowadzone w okresie luty–lipiec 2014 roku, za: Anna Knapiek, *W muzeum wszystko wolno, czyli pięć zmysłów partycypacji*, „Muzealnictwo” nr 57, 2016, s. 140.

3 Ann Lewin-Benham, *Research on Learning in Museums: Three Realities, an Example, and a Promise*, „Journal of Museum Education”, nr 22, (2&3), 1997, http://www.lrdc.pitt.edu/mlc/documents/mlc_jme.pdf (dostęp: 03.08.2017).

4 Stephen E. Weil, *From Being about Something to Being for Somebody: The Ongoing Transformation of the American Museum*, „Daedalus”, vol. 128, No. 3, „America’s Museums” (Summer, 1999), s. 230–231.

5 Lynda Kelly, *Museums as Sources of Information and Learning: The Decision Making Process*, <https://australianmuseum.net.au/uploads/documents/10049/ljkelly-omj%20paper.pdf> (dostęp: 28.03.2017).

instytucję muzealną jako jedną z placówek dydaktycznych. Badania NIMOZu wykazały, że edukacja, oprócz dostępności i sympatii, to jeden z powodów odwiedzania muzeów. Większość udaje się tam w celu poszerzenia wiedzy czy ze względu na zainteresowania konkretną tematyką, chęć spędzenia wolnego czasu czy poznania innego świata. Natomiast małą rolę odgrywa cena biletu oraz odległość muzeum – czynniki te są istotne tylko dla osób, które rzadko odwiedzają muzeum⁶. Być może generują nawet fakt, że osoby te nie udają się do tych placówek. Obniżenie ceny, wprowadzenie bonów, zorganizowanie transportu lub przyjazd przenośnej wystawy zwiększyłyby częstotliwość odwiedzania i interesowania się oferta muzealną wśród tego grona. Jednak dla osób permanentnie lub często chodzących do muzeum istotna wydaje się oferta – sposób i jakość przekazanych informacji.

2

Wyjście do muzeum było nudne. Nie podobało mi się. Chodziliśmy tylko po różnych pomieszczeniach i słuchaliśmy wykładu. Niczym się to nie różniło od szkoły. (...) Wolałbym sam wybrać miejsce, gdzie moglibyśmy wyjść z klasą. To nie byłoby muzeum. Na pewno nie to muzeum.

Dla mnie muzeum to trochę szkoły. Pokazuje konkretne eksponaty, opowiada o nich. Przedstawia konkretne fakty. Wydaje się, że w obiektywny sposób. Dobrze, kiedy robi to w atrakcyjny sposób. W ten łatwiej się słucha i zapamiętuje. Ale nie zawsze tak jest. Jednak wolę zajęcia w muzeum niż w szkole.

Pierwsza wypowiedź ucznia potwierdza tezę Joanny Ciemniewskiej i Sławomira Pliszko⁷, że osoby, które odwiedzają muzeum w ramach zorganizowanego

6 Zobacz: Joanna Ciemniewska, Sławomir Pliszka, *op. cit.*

7 *Ibidem.*

wyjazdu czy szkolnej wycieczki, często kojarzą muzeum z nudą. Co więcej, wskazuje na to, że uczniowie chcą partycypować w decydowaniu o tym, gdzie mają odbywać się zajęcia organizowane poza gmachem szkoły, winni być także informowani o celu tych zajęć oraz spodziewanych efektach. Po trzecie wreszcie, uczeń wskazuje na to, że zajęcia muzealne nie różniły się wiele od szkolnych i dominowała podawcza metoda przekazywania wiedzy. Tymczasem druga wypowiedź ucznia, odzwierciedlająca podobnie jak pierwsza opinię wielu uczących się osób, wskazuje na pewną dychotomię, na którą musi odpowiadać muzeum – z jednej strony stanowi centrum edukacji, z drugiej młodzi ludzie oczekują, że ucza, będzie bawić. To miejsce wyzwań, doświadczeń, wykładów, ale również relaksu i zabawy. Młodzi ludzie szczególnie chwala sobie te formy aktywności, które pozwalają się im wykazać, zmuszają do myślenia, są angażujące. Takie działania nie są podejmowane w szkole, rzadko lub prawie w ogóle nie oddaje się uczniów głosu, nie pozwala na komentowanie i ocenianie faktów przedstawianych w podręcznikach. Muzea jednak mogą sobie pozwolić na umożliwienie uczniom samodzielnego i aktywnego dochodzenia do wiedzy. Nie determinuje ich bowiem ani czas, ani podstawa programowa, ani konieczność zdawania przez uczniów testów.

Jak uważa Érik Triquet⁸, edukacja muzealna systematyzuje wiedzę, porządkuje praktyki badawcze oraz inicjuje zainteresowania. Lynn D. Dierking⁹ podkreśla, że to właśnie instytucje, takie jak muzea stanowią źródło współczesnych zmian w myśleniu o edukacji i nauczaniu – odwołują się do autentycznych potrzeb i zainteresowań uczniów oraz odpowiadają na rosnący popyt na wolny wybór uczenia się (*free-choice learning*). Dierking i John Falk zauważają, że *free-choice learning* to trend nielinerany, związany z indywidualnym wyborem tego, co dana osoba chce się nauczyć, gdzie, kiedy i jak oraz że nauka ta jest motywowana osobistymi potrzebami. Dla autorów *Learning from Museums free-choice learning* to rodzaj nieformalnej nauki a ta, jak wykazują wszelkie analizy, jest najmniej przebadana, albowiem do końca XX wieku społeczność badawcza nie zwracała uwagi na nie-

8 Érik Triquet, *Relacja szkoła–muzeum*, w: *Edukacja muzealna. Antologia tłumaczeń*, red. Marcin Szeląg, Jolanta Skutnik, Muzeum Narodowe, Poznań 2010.

9 Lynn D. Dierking, *Lessons without limit: how free-choice learning is transforming science and technology education*, http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-59702005000400008 (dostęp: 07.04.2017).

formalny kontekst edukacji¹⁰. Ponadto Dierking i Falk opisują muzeum jako miejsce czerpania satysfakcji z nauki¹¹. Amerykańska badaczka postrzega nawet edukację muzealną jako pełniącą istotną rolę porównywalną do szkół czy uniwersytetów. I co prawda, odnosi swoje tezy do nauk ścisłych, jednak można je przenieść na grunt przedmiotów z zakresu nauk społeczno-humanistycznych. Nieformalna edukacja muzealna odnosi się bowiem do społeczno-kulturowych procesów, takich jak wspólne pozwanie, manipulacja, rozumowanie kontekstowe oraz kompetencje społeczne¹². Dierking i Falk podkreślają przecież w książce, że muzea mają ważne społeczne znaczenie. Jolanta Skutnik odwołując się do idei uczenia przez wolny wybór pisze, że owo społeczne znaczenie odnosi się do budowania relacji między edukatorem a uczniem – to relacja synonimiczna do społecznych interakcji. Zauważa, że najważniejszy wybór dotyczy osób towarzyszących procesowi edukacji. „Bo doświadczenie odwiedzającego muzeum – pisze specjalistka w zakresie edukacji kulturalnej – nie może być tylko prostym rezultatem interakcji z ekspozycją, lecz wynikać powinno z predyspozycji i potencjału osobowego osadzonego w kontekście społecznym otaczającym osobę uczącą się z muzeum. Jeśli zaś przyjąć, jak sugerują autorzy, że forma nauczania w muzeum bierze swój początek z zainteresowań osoby, jej motywacji, poprzedzającej zwiedzanie wiedzy (potocznej) oraz doświadczenia, które są wynikiem jej zadomowienia w określonym środowisku społeczno-kulturowym, to można powiedzieć, że edukacja w muzeum jest w sposób naturalny indywidualna i kolektywna jednocześnie”¹³. I jak sama konkluduje swój tekst w artykule *Teoretyczne uwarunkowania praktyk edukacyjnych*¹⁴, najważniejszym zadaniem

-
- 10 Leona Schauble, Gaea Leinhardt, Laura Martin, *A Framework for Organizing a Cumulative Research Agenda in Informal Learning Contexts*, „Journal of Museum Education”, 22, (2&3), 1997, s. 3.
 - 11 John H. Falk, Lynda D. Dierking, *Learning from Museums: Visitor Experiences and the Making of Meaning*, Rowman & Littlefield Publishers, Lanham, Boulder, New York, Toronto, Olymouth 2000, s. xii.
 - 12 Leona Schauble, DeAnna Banks Beane; Grace Davila Coates; Laura M. W. Martin; Peter V. Sterling, *Outside the classroom walls: Learning in informal environments*, [w] *Innovations in learning: New environments for education*, red. Robert Glaser, Lawrence Erlbaum Associates, Mahwah 1996.
 - 13 Jolanta Skutnik, *W kręgu myślenia pragmatycznego i personalistycznego – dwie orientacje w edukacji muzealnej*, [w:] *Edukacja muzealna w Polsce. Aspekty, konteksty, ujęcia*, red. eadem, Wiesław Wysok, Państwowe Muzeum na Majdanku, Lublin 2013, s. 94.
 - 14 Jolanta Skutnik, *Teoretyczne uwarunkowania praktyk edukacyjnych w muzeum w świetle amerykańskiego pragmatyzmu i konstruktywizmu*, „Muzealnictwo”, nr 55, 2014, s. 43.

edukatora jest inspirowanie do dialogu, partnerska relacja uczeń–edukator, wysoka jakość interakcji, przekazywanie konkretnej, specjalistycznej wiedzy.

Muzea postrzegane są często jako autorytarne, godne zaufania oraz wiarygodne źródło informacji. Szkoła zatem przestała być jedynym, a nawet głównym ośrodkiem kształcenia. Funkcję nauczania przejmują coraz częściej rozmaite instytucje kultury – muzea, galerie sztuki, kina, teatry, domy kultury etc., a nawet, jak podkreślają Falk i Dierking, ZOO. Jak zauważają autorzy badania *Strategie edukacyjne realizowane w centrach nauki, eksperymentariach i muzeach interaktywnych* prowadzonego w latach 2007–2009 na zlecenie Ministerstwa Nauki i Szkolnictwa Wyższego powołując się na badania OECD z 2011 sumaryczna liczba godzin szkolnych dla uczniów w wieku siedem–czternaście lat w Polsce jest drastycznie mniejsza niż w innych krajach europejskich, co rodzi potrzebę dodatkowych działań dydaktycznych poza szkołą¹⁵. Ponadto szkoła traktowana jest jako bazowa, realizująca podstawę programową, przygotowująca do testów, ale nie wierzy się w jej funkcję rozwijania uczniów. Szkoła kształci w obrębie *curriculum*, ale nie kształtuje. Grzegorz Karwasz i Jolanta Kruk wskazują ponadto na coraz niższy poziom nauczania w Polsce, który prowadzi do luk dydaktycznych. Teoretycy zaznaczają, że „jest nierealne, aby luki dydaktyczne, nie tylko w zakresie przedmiotów matematyczno-przyrodniczych, zostały wypełnione przez działania własne szkoły. Nie pozwalają na to znaczne obciążenia dydaktyczne, wynikające ze skrócenia (rozbiecia) cykli nauczania, labilności treści nauczania w warunkach ciągłych zmian programowych, liczne obowiązki organizacyjne ciążyące na szkole oraz wymogi permanentnego doksztalcania się kadry nauczycielskiej. Pomocy należy więc szukać w komplementarnych i wspomagających działaniach instytucji pozaszkolnych”¹⁶. W szkolnictwie polskim, na co wskazują rozliczne badania, nie podnoszone są również kompetencje miękkie uczestników procesu nauczania¹⁷ a podstawowym źródłem wiedzy wciąż pozostaje podręcznik. Zaś jako główna metoda nauczania

15 Grzegorz Karwasz, Jolanta Kruk, *Idee i realizacje dydaktyki interaktywnej – wystawy, muzea i centra nauki*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, Toruń 2012.

16 *Ibidem*, s. 32.

17 Iwona Sobieraj, *Kompetencje międzykulturowe jako kapitał na rynku pracy*, „Pogranicze. Studia społeczne”, tom XX, 2012; Mirosław. Nowak-Dziemianowicz, *Kompetencje społeczne jako jeden z efektów kształcenia w Krajowych Ramach Kwalifikacji w kontekście pytań o cele i funkcje edukacji*,

stosowana jest praca z podręcznikiem. Poza tym, jak kontynuują swoje rozważania autorzy raportu *Idee i realizacje dydaktyki interaktywnej*, „różnorodne elementy – brak obowiązkowej edukacji przedszkolnej, słabość wczesnej edukacji szkolnej oraz postępująca wirtualizacja treści nauczania – wytwarzają poważną lukę w prawidłowym rozwoju intelektualnym, a także emocjonalnym. Dzieciom i młodzieży zaczyna brakować rzeczywistości praktycznej w procesie zdobywania i utrwalania wiedzy”¹⁸.

Co więcej, szkoła nie jest instytucją zaufania społecznego. Wręcz przeciwnie jego braku – rodzice usilnie chcą kontrolować nauczycieli, uważają, że mają prawo decydować o sposobach nauczania, negatywnie komentują każde zachowanie i metody pedagogiczne nauczyciela. Narzucają swój sposób myślenia, oczekują, że będą traktowani jako współkreatorzy życia codziennego szkoły, zapominając, że nie mają ku temu ani wiedzy, ani umiejętności. I że nie bronią poziomu wykształcenia, ale starają się manipulować życiem szkolnym, aby móc pełniej kontrolować swoje dzieci. Takim zachowaniom towarzyszy również upadek prestiżu roli nauczyciela. Rodzice pozwalają sobie na ocenianie sposobu nauczania, programu i nauczycieli przy uczniach, nie budując postawy szacunku wobec pedagoga. Coraz częściej edukacja szkolna traktowana jest jako przymusowa, a nie jako rozwijająca, kształcąca i podnosząca kompetencje. Temu celowi służy edukacja pozaszkolna, nieformalna, dodatkowa, płatna. Rekomendacja, która nie do końca dotyczy edukacji muzealnej, ale z pewnością edukacji, nasuwa się sama – **rodzicom powinno się ograniczyć możliwość interwencji w życie szkolne**. Nie powinni wierzyć, że mogą kontrolować szkołę i mieć poczucie, że to kolejna sfera ich wychowywania dziecka. Powinni skupić się na wychowywaniu dziecka w domu. Przerzucanie odpowiedzialności za kształcenie uczniów z domu na szkołę i ze szkoły na dom czy instytucje pseudo-edukacyjne nie służy ani rozwojowi uczniów, ani poziomowi ich wiedzy i rozwijaniu ich kompetencji. Kolejna rekomendacja, która wiąże się z powyższą, to **sugerowana zmiana systemu edukacji – nie polegająca na wprowadzeniu nowego podziału nauczania, ale zmianie nauczania ukierunkowanego nie na system testowy, ale**

Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa 2012; *Kompetencje Polaków a potrzeby polskiej gospodarki pod redakcją Jarosława Górniaka Raport podsumowujący IV edycję badań BKL z 2013 r.*

18 Grzegorz Karwasz, Jolanta Kruk, *op. cit.*, s. 42.

na uczenie rozumienia, interpretowania i współodpowiedzialności za świat. We współczesnej edukacji stawia się ponadto na samokształcenie i jest to trend godny naśladowania. Należałoby jedynie podnieść prestiż wiedzy, pokazać młodym ludziom, że wiedza jest kluczem do realizacji siebie. Jak zauważają Karwasz i Kruk, wymieniając problemy współczesnego systemu kulturowego na świecie, do których zaliczają obniżenie roli nauczania formalnego na rzecz innych kanałów przekazu informacji: „Szkoła przestaje więc być jedynym źródłem wiedzy, szczególnie we wczesnych etapach nauczania – użytkowanie komputera wymusza wczesną alfabetyzację a różnorodność programów krajoznawczych, przyrodniczych, popularnonaukowych dostarcza bardzo szczegółowej wiedzy jeszcze w wieku przedszkolnym. Nauczyciel ma coraz większe trudności w zainteresowaniu ucznia nowymi treściami i formami nauczania. Stąd też jego autorytet łatwo ulega erozji, a przypadki naganego zachowania się uczniów stają się coraz bardziej powszechne, i to na różnych etapach nauczania. Z drugiej strony, obcowanie dzieci praktycznie od urodzenia z telewizją i wirtualnym światem zdarzeń komputerowych powoduje zatracenie poczucia rzeczywistości. (...) Stąd rodzi się trudność w osiągnięciu spodziewanej efektywności dydaktycznej za pomocą tradycyjnego przekazu podręcznikowego, nawet bogato ilustrowanego i z wykorzystaniem multimediiów”¹⁹.

Powyższe obserwacje prowadzą do wniosku, że coraz częściej nauczanie stawia się po stronie edukacji nieformalnej. Do edukacji pozaformalnej i samoedukacji zalicza się również edukację muzealną, ale tylko w przypadku edukacji prowadzonej w muzeach i centrach nauki²⁰, gdzie edukacja sprzyja rozwijaniu aktywności, pobudza ciekawość, czyni odbiorców krytykami i twórcami. Muzeum jako edukację nieformalną opisuje się w odwołaniu do kategorii motywacji, zwracając uwagę na fakt, że to nauka, której motywatorem oraz inicjatorem jest sam uczący się, a jej prymarnymi elementami są zaspakajanie ciekawości, obserwacja i aktywność²¹.

19 *Ibidem*, s. 41–42.

20 Jak zauważa Renata Pater: „Dzisiaj polska edukacja muzealna rozwija się dynamicznie, chociaż w różnym stopniu przejawia się to w pracy poszczególnych jednostek”. Renata Pater, *Wprowadzenie do polskiego wydania Muzeum i uczenie się przez całe życie – podręcznik europejski*, Narodowy Instytut Muzealnictwa i Ochrony Zbiorów, Warszawa: 2013, s. 15.

21 Zobacz: Linda Ramey-Gassert, Herbert J. Walberg III, Herbert J. Walberg, *Reexamining connections: museums as science learning environments*, „Science Education”, nr 78(4), 1994.

Jako nieformalne środowisko uczenia muzea coraz częściej stawiają się w pozycji istotnego miejsca i doświadczenia w nauce, miejsce informowania i edukowania²². Misja muzeum bowiem coraz częściej definiowana jest jako uczestnictwo w procesie edukacji. Co więcej, wielu edukatorów podkreśla, że muzea są doskonałym miejscem na realizację idei *lifelong learning*. To bowiem edukacja, która przemawia bezpośrednim językiem i jest dostępna dla wszystkich. Odnosi się nie tylko do suchych faktów, ale do zmysłów oraz stawia na rozwój wyobraźni. Coraz częściej muzealnicy w swojej ofercie zaznaczają, że muzeum przestało być tylko do oglądania i stało się miejscem również do sensorycznego poznawania, edukacji przez dotyk. I nie chodzi tutaj tylko o edukację dla osób niepełnosprawnych, na przykład niewidomych czy niedowidzących, ale o nowy wymiar aktywnej edukacji. To zatem możliwość obcowania z muzealiami, które przestają być tylko wytworem ludzkim, artystycznym dziełem, dowodem na historyczność, społecznym artefaktem, a stają się narzędziem stymulacji zmysłowej, emocjonalnej i rozwijania kompetencji²³. To obiekty, które się ogląda, dotyka, sprawdza i o nich rozmawia. Stają się zatem akumulatorem edukacji i jej metod. Sposoby oraz efekty edukacji muzealnej przypominają raczej edukację nieformalną. Taktyka stosowana w ramach tej edukacji nazywana *hands-minds-on* opiera się zatem na praktyce, konkretnym działaniu, które ma nie tylko rozwijać intelekt, ale również emocje. To zatem działanie holistyczne, odwołujące się do wiedzy teoretycznej, ale również potocznej.

Edukacja muzealna nieformalna często opisywana jest w opozycji do formalnej. Wielu edukatorów uważa, że jest to kompletnie inna forma edukacji niż formalna. Między innymi Alan Rogers²⁴ pisze, iż różnice terminologiczne odzwierciedlają w tym przypadku różnice strukturalne. Edukacja pozaszkolna postrzegana jest bowiem jako proces kształtowania postaw, wartości, umiejętności i wiedzy w oparciu o doświadczenia oraz wpływ otoczenia. Pełni wiele funkcji od rekreacyjnej, rozwojowej i wychowawczej poprzez socjalizacyjną i kulturalną aż do poznawczo-intelektualnej. Ma pomóc uczniom w radzeniu sobie z niepowodzeniami

22 Lynda Kelly, *op. cit.*

23 Zobacz: Eileen Hooper-Greenhill, *The Educational role of the museum, Leicester readers in museum studies*, Routledge, Taylor & Francis Group, London, New York 1999

24 Alan Rogers, *Non-formal Education: flexible schooling or participatory education?*, Comparative Education Research Centre of the University of Hong Kong, Hong Kong 2004.

w szkole i wykluczeniem społecznym, zorganizować czas wolny, podnosić umiejętności, ale także pomagać w przejściu od okresu dorastania do dorosłości. Mimo pozaformalnego charakteru jest to praca profesjonalna. Należy jednak podkreślić za prezydentem Europejskiego Stowarzyszenia Instytucji Czasu Wolnego Dzieci i Młodzieży i naukowcem, René Clarijsem²⁵, że w krajach europejskich występują znaczne różnice dotyczące organizacji pozaszkolnych. W niektórych krajach ma ona ten sam status publiczny i polityczny co edukacja formalna. Wedle niektórych praw ma te same uprawnienia co edukacja formalna. W różnych krajach europejskich są różne wizje dotyczące jej roli i znaczenia²⁶. Nosi też różne nazwy: edukacja czasu wolnego, pozaszkolna, nieszkolna, nieformalna, pozalekcyjna, niezarejestrowana, bez świadectw. W Radzie Europy i Unii Europejskiej używa się jednak terminu edukacji nieformalnej i wskazuje się na nią jako na wiodący sposób uczenia się w społeczeństwach opartych na wiedzy i informacji. Podczas gdy edukacja formalna oddala ludzi od źródeł i autentyczności, edukacja nieformalna ma za zadanie przybliżanie ich do nich.

25 Za: René Clarijs, *EAICY 1991–2001–2011. Leisure time in Europe: past – presence – future*, EAICY, Praga 2001.

26 Bois-Reymond powołując się na badania Jensa Bjornavolda i przyglądając się sytuacji edukacji nieformalnej w Europie rozróżnia pięć grup krajów: kraje stosujące podejście dualne (Niemcy i Austria) odnoszące się z pewną niechęcią do uznawania edukacji nieformalnej na jej własnych warunkach i raczej wiążące ją z potrzebami systemowymi; kraje stosujące podejście śródziemnomorskie (Grecja, Włochy, Hiszpania i Portugalia) z pozytywnym nastawieniem do edukacji nieformalnej jako do „zbiornika zasobów” dla gospodarek; kraje stosujące podejście nordyckie (Finlandia, Norwegia, Szwecja i Dania) z zaawansowanymi strategiami integracji formalnej i nieformalnej edukacji; kraje stosujące państwowe standardy profesjonalnych kompetencji i dające możliwość ich potwierdzenia w testach (*National Vocational Qualifications*) – (Zjednoczone Królestwo, Irlandia i Holandia). W państwach tych akceptowanym jest model edukacji i szkolenia, zorientowanych na wyniki. Istnieje przyzwolenie na uczenie się poza formalnymi instytucjami kształcenia i szkolenia; oraz kraje, gdzie funkcjonują „otwarte” [*opening up*] dyplomy i zaświadczenia (Francja i Belgia). Szczególnie Francja należy do krajów najbardziej zaawansowanych w rozwijaniu metodologii i strategii oceny w nieformalnej edukacji. Sama dodaje do tego podziału szóstą grupę – kraje akcesyjne z 2004 roku – w których edukacja nieformalna stoi na progu rozwoju i zinstytucjonalizowania. Por. Jens Bjornavold, *Making Learning Visible: Identification, Assessment and Recognition of Non-Formal Learning in Europe*, Office for Official Publications of the European Communities, Luksemburg (serie CEDEFOP) 2000.

Edukacja nieformalna tradycyjnie rozumiana jest jako te sposoby uczenia się, które istnieją poza systemem edukacji formalnej. Traktuje się ją często jako szansę na wyrównanie nierówności w dostępie do edukacji, na zdobycie wiedzy, a czasem również wykształcenie. Postrzegana jest jako edukacja uzupełniająca, która stosuje rozmaite formy przekazywania wiedzy od tradycyjnego przekazu poprzez modele samokształceniowe (indywidualne i grupowe) czy edukację mimochodem z wykorzystaniem mediów aż po próbę tworzenia nowych form dydaktycznych. Jej kluczowe wyróżniki to wielokierunkowość procesu oddziaływań, próba sprostania wyzwaniom codzienności i wejścia w dialog z człowiekiem i jego środowiskiem, zburzenie relacji mistrz–uczeń, zamiana ról – wzajemne uczenie się uczniów od nauczycieli i nauczycieli od uczniów, odejście od wykładów *ex cathedra*, poczucie więzi w grupie oraz praca grupowa. Ostatnim elementem odróżniającym ją od edukacji formalnej i jedyną wadą tejże edukacji jest nieuznawalność certyfikatów. W zamian wydawane są quasi-dyplomy oraz quasi-certyfikaty, które *de facto* mogą być źródłem jedynie satysfakcji – i na tym ich rola w zasadzie się kończy, oraz przeprowadzane są quasi-egzamin. Edukacja ta opiera się na aktywnym udziale uczniów i nauczycieli. Stoi zatem w opozycji do edukacji formalnej w czterech głównych jej aspektach.

TABELA aspektów edukacji formalnej i nieformalnej

Źródło: opracowanie własne

ASPEKT	EDUKACJA FORMALNA	EDUKACJA NIEFORMALNA
system szkolny	układ klasowo-lekcyjny	edukacja pozaszkolna, czasu wolnego
relacja mistrz–uczeń	nauczyciel dominuje w stosunku do ucznia, istnieje jednostronny model doboru treści, form, metod nauki i weryfikowania wiedzy	praca grupowa, wzajemne uczenie się od siebie, jedno- lub dwustronny model doboru treści, form i metod nauki, często brak egzekwowania i weryfikowania wiedzy
Certyfikat	Uznawalny	nieuznawany, quasi-certyfikaty
układ hierarchiczny	poszczególne etapy edukacji	brak etapowości, zwykle typ edukacji dostosowany do wieku uczestników

Tymczasem sytuacje muzeów – niska ilość odwiedzających oraz konieczność realizacji statystyk i wykazania odpowiedniej liczby uczniów – zmusza edukatorów do sięgania po elementy edukacji formalnej. Edukacja muzealna często mylona jest z edukacją szkolną. Jak zauważają muzealnicy, zazwyczaj działalność edukacyjna muzeów sprowadza się do zaspokojenia oczekiwań szkół, zaliczana jest

do specyficznych form komunikacji i rozpatrywana jest jako system oświatowy²⁷. Friedrich Waidacher²⁸, austriacki muzykolog, podkreśla, że pedagogika muzealna często mylona jest z medium kształcenia, które stanowi szkoła. Tymczasem muzea w ramach swojej działalności nie są w stanie wykonywać zadań szkolnych. Jak zauważa Andrzej Rottermund²⁹, muzea stosują odmienny styl nauczania od szkolnego.

Temat, który realizujemy w muzeum jest obecny i nie jest obecny w szkole. Nawet jak się powtarza, to jest inaczej realizowany. My mamy czas na opowiadanie szczegółów.

To edukacja kreatywna stawiająca na kontakt z eksponatem i wykorzystująca wyobraźnię uczniów. Jak podkreśla Eilean Hooper-Greenhill³⁰ muzeum można traktować jako szkołę samorozwoju, miejsce wsparcia pracy nauczyciela. To zatem przestrzeń edukacji opracowującej nowe metody nauczania oparte na narzędziach artystycznych, które służą również promocji idei zrównoważonego rozwoju. Rottermund twierdzi, że edukacja ta ma coraz częściej wpływ na szkolną – pomaga bowiem rozwinąć nowy system nauczania w szkołach i w odmienny sposób zbudować relację między uczniami, a także uczniami a nauczycielem. W odmienny sposób odwołuje się również do czasu i miejsca. Umożliwia uczniom zaangażowanie się w działalność edukacyjną. A samą edukację traktuje jako proces kształcenia się, a nie jako realizację trzech „z” – „zakuj, zdaj, zapomnij”, na czym skupia się testowy system uczenia.

27 Aleks Karamanov, *Pedagogika muzealna jako środek kształtowania wartości fachowych studenta-historyka*, „Visnyk (Zwiastun) Uniwersytetu Lwowskiego”, Seria pedagogiczna, Lwów 2006, Centrum Wydawnicze LNU im. I. Franki, t. 21, cz. 2, s. 120.

28 Friedrich Waidacher, *Museologie – knapp gefasst*, Böhlau, UTB, Wien Köln Weimar 2005.

29 Andrzej Rottermund, *Muzeum jako przestrzeń edukacyjna, czyli edukacja dla wspólnej Europy*, [w:] *50/20 Szkice i eseje na dwudziestolecie Międzynarodowego Centrum Kultury*, koncepcja i opieka merytoryczna Jacek Purchla, Międzynarodowe Centrum Kultury, Kraków 2011.

30 Eilean Hooper-Greenhill, *Museum and Gallery Education*, *Leicester museum studies series*, Leicester University Press, Leicester 1994, s. 25.

Edukacja opierająca się na curriculum

W przypadku, gdy jest to edukacja skierowana do uczniów wszystkich etapów edukacji, zajęcia te zaczynają korespondować z programem nauczania szkolnego. I mimo że większość edukatorów uważa, że muzea nie stanowią elementu edukacji szkolnej, inni, że jest rodzajem jej uzupełnienia, w swoich ofertach podkreślają korelację między *curriculum* a tematyką podejmowaną w muzeach. Edukatorzy Muzeum Historii Fotografii im. Walerego Rzewuskiego w Krakowie zaznaczają na przykład, że proponowany przez nich zestaw lekcji muzealnych może być

uzupełnieniem programu nauczania oraz zachętą dla nauczycieli i pedagogów do czynnego uczestnictwa w programie, który obejmuje tematykę związaną z historią i rozwojem techniki fotografii od czasów najdawniejszych po czasy współczesne.

Wielu edukatorów jest bowiem zdania, że treści edukacji muzealnej powinny być powiązane z treściami podstawy programowej – chodzi im o to, aby uczeń zobaczył ciągłość nauczania szkolnego i muzealnego. Warunkiem jest jednak przygotowanie ucznia przed wizytą w placówce muzealnej, a następnie podsumowanie wyjścia. Odwoływanie się do *curriculum* wiąże się również z faktem, że muzeum jako instytucja kształcąca nie posiada wspólnego programu nauczania, albowiem jest to niemożliwe, aby go stworzyć. Po pierwsze, każde muzeum specjalizuje się w innej, czasami bardzo wąskiej dziedzinie, po drugie, wizyta we współczesnym, partycypującym muzeum często traktowana jest jako niepowtarzalne spotkanie a sam program jako spektrum możliwości, spośród których aktywny uczestnik dokonuje wyboru. Ponadto trudno również określić efekty wizyty w muzeum w krótkim cyklu. Mówi się raczej o długim cyklu nauczania, który winien być wzmoc-

niony przez inne bodźce i inne placówki kształceniowe lub inne formy edukacji kulturalnej. Te cechy edukacji muzealnej sprawiają, że nauczanie muzealne jest trudne do ujęcia i usystematyzowania – ciężko bowiem wskazać na metody i podejścia dydaktyczne ze względu na ich mnogość, różnorodność, niekiedy czasowość oraz dobrowolność. Stąd potrzeba, aby prototypu nauczania edukacyjnego szukać w tym najlepiej przebadanym i opisywanym, a mianowicie w formalnej dydaktyce szkolnej, która nie do końca pasuje do zajęć muzealnych. Stąd również podpieranie się w edukacji muzealnej programami skierowanymi do nauczania szkolnego na konkretnych etapach nauczania. Wreszcie rekomendacja, na którą zwracają uwagę sami edukatorzy, że efektywna edukacja muzealna to **edukacja cykliczna – w ramach której uczeń powraca do muzeum i kontynuuje temat. Wizyta w muzeum nie jest pojedynczym spotkaniem, ale wydarzeniem wielokrotnie powtarzanym**. Dlatego też niektóre muzea proponują nauczycielom pakiet zajęć – nauczyciele mogą przychodzić na nie co miesiąc, w wybranych miesiącach, niektóre oferty wręcz wskazują na obowiązek odbycia danej ilości zajęć. Za odpowiednią frekwencją uczniowie otrzymują zaświadczenia, wypełniają indeksy etc. Niektóre muzea organizują roczne, a nawet dwu i trzyletnie cykle zajęć, na przykład akademie.

Edukatorzy w muzeach zlokalizowanych w województwach małopolskim i śląskim opisując zajęcia muzealne odwołują się nieraz do pojęć kluczowych i zagadnień z podstawy programowej, natomiast bardzo rzadko wymieniają kompetencje ucznia i efekty kształcenia. Dowodzi to, że w ten sposób chcą zachęcić nauczycieli do odwiedzania ich i korzystania z edukacji muzealnej. Pokazać sensowność wyjścia do muzeum, wpisać wizytę w muzeum w plan zajęć, a nie przygotować sylabusu zajęć w celu ich odpowiedniego zaplanowania. Odwoływanie się do podstaw programowych jest szczególnie istotne, gdy oferta kierowana jest do uczniów IV etapu edukacji¹, która, wedle badań, jest najmniej liczną grupą odbiorców. Większość muzealników przyznaje bowiem, że wiek odwiedzających grup jest coraz niższy. Muzea zaczęły specjalizować się w edukacji skierowanej do najmłodszych dzieci – grup przedszkolnych. Co więcej, muzealnicy szukając od-

1 Ponieważ badania dotyczą okresu 2010–2015, kiedy to funkcjonowały IV etapy edukacji, w opisie postanowiono zostawić dawną nomenklaturę. Obecnie III etap edukacji rozkłada się na szkołę podstawową i liceum.

biorców swojej oferty zaczęli kierować ją także do jeszcze młodszych dzieci, stawiając na edukację dla rodzin.

Niektórzy edukatorzy natomiast podkreślają, że zajęcia muzealne stanowią międzyprzedmiotową ścieżkę dydaktyczną i tak budują swoją ofertę, aby korespondowała z kilkoma przedmiotami. W ten sposób poszerzają potencjalną grupę odbiorców oraz motywują do odwiedzenia muzeów nauczycieli kilku przedmiotów.

I mimo że większość muzeów obwarowuje swoje oferty programem nauczania, broniąc jej celowości i efektywności, generalnie panuje wśród muzealników przekonanie, że edukacja muzealna nie może przekształcać się w instytucje oświatowe, wspierające szkołę. Raczej przeważa opinia, że muzeum to instytucja, która powinna samodzielnie podejmować studia nad metodami nauczania, mającymi zdecydowanie odbiegać do tych – głównie podawczych – używanych w szkolnictwie. Muzea to bowiem ośrodki badawcze, eksperymentujące również w zakresie modeli przekazywania wiedzy i stymulowania aktywności odbiorców, a także przyciągających i skupiających ich uwagę. Stanowią bowiem nie tyle instytucję edukującą, co przestrzeń społeczno-kulturowego doświadczania przeszłości, historii, rozumienia i interpretowania teraźniejszości.

Edukacja równoległa

Muzealnicy szukają wyjście z nieuregulowanej sytuacji współpracy między szkołą a muzeami, częstego traktowania tych dwóch ośrodków jako konkurencyjnych a nie uzupełniających się w nowym uregulowaniu i zmianie formuły kooperacji ze szkołami. Tymczasem obie instytucje zajmują się edukacją, stąd winny ze sobą współpracować i się uzupełniać. W niektórych muzeach można zaobserwować nawiązywanie wzajemnych relacji między edukatorem a nauczycielem, ale relacje te przypominają raczej kontakty prywatne, spersonalizowane. Edukator informuje o ofercie nauczyciela, który chętnie, często raz w roku, odwiedza dany gmach.

Staramy się nawiązywać kontakty z nauczycielami. Dbamy o te kontakty. Chodzi nam o to, aby nauczyciele wracali. Nauczyciele natomiast starają się pomagać, chcą przychodzić do muzeum, starają się wracać.

Ze szkołami możemy pracować w rozmaity sposób. Możemy organizować seminaria dla nauczycieli. Możemy wypożyczać wystawy do szkół, zachęcać do uczestnictwa w konkursach, które organizujemy. Współpraca, którą sobie wypracowaliśmy, to współpraca harmonijna. Nie niesie żadnych problemów. Oparta jest na pseudo-prywatnych relacjach. Mamy listę mailingową nauczycieli, którzy do nas wracają. Polubiliśmy się. Informujemy ich o wszystkich wydarzeniach.

Byłoby fajnie, gdybyśmy (edukatorzy i nauczyciele) mogli pracować razem. To byłby złoty środek. Moglibyśmy z nimi konsultować nasze pomysły. Nie chodzi o to, aby to oni tworzyli program edukacji muzealnej. To nasze zadanie. Ale dobrze byłoby przedstawić im gotowe propozycje. Nauczyciele mogliby się do nich odnieść. Nie moglibyśmy wspólnie konstruować zajęć muzealnych, bo są sprzeczne cele.

Współpraca między muzeum a szkołą nie powinna zaczynać i kończyć się na zajęciach w muzeum. To przede wszystkim obszar do zagospodarowania przed i po wizycie w muzeum. Tam winny się rozwijać partnerstwo i współpraca ze szkołami.

Współpracę tę jednak nie można nazwać zinstytucjonalizowaną. Takowa praktycznie w muzeach na terenie województw małopolskim i śląskim nie istnieje. Stąd rekomendacja, aby uregulować te kontakty. **Stworzyć bazę do współpracy instytucji, przestrzeń do wymiany informacji, dobrych praktyk. Mogą to być konferencje dla edukatorów i muzealników. Bardzo istotne są wspólne szkolenia tak, aby jedni i drudzy mogli poznać charakter pracy nauczyciela czy edukatora. Wiele problemów, o których wspominali podczas rozmów i edukatorzy, i nauczyciele wynika z niewiedzy, jak wygląda praca i jej warunki tych drugich.** Jolanta Skutnik ten specyficzny rodzaj współpracy nazywa kulturalną kooperacją, partnerstwem, które stanowi instrument koedukacji kulturalnej sprzyjającej rozwojowi wszystkich uczestników, a zatem zarówno uczniów, jak i nauczycieli¹. Powinna ona polegać na wspólnym prowadzeniu projektów, opracowywaniu programów, metod ewaluacji, omawianiu potrzeb i obowiązków edukacyjnych. Tylko wspólne rozpoznanie i zdefiniowanie potrzeb i oczekiwań formułowanych przez trzy strony procesu edukacyjnego: nauczycieli, edukatorów i uczniów może prowadzić do jej efektywności. Niestety wciąż nie ma **spójnej polityki muzealnej**, która winna być stworzona. Stępnik pisze nawet, że „w nowej sytuacji pojawiła się potrzeba stworzenia skuteczniejszych form współpracy muzeów ze szkołami. Chodzi o nadanie im nowego sensu i znaczenia opartego na założeniu, że pomiędzy tymi placówkami istnieje wspólnota celów działania”². Zadaniem obu jest prowadzenie do samodoskonalenia się ucznia.

-
- 1 Jolanta Skutnik, *Edukacja we współczesnym muzeum sztuki – konteksty mediacyjne*, [w:] *Szkoła XXI wieku – szkoła edukacji estetycznej. Projekt nadziei*, red. Mirosława Zalewska-Pawlak, Anna Pikała, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 2011.
 - 2 Andrzej Stępnik, Rola wizyty w muzeum – miejsce pamięci z punktu widzenia dydaktyki historii, [w:] *Wizyty edukacyjne w Państwowym Muzeum na Majdanku Poradnik dla nauczycieli*, red. Tomasz Kranz, Państwowe Muzeum na Majdanku, Lublin 2012, <http://www.majdank.eu/media/files/education/5/wizyty-edukacyjne-w-panstwowym-muzeum-na-majdanku.pdf> (dostęp: 26.04.2017).

Wydaje się, że kluczem do stworzenia podstawy współpracy jest połączenie edukacji nieformalnej, którą stanowią zajęcia muzealne, z formalną edukacją. Jak wykazują badania, uczniowie, których edukacja szkolna była wspomagana przez nieformalną, posiadają większe zdolności do naukowego oraz społecznego rozumienia i opisywania rzeczywistości ich otaczającej³. Połączenie obu stanowi również nawiązanie do zaleceń Komisji Europejskiej. Jak zauważa Manuela du Bois-Reymond z Centrum Studiów nad Młodzieżą w przygotowanym na zlecenie Sekretarza Generalnego Rady Europy *Studium związków pomiędzy edukacją formalną i nieformalną*, którego celem było przygotowanie merytoryczne do dalszej dyskusji wewnątrz i pomiędzy instytucjami europejskimi zajmującymi się problemami edukacji: „Koncepcje uczenia się i edukacji, które niegdyś nie podlegały żadnym dyskusjom, były w ciągu ostatniej dekady przedmiotem coraz gorętszych sporów, tak pedagogów i socjologów, jak polityków oraz praktyków, i to zarówno w kontekście narodowym, jak europejskim”⁴. I dalej podkreśla, że pierwszy raz w europejskiej historii edukacja nieformalna wychodzi z cienia, a jej znaczenie dla przyszłości młodej generacji – uprzednio zupełnie marginalne – staje się obecnie najistotniejsze w życiu każdego człowieka. Komisja Europejska właśnie w połączeniu edukacji formalnej z nieformalną dostrzega szansę na podniesienie jakości kształcenia. W Deklaracji Końcowej Piątej Konferencji Europejskich Ministrów do Spraw Młodzieży (Bukareszt, kwiecień 1998 roku) zachęcano kraje europejskie do „promowania zrównania możliwości poprzez uznawanie wykształcenia i umiejętności zdobytych drogą edukacji nieformalnej oraz określenie sposobów akceptowania doświadczenia i kwalifikacji w ten sposób zdobytych”⁵. W następstwie Eu-

3 Brian L. Gerber, Anne M.L. Cavallo, Edmund A. Marek, *Relationships among informal learning environments, teaching procedures and scientific reasoning*, „International Journal of Science Education”, nr 23(5), 2001.

4 Manuela du Bois-Reymond, *Studium związków pomiędzy edukacją formalną i nieformalną*, w: *Doświadczać uczenia. Materiały pokonferencyjne*, red. Jagna Kaczanowska, Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji, Warszawa 2005, s. 25. Por. Lynne Chisholm, *The Educational and Social Implication of the Transitions to Knowledge Societies*, [w:] *Europe 2020: Adopting to a Changing World*, red. Otto von der Gablentz, Lynne Chisholm, Nomos Verlag, Baden-Baden 2000.

5 *Report on the Symposium on Non-Formal Education*, Strasbourg, (Kom. Europejska), 13–15.10.2000. cytata za: du Bois-Reymond Manuela, *op. cit.*, s. 17.

ropejski Komitet Dyrektorów do Spraw Młodzieży (CDEJ) powołał grupę roboczą do spraw edukacji nieformalnej, „aby odmalować jasny obraz tego, czym edukacja nieformalna na poziomie europejskim powinna być: w sensie procesu kształcenia się poza ramami szkolnych programów, prowadzącego do uzyskania jakiejś formy uznawanego certyfikatu”⁶. W październiku 1999 roku Wspólna Rada (CDEJ i Grupa Doradcza) sektora Komisji Europejskiej do Spraw Młodzieży zorganizowała symposium w celu przedyskutowania powyższych kwestii. Na lata 2000–2002 za priorytetowe zagadnienia w sektorze związanym z młodzieżą uznano edukację nieformalną, edukację w dziedzinie praw człowieka oraz stabilizację w Południowo – Wschodniej Europie.

Edukacja nieformalna rozumiana także jako edukacja czasu wolnego czy też edukacja poprzez praktykę stawia sobie za podstawowy cel kształtowanie i rozwijanie zainteresowań oraz uzdolnień dzieci i młodzieży. Tymczasem formalne nauczanie definiowane jest między innymi tak, jak to ujmują Zaid Al-Shammari i Thomas Yawkey, którzy twierdzą, że systematyczne nauczanie to postawy i/lub wyniki osiągnięte w ramach pracy rozciągniętej w czasie oraz podzielonej na różne poziomy trudności, które prowadzą do szczególnych osiągnięć. „Systematyczne nauczanie jest nieobserwowalnym, wewnętrznym, indywidualnym procesem uczenia się, który prowadzi do zdobywania nowej wiedzy i nowej, twórczej aktywności oraz kreatywnych sposobów rozwiązywania problemów”⁷.

Strategia „Europa 2020” koncentruje się zdecydowanie na młodych ludziach. Celem obszaru działania „Edukacja” jest uzupełnienie edukacji formalnej i lansowanie idei uczenia się przez całe życie. W ramach tej strategii wspierana jest edukacja nieformalna młodych ludzi przez podnoszenie jakości tej edukacji, uznawanie jej wyników i łączenie jej z edukacją formalną. Również *Biała Księga* kładzie nacisk na połączenie formalnej, nieformalnej i incydentalnej edukacji oraz podkreśla komplementarny charakter formalnego i nieformalnego kształcenia. Edukacja nieformalna rozumiana także jako edukacja czasu wolnego czy też edukacja poprzez praktykę stawia sobie za podstawowy cel kształtowanie i rozwijanie za-

6 *Ibidem*, s. 3.

7 Zaid Al-Shammari, Thomas Yawkey, *A Student Systematic Learning Theory: Initiative and Development*, „The International Journal of Learning” vol.18, 2011.

interesowań oraz uzdolnień dzieci i młodzieży. Tymczasem formalne nauczanie definiowane jest między tak, jak to ujmują Zaid Al-Shammari i Thomas Yawkey, którzy twierdzą, że systematyczne nauczanie to postawy i/lub wyniki osiągnięte w ramach pracy rozciągniętej w czasie oraz podzielonej na różne poziomy trudności, które prowadzą do szczególnych osiągnięć. „Systematyczne nauczanie jest nieobserwowalnym, wewnętrznym, indywidualnym procesem uczenia się, który prowadzi do zdobywania nowej wiedzy i nowej, twórczej aktywności oraz kreatywnych sposobów rozwiązywania problemów”⁸. Coraz częściej w dyskursie poświęconym edukacji przewijają się słowa znanych reformatorów edukacji, którzy twierdzili, że edukacja to kształcenie, ale i kształtowanie. I właśnie ta ostatnia opinia zbliża edukację formalną do nieformalnej. Jak zauważają Harold J. Noah oraz Max A. Eckstein⁹, edukacja nieformalna może być z powodzeniem używana również w edukacji formalnej.

W łączonej edukacji stosowane są zarówno edukacja formalna i nieformalna. Jak pisze Bois-Reymond, zaczynają się zacierać granice pomiędzy czasem poświęconym na kształcenie się, pracę a relaks. Pojawiają się nowe koncepcje nauki, łączące naukę z pracą, teorię z praktyką. Zachodzą istotne zmiany w relacjach między uczniami a nauczycielami. Ci drudzy stają się nie tyle wykładowcami, co pomocnikami i współuczestnikami w procesie uczenia się. Ów nowy model kształcenia sprzyja bardziej budowaniu społeczeństwa obywatelskiego i zaangażowaniu uczestników procesu edukacji w zdobywanie wiedzy. Istotnym elementem tej edukacji bowiem stają się zaangażowanie i czynny udział. Ponadto, jak zauważają autorzy Pakietu Szkoleniowego wydanego przez Radę Europy: „Edukacja nieformalna powinna być narzędziem integracji dla wszystkich”¹⁰. Taki cel winien przyświecać edukacji w ogóle zgodnie ze słowami Bois-Reymond: „Snucie rozważań nad edukacją nieformalną z definicji oznacza też rozważanie kwestii związanych z edukacją formalną. Wszelkie instrumenty oraz sposoby postępowania zastosowane w edukacji nieformalnej będą w długim przedziale czasu miały wpływ

8 *Ibidem.*

9 Harold J. Noah, Max A. Eckstein, *Doing Comparative Education. Three Decades of Collaboration*, Comparative Education Research Centre of the University of Hong Kong, Hong Kong 2004.

10 T-kit – Pakiet Szkoleniowy nr 8 „Integracja społeczna”, red. Tony Geudens, Rada Europy, 2000 (ISBN 83-919390-3-0).

na edukację formalną i odwrotnie. Kształcące się społeczeństwa Europy potrzebują aktywnych zdobywców wiedzy, którzy samodzielnie będą budować swoje edukacyjno – zawodowe życiorysy i uczestniczyć w życiu społeczności lokalnej, kraju i Europy”¹¹.

Edukacja muzealna, która może, moim zdaniem, stanowić przykład edukacji łączącej nieformalnej metody nauczania z edukacją formalną ma za zadanie upowszechnić wiedzę. Aleks Karamanov¹² podkreślając rolę tejże edukacji, wskazuje na szereg jej obowiązków. Ma ona motywować ucznia do osobistego rozwoju, stanowić warunki dla rozwoju zdolności myślenia, zdolności intelektualnych i aktywności poszukiwawczej. Uważa ponadto, że jest to system nauczania oparty na metodach problematycznych, technologiach heurystycznych i refleksyjnych. Edukacja muzealna nie tylko przekazuje wiedzę, ale również podnosi umiejętności – kompetencje z zakresu komunikacji i informacji: rozwiązywanie problemów, kreatywność, krytyczne myślenie, pracę w zespołach interdyscyplinarnych. Kształtowanie tychże kompetencji jeszcze do niedawna należało do edukacji pozaformalnej, obecnie staje się elementem również edukacji formalnej. Taka postawa, zdaniem Grahama Blacka¹³, badacza historii muzeum XXI wieku, pozwala na łamanie barier między formalną a nieformalną edukacją i umożliwia ujęcie edukacji jako procesu czasochłonnego a właściwie nieustającego. I dale autor pozycji *Transforming Museums in the Twenty-first Century* odpowiada na pytanie, jaką funkcję spełnia muzeum i edukacja muzealna. Jest skarbnicą kultury, turystyczną atrakcją, miejscem spędzania czasu wolnego, źródłem lokalnej dumy, ale również nieformalnej i ustrukturyzowanej edukacji, miejscem regeneracji fizycznej, ekonomicznej, kulturowej i społecznej, reprezentacją społeczeństwa, miejscem pamięci lokalnej, dostępnych dla wszystkich, promocją kulturowej różnorodności i przeciwdziałaniem wykluczenia, również społecznego, miejscem dialogu i tolerancji, spotkań towarzyskich, promocji społecznego i obywatelskiego zaangażowania. W iluż punktach zadania przypisane muzeum korespondują z tymi, które winna realizować szkoła. W innej

11 du Bois-Reymond Manuela, *op. cit.*, s. 27.

12 Aleks Karamanov, *Działalność edukacyjna muzeów na Ukrainie. Współczesne kierunki w kontekście spełniania misji kulturowej*, „Muzealnictwo”, nr 54, 2013.

13 Zobacz: Graham Black, *Transforming Museums in the Twenty-first Century*, Routledge, London, New York 2012, s. 1.

swojej książce Black¹⁴ dowodzi, że muzeum to instytucja oświatowa prezentująca i wykorzystująca jako narzędzie nauczania kolekcję, która winna być wykorzystywana szczególnie przez szkoły jako jedno z wielu środowisk nauczania, a przez niezależnych, indywidualnych uczestników zajęć edukacyjnych jako nauczanie pozaformalne. Jean Clair¹⁵ podkreśla jednak, że muzeum nie jest i nie może zmienić się w szkołę. Można natomiast stwierdzić, że muzeum to instytucja **edukacji równoległej**. Artur Jachna z Muzeum Armii Krajowej w Krakowie podkreśla, że muzea mogą być jednym z miejsc edukacji równoległej (pozaszkolnej) młodzieży i długofalowej (ustawicznej) osób dorosłych, miejscem odkrywania nieznanych lub nierozwijanych dotąd umiejętności pasji. Mogą być miejsce osobistych przeżyć i wyrażania poglądów¹⁶. To urozmaicenie w szkole¹⁷.

Według *Raportu o stanie edukacji muzealnej* 75% badanych muzeów wyraża przekonanie, że edukacja muzealna powinna być prowadzona równolegle, a nie spójnie z edukacją szkolną¹⁸. Jej przestrzenią, o czym wspomina Renata Pater, jest w „szerokim stopniu obszar edukacji nieformalnej, przecinający się w polu działań społeczno-edukacyjnych działaniami systemowymi i edukacją formalną”¹⁹. Toteż rekomenduje się **włączenie edukacji kulturalnej, która zanika w związku z upadkiem wartości humanitarnych i deprecjonowaniem nauk humanistycznych, do programu edukacji szkolnej. Nauczyciele nie powinni mieć problemów z wyjściem poza gmach szkoły, aby realizować edukację równoległą w instytucjach kultury; nie powinni szukać wymówek w odnoszeniu się do podstawy progra-**

14 Graham Black, *The Engaging Museum: Developing Museums for Visitor Involvement*, Groups Routledge, Taylor & Francis, London, New York 2005.

15 Jean Clair, *Kryzys muzeum, słowo/obraz terytoria*, Gdańsk 2009.

16 Artur Jachna, *Muzeum Armii Krajowej im. Generała Emila Fieldorfa „Nila” w Krakowie miejsce edukacji osób starszych*, „Konspekt”, nr 3 (48), 2013, s. 98. <http://www.muzeum-ak.pl/stronysn/UserFiles/File/2013-10-31-edukacja.pdf> (dostęp: 10.06.2017).

17 Za: Artur Jachna, *Rekonstrukcje historyczne na nowej ekspozycji stałej Muzeum AK jako środki dydaktyczne*, „Hejnał Oświatowy”, październik 2012, s.27.

18 Marcin Szelaąg, *Koncepcje edukacyjne w polskich muzeach w świetle „Raportu o stanie edukacji muzealnej”*, [w:] *Edukacja muzealna w Polsce. Aspekty, konteksty, ujęcia*, red. Wiesław Wysok, Andrzej Stępnik, Państwowe Muzeum na Majdanku, Lublin: 2013.

19 Renata Pater, *Czas wolny w (dla) edukacji kulturalnej dzieci*, „Edukacja Elementarna w Teorii i Praktyce: kwartalnik dla nauczyciela nr 1, 11–31, 2015, s. 21.

mowej i dowodząc, że wyjście do muzeum jest wpisane w *curriculum* i będzie tam realizowany temat przewidziany dla danego przedmiotu, aby móc pokazać fragment kultury uczniom. Powinni mieć wręcz obowiązek wychodzenia przynajmniej raz w semestrze do instytucji kultury z uczniami i realizować kulturalną edukację równoległą. Wydaje się bowiem niedopuszczalne, aby – co niestety często się zdarza – studenci przyznawali się do tego, że nigdy nie byli w muzeum czy teatrze. Nie wiedzieli, jak się zachować w instytucjach kultury, nie potrafili twórczo odnieść się do treści tam przekazywanych. Tymczasem jednym z celów edukacji muzealnej i kulturalnej w ogóle jest przygotowanie młodych osób od uczestnictwa w kulturze, odbiorczego kontaktu z dyscyplinami sztuki, a w przypadku centrów nauki i muzeów techniki do kontaktu z nauką i techniką. Przystawianie sztuki wspiera bowiem rozwój społeczny i moralny, aktywizuje uczestników dialogu a nie monologu podawczego, wspomaga proces percepcji sztuki i świata. Karwasz i Kruk w pedagogice muzealnej dostrzegają sposób na rozwiązanie powyższych problemów. Piszą: „Pedagogiki muzealne mają do spełnienia istotną rolę, polegającą na określeniu walorów edukacyjnych zasobów danej instytucji, a następnie na takim przekształceniu ich w ekspozycję, by pobudziły wyobraźnię, motywację poznaczą oraz uruchomiły ciąg interakcji zmierzających do wytworzenia »pola badawczego« właściwego dla danego zestawu eksponatu”²⁰.

Badania dowodzą, że wyjścia poza gmach szkoły są bardzo efektywne, ale pod warunkiem, że nie są okazjonalne. Przynoszą one korzyści dopiero, gdy przyjmują postać systematycznej edukacji i współpracy szkoły z instytucją oświatową²¹ oraz gdy związek ten jest widoczny i zrozumiały nie tylko dla nauczyciela i edukatorów, ale również dla uczniów²². **Uczniowie winni być przygotowani do wyjścia zarówno merytorycznie, jak i metodologicznie.** Tylko wówczas będą mogli w pełni zrozumieć i celowość, i treść zajęć oraz w pełni się w nie zaangażować.

20 Grzegorz Karwasz, Jolanta Kruk, *op. cit.*, s. 12.

21 Zobacz: Mariusz Ausz, *Kształtowanie umiejętności uczniów w edukacji muzealnej*, [w:] Edukacja muzealna w Polsce. Aspekty, konteksty, ujęcia, red. Wiesław Wysok, Andrzej Stępnik, Państwowe Muzeum na Majdanku, Lublin 2013.

22 Zobacz: Piotr M. Unger, *Wybrane zasady dydaktyczne wykorzystania muzeów w nauczaniu historii*, [w:] *IV Toruńskie Spotkania Dydaktyczne. Muzea i archiwa w edukacji historycznej*, red. Stanisław Roszak, Małgorzata. Strzelecka, SOP Oświatowiec, Toruń 2007

Czasami na stronach internetowych czy w broszurach można znaleźć prośbę edukatorów muzealnych skierowaną do nauczycieli o przygotowanie uczestników zaplanowanej wizyty w muzeum. Edukatorzy zachęcają do zorganizowania zajęć przygotowawczych merytorycznych i metodologicznych. Uważają, że zarówno poinstruowanie uczniów – szczególnie młodszych – o tym, jak zachowywać się w instytucji, ale również, a może przede wszystkim wprowadzenie w temat, przekazanie podstawowej wiedzy pozwoli uczniom na swobodniejsze i śmielsze zachowanie, a więc aktywniejsze zaangażowanie w pracę. Niestety nie wiele muzeów zamieszcza na swojej stronie materiały służące takiemu przygotowaniu w formie materiałów e-learningowych.

1

Uprzywilejowanie edukacji kulturalnej traktowanej jako „poznawanie kultury, dziedzictwa kulturowego oraz jako interioryzacji treści wychowania estetycznego zawierającego w sobie koncepcję wychowania przez sztukę i wychowania do sztuki”²³, umożliwienie jej realizacji inicjuje procesy i działania ukierunkowane na rozwój uczniów. To bowiem edukacja partycypacyjna, która nie powinna pozwalać na pasywną postawę uczestnika procesu kształcenia, a w zamian winna wspierać jego dążenia do samorealizacji, samorozwoju, budowania tolerancji, poszanowania i życzliwości wobec innych. Wspierać postawę otwartości na świat i zainteresowania dziedzictwem, historią i ich współczesnymi konotacjami. Wspomagać rozwój człowieka, oferując wiedzę, ale także przekazując wartości²⁴. W ten sposób edukacja ta stawia na istotne aspekty edukacji XXI wieku, a mianowicie: ciągłość,

23 Renata Pater, *Wychowanie estetyczne w edukacji muzealnej*, [w:] *Sztuka i wychowanie. Współczesne problemy edukacji estetycznej*, red. Krystyna Pankowska, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa 2010, s. 66.

24 Wiesław Wysok, Andrzej Stępnik, *Edukacja muzealna w Polsce. aspekty, konteksty, ujęcia*, Państwowe Muzeum na Majdanku, Lublin 2013.

wielowymiarowość oraz interaktywność²⁵. Warto podkreślić, że koncepcja wychowania przez sztukę ma bardzo długą tradycję w polskiej pedagogice. Co ciekawe, większość edukatorów poproszonych o wskazanie inspiracji modelami i teoriami pedagogicznymi, jeśli w ogóle, to wymieniają Johna Deweya, Gorgesa Heina, Jeana Piageta, Marię Montessori, nie nazywają jednak ich teorii. A zatem wskazują na koncepcje pedagogiki kultury, dziedzictwa kulturowego, amerykańskie teorie konstruktywistyczne, teorie komunikacji czy mediacji kulturalnej i artystycznej, pomijając polskie zaplecze wychowania poprzez sztukę. Tymczasem warto przywołać idee wypracowane na gruncie polskiej myśli pedagogicznej. Wymienić poglądy między innymi chociażby Heleny Radlińskiej (1879–1954), pedagog, twórczyni teorii czasu wolnego, które w swoich tekstach pisała między innymi o wychowaniu poprzez sztukę i kulturę. Kontakt z nimi przedstawiała jako element transformacji społecznej, jak i indywidualnej. I właśnie ów gest transformacji miał być, wedle Radlińskiej, **podstawą społeczno-wychowawczych zadań szkoły a równocześnie podstawą sztuki życia, która opiera się o proces przetwarzania wiedzy i doświadczeń opartych na świadomym odbieraniu zewnętrznych i wewnętrznych bodźców**. Toteż szkoła winna pobudza zainteresowania i zaciekawienia uczniów, które stają się motywacją zmian, zachęcają do stwarzania nowych form. Wyznaczając zadania pedagogice skupiała się na samokształceniu, definiowaniu i rozpoznawaniu siebie, wdrażaniu do samodzielności oraz odnajdywaniu swoich zdolności twórczych. Edukację traktowała jako **naukę wartościowania i osądzania**, budzenie krytycyzmu, uczenie wyboru oraz stawianie na swoje możliwości. W tym celu edukacja miała opierać się na nauce wzajemnego szacunku i wymianie opinii, tolerancji. Pedagożka pisała, że szkoła jest odpowiedzialna za przemianę ucznia i ma do niej doprowadzić. Winna zaspokajać potrzeby ucznia do samo-realizacji oraz określania siebie. To, co bardzo istotne w rozważaniach Radlińska to – po pierwsze fakt, iż wskazywała, iż szkoła na wszystkich etapach edukacji spełnia zadania profilaktyki tożsamościowo-emocjonalnej. Po drugie, wymieniała bierne i czynne metody profilaktyki. Wszystkie je dzieliła na słowo mówione, słowo pisane oraz obraz. Do biernych zaliczała kursy, odczyty, wykłady, widowiska, wycieczki – w tym te do muzeów. Natomiast jako czynne wymieniała wszyst-

25 Porównaj: Renata Pater, *Wprowadzenie...*, *op. cit.*, s. 14.

kie metody aktywizujące twórcze zdolności ucznia – pracę nad sobą, pracę samokształceniową.

Tymczasem Florian Znaniecki (1882 – 1958), filozof i socjolog przedstawił w swoich rozważaniach świat kultury jako świat wartości, które „są pierwotnym *datum* ludzkiego doświadczenia niesprowadzalnym do żadnych kategorii przyrodniczych”²⁶. Wierzył, że świat jest tworzony przez świadome jednostki, podmioty czynności i doświadczeń. I właśnie taka teza przyświecała jego wizji nauki humanistycznej. Uważał bowiem, że humanista to idealny obserwator, podmiot poznania, który snuje teoretyczną refleksję nad przedmiotami danymi w doświadczeniu lub świadomymi czynnościami, czyli nad tzw. współczynnikiem humanistycznym²⁷, który bada subiektywne doświadczenie jednostek.

Głosił ponadto, że najwyższą wartością intelektualnego ideału jest **oryginalna i twórcza czynność poznawcza, która nie podlega żadnej determinacji** – „ani faktycznej, ani logicznej”²⁸. I to głównie nauki humanistyczne upatrywał jako płodne tejsze wartości. Czynność poznawcza charakteryzowała się zatem racjonalnością, kreatywnością, tolerancją, akceptacją pluralizmu, dialogicznością, dociekliwością, rzetelnością, jasnością i otwartością w dostrzeganiu i formułowaniu problemów oraz sądów, spójnością logicznej argumentacji. To poznanie, które prowadzi do stworzenia czegoś nowego w stosunku do poznawanej rzeczywistości, to „nadbudowa pojęciowa, racjonalizująca doświadczenie, (...) systematyczność logiczna”, samorzutny wytwór myśli badawczej, „poznawcze opanowanie doświadczenia” – to wiedza wyjaśniająca, a nie rozumiejąca²⁹. Znaniecki zatem głosił postępowanie poznania i właśnie on przyświecał edukacji, miał zachęcać ucznia do poszukiwania poznawczego, do otwartości na innowacyjność. Zatem nie tylko wiedza, zapamiętane fakty, przyswojone informacje są kluczem do postępu. „Nasza metoda uczenia, która z obawy, by nie zaniepokoić umysłu, nie zostawia żadnych pytań bez odpowiedzi, nie uwydatnia trudności (...), nasze egzaminy, które pokazują uczniowi, ile już wie, zamiast wskazywać, ile jeszcze nie wie; nasz program nauczania, którego każde stadium jest tak obliczone, aby było kompletną całością

26 Florian Znaniecki, *Nauki o kulturze. Narodziny i rozwój*, PWN, Warszawa 1971, s. 7.

27 Za: Florian Znaniecki, *Wstęp do socjologii*, PWN, Warszawa 1988, s. 25.

28 Florian Znaniecki, *Spoleczne role uczonych*, PWN, Warszawa 1984, s. 32.

29 Za: Florian Znaniecki, *Wstęp...*, *op. cit.*, s. 14.

i zostawia w umyśle zadowolenie z wyników osiągniętych, zamiast rozwijać niezadowoloną tęsknotę za tym, co jeszcze osiągnięte nie zostało – wszystko to przyczynia się do utrwalenia tej zabójczej pewności siebie, która każe im wierzyć, że wszystko umieją i wszystko mogą krytykować”³⁰. Szkoła zamiast dawać taką pewność swoim absolwentom, winna raczej rozbudzać w nich twórczość poznawczą oraz wrażliwość na metawartości poznawcze. Znaniecki postulował zatem idee wychowania wychowanie poprzez sztukę i kulturę – „artystyczne dzieło czy występ zmierza do wyrażenia pewnego wewnętrznego znaczenia”³¹ oraz **stworzenie humanistycznej szkoły przyszłości, a zatem szkoły otwartej, współuczestniczącej w kulturze, prowadzącej do samorozwoju osobowości uczniów, pobudzania ich zainteresowań oraz stymulowania pozycji otwartości i dialogiczności**. To szkoła, w nauka nie powinna polegać li tylko na przyswajaniu wartości już gotowych albo ćwiczeniu się w czymś, co uczeń będzie wykonywał jako dorosła już osoba. To, co przyswajane w szkole, powinno wywierać „dostrzegalny wpływ na rzeczywistość”³². Jak pisał Znaniecki: dotychczasowe „metody nauczania szkolnego zakładają, że uczniowie są dla nauczyciela w czasie, gdy ich naucza pewnego »przedmiotu«, wyłącznie i całkowicie umysłowościami, które mają z jego pomocą przedmiot ten przyswoić, że środki, którymi posługuje się w przebiegu nauczania, są wyłącznie i całkowicie narzędziami pedagogicznymi, i że żadne obce danej sytuacji pedagogicznej zainteresowania i dążności nauczyciela nie wpłyną w sposób nieprzewidywalny na realizację planu nauczania”³³. Tymczasem uczeń winien być traktowany jako **podmiot sprawczy, partner, z którym dzieli się pasję i poszukuje nowych rozwiązań. Szkoła zatem nie powinna ograniczać ani nauczyciela, ani ucznia, a dawać im swobodę** działania. Pozwala uczniom na rzeczywiste uczestniczenie kulturalnej działalności dorosłych w ramach tych dyscyplin, które ich interesują. Przy czym Znaniecki zauważa, iż szkoła to stadium przejściowe i w dalszym etapach zmian w edukacji „tradycyjna jedność i odrębność całego sy-

30 Florian Znaniecki, *Pisma filozoficzne, T. II. Humanizm a poznanie i inne pisma filozoficzne*, PWN, Warszawa 1991, s. 1007.

31 Florian Znaniecki, *Prawa psychologii społecznej*, Warszawa: PWN 1991, s. 344.

32 Za: Florian Znaniecki, *Socjologia wychowania. T.I. Wychowujące społeczeństwo*, Warszawa: PWN 1973, s. 181–184.

33 *Ibidem*, s. 184.

stemu zajęć szkolnych będzie musiała być rozbita, i szkoła, nie tracąc zdobytych pedagogicznych czasów nowszych uwzględni najistotniejszy i społecznie najcenniejszy pierwiastek dawnego przedszkolnego (...) nauczania: rzeczywisty udział ucznia w pracy kulturalnej nauczyciela-przewodnika³⁴.

Znanięckiego koncepcja wychowania dla przyszłości w duchu pedagogiki kultury była inspiracją dla wielu pedagogów, m.in. dla Bogdana Suchodolskiego³⁵ (1903–1992), historyka kultury pedagogicznej, długoletniego redaktora „Kwartalnika Pedagogicznego”, który podkreślał w artykule *U podstaw materialistycznej teorii wychowania* zauważa, iż „teorie wychowania formułowane przez myśl pedagogiczną nie były nigdy tworem autonomicznym. Były one wyrazem pewnych ogólniejszych zapatrywań filozoficznych na człowieka, ogólniejszych poglądów na jego naturę i jego zadania w życiu – zmiany, których klasowo-historyczne uwarunkowanie dopiero dziś uczymy się rozeznawać – pociągały za sobą także i przekształcenia w zakresie szczegółowych zapatrywań pedagogicznych”. Owo dziś dla Suchodolskiego oznaczało rok 1955. To wówczas bowiem ukazał się jego artykuł dowodzący wpływ nauk Marksa na teorie wychowania w „Myśli Filozoficznej”³⁶. Ale wydaje się, iż „dziś” mogłoby równie dobrze być wypowiedziane przez współczesnych. Podobnie „dziś” opisywał Suchodolski w latach siedemdziesiątych. W 1974 roku w przedmowie do studiów pedagogicznych *Osobowość w społeczeństwie i kulturze* pisał: „żyjemy w trudnych czasach, w których rozwój cywilizacyjny wymaga od ludzi zwiększonej i bardziej odpowiedzialnej sprawności działania”³⁷. I dalej zaznaczał, iż w „warunkach nowoczesnej cywilizacji, które wytwarzają w ludziach różnego rodzaju napięcia, poczucia wyobcowania, samotności, znużenia”³⁸ należy stawiać przed wychowaniem bardziej skomplikowane zadania. „Nowoczesne wychowanie – kontynuował Suchodolski – powinno nie tylko przygotowywać młode pokolenie

34 *Ibidem*, s. 198.

35 Bogdan Suchodolski, *U podstaw materialistycznej teorii wychowania*, [w:] *Zagadnienia wychowania moralnego*, red. Wiktor Szczerba, Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych, Warszawa, 1961, s. 13.

36 „Myśl Filozoficzna” 1955 nr 3 (17).

37 Bogdan Suchodolski, *Osobowość w społeczeństwie i kulturze*, Zakład Narodowy imienia Ossolińskich, Wydawnictwo Polskiej Akademii Nauk, Wrocław, Warszawa, Kraków, Gdańsk 1974, s. 5.

38 *Ibidem*, s. 6

do pracy zawodowej i działalności społecznej, ale powinno wszystkich ludzi »nauczyć« pełnego i szczęśliwego życia w tych nowoczesnych warunkach istnienia”³⁹. I mocno podkreślał, iż u podstaw tego wychowania winna znaleźć się problematyka osobowości i tożsamości, postrzegana i przez pryzmat jej społecznych korzeni, i ze względu na jej indywidualny kształt. I prorokował „ta problematyka stawać się będzie i w naszym kraju coraz ważniejszą problematyką”⁴⁰. Wskazywał zatem na istotę edukacji – miała ona nie tylko przekazywać wiedzę, ale kształtować tożsamości w oparciu o **pamięć i dziedzictwo** oraz wdrażać człowieka do życia w kulturze.

Suchodolski nigdy nie skończył studiów pedagogicznych, tylko filozofię oraz historię nauki i kultury. Jego postawę pedagogiczną wykształtowały czasy, w których przyszło mu żyć. Przeżył bowiem dwie wojny światowe, które zaszczepiły w nim potrzebę lansowania wartości humanistycznych. Dla Suchodolskiego prawdziwym humanistą nie była osoba wykształcona humanistycznie, ale ten, kto reprezentuje sobą postawę humanistycznego zaangażowania w problematykę człowieczeństwa. I właśnie ta idea przyświecała jego myśli pedagogicznej. Suchodolski uważał bowiem, iż szkoła winna **kształcić humanistyczną postawę, stwarzać człowieka myślącego, samodzielnego, aktywnego społecznie**. Kreować postawę twórczą, która umożliwiała jednostce samodzielne kierowanie swoim życiem, decydowanie o sobie. Twierdził, iż należy w ten sposób zmodyfikować system nauczania, aby zachęcać młodych ludzi do samodzielnego rozwoju, umożliwiając im własną, społeczną działalność. Zadanie wychowania definiował jako „reformę świadomości”. Zaś samo wychowanie opisywał jako „przysposabia[nie] jednostki do życia”⁴¹. Dlatego winno ono wytwarzać w jednostce zdolność postrzegania zmian i umiejętności reagowania na nie. To pielęgnacja, stwarzania możliwości sublimacyjnych ma wpływać oraz rozwijać rozum i wolę. Propagował wychowanie estetyczne. Uważał, iż szkoła nie powinna być zbyt sztywna, a oferować uczniom **różnorodne zajęcia obowiązkowe i nadobowiązkowe**, propagując w ten sposób edukację równoległą, choć wówczas tak nie była ona określana. Sucho-

39 *Ibidem*, s. 5.

40 *Ibidem*, s. 6.

41 Bogdan Suchodolski, *Spółeczny rozwój form i instytucji wychowawczych*, [w:] *Spółeczna funkcja wychowania. Materiały do studiów pedagogicznych*, red. *idem*, Wincenty Okoń, Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych, Warszawa 1959, s. 42.

dolski sformułował podstawy teorii wychowania estetycznego, „uznając ją – jak podkreślają Irena Wojnar i Wiesława Pielasińska – za integralną część pedagogiki ogólnej, nauki o rozwoju i kształtowaniu człowieka, w całościowym procesie jego wychowania mającego potwierdzić twórcze uczestnictwo ludzi w przekształcaniu rzeczywistości”⁴². Przywiązywał dużą wagę do wczesnego obcowania dzieci i młodzieży ze sztuką i kulturą. Rzeczywistość szkolną postrzegał jako ognisko oświatowo-artystyczne. Szkoła bowiem winna łączyć naukę z edukacją artystyczną i kulturalną. Powoływał się na badania zagraniczne, które dowodziły, że istnieje współzależność pomiędzy kształtowaniem postaw twórczych dzieci a ich osiągnięciami szkolnymi i zawodowymi w przyszłości.

Co istotne, Suchodolski wychodząc od koncepcji wychowania estetycznego definiowanego jako kształtowanie postawy estetycznej poprzez obcowanie z dziełami sztuki, doszedł do wychowania poprzez sztukę i kulturę, która oddziałuje na osobowość ucznia i odpowiada na jego potrzeby emocjonalne oraz wyobrażeniowe. Wychowanie poprzez sztukę łączy wiedzę z przeżyciami i ekspresją twórczą, która kształtuje postawę moralną, analityczną (w tym autoanalityczną), usprawnia działanie mechanizmów poznawczych (w tym samopoznawczych). **Uważał bowiem, iż literatura, prasa, muzeum, teatr i kino mają najwięcej wychowawczych zamierzeń**⁴³. Wychowanie szkolne ma zatem umożliwić młodemu pokoleniu wrażliwość w kulturze dorosłych. Dzieci należy powoli wprowadzać w świat dorosłych, wpajając im tradycje wyrażające się w aktualnych formach życia za pośrednictwem naśladowania a nie poprzez suchy wykład. A zatem współdziałanie, aktywne doświadczenie czynił pedagog podstawowym narzędziem edukacji. To wychowanie poprzez uczestnictwo.

Irena Wojnar, definiująca sztukę jako **podręcznik życia**. Pedagog, która po śmierci Suchodolskiego przejęła po nim przewodnictwo w pracach Komitetu Prognoz⁴⁴, inspirująca się w swoich badaniach nad wychowaniem estetycznym

42 Irena Wojnar, Wiesława Pielasińska, *Wstęp*, [w:] *Wychowanie estetyczne młodego pokolenia. polska koncepcja i doświadczenie*, red. eodem, Warszawa, Wydawnictwo Szkolne i Pedagogiczne, 1990, s. 7.

43 Za: Bogdan Suchodolski, *Spółeczny rozwój...*, *op. cit.*, s. 15.

44 Komitet Prognoz „Polska 2000 Plus” – jeden z komitetów problemowych Polskiej Akademii Nauk powołany w 1969 roku, który prowadzi studia nad ewolucją potrzeb społecznych, struktury

teoriami Suchodolskiego, zauważa, iż wychowanie poprzez sztukę, w kontakcie ze sztuką i kulturą oddziałuje na osobowość człowieka na trzech poziomach – **interpretacji i przetwarzania rzeczywistych doświadczeń, umożliwia zrozumienie drugiego człowieka i odczytywanie treści przekazywanych przez innych i kulturę oraz stanowi źródło samowiedzy, dokument osobowości i szansę dla aktów samorealizacji**. Wychowanie poprzez kulturę miało, wedle Suchodolskiego, kształtować trzy wymiary osobowości: psychologiczną osobowość, która rozwija się pod wpływem czynników wewnętrznych – biologicznych bądź psychologicznych; socjologiczną osobowość rozwijaną pod wpływem środowiska, kształtującą się na zasadzie naśladownictwa. Oraz **historyczną osobowość** (tzw. historyczna teoria osobowości) rozwijaną poprzez bierne nawet uczestnictwo w historycznym rozwoju, który „wdziera się w głąb ludzkiego życia”⁴⁵. „W tym rozwoju – tłumaczył pedagog – decydujące znaczenie ma historyczny proces, i to zarówno w sensie wielkich społecznych i politycznych wydarzeń, jak i w sensie stworzenia nowych warunków życia, (...) nowych warunków zadań dla (...) jednostek”⁴⁶. W ten sposób wikała edukację kulturalną w edukację historyczną, regionalną, międzykulturową.

Z dorobku Suchodolskiego korzystał między innymi Stanisław Bortnowski (1935–2014), pedagog, nauczyciel licealny, polonista. W swoich pracach skupiał się na metodologii nauczania. Sporo miejsce poświęcał w nich aktywnym metodom uczenia, uważając nawet wprowadzenie kreatywności do szkół, utworzenie szkół twórczych za kopernikański przewrót w nauce. „Metody aktywne – pisał – stały się zarówno nakazem, jak też synonimem sprawności, skuteczności i doskonałości nauczania”⁴⁷. Sam wielokrotnie stosując te metody, zauważał, iż należy być ostrożnym w kierowaniu się jedynie modą i bezmyślnym powielaniu aktywnych

społecznej, postępu cywilizacyjnego oraz opracowuje interdyscyplinarne scenariusze rozwoju. Prof. dr hab. Irena Wojnar przejęła po prof. dr hab. Bogdanie Suchodolskim przewodnictwo nad II zespołem, tzw. zespołem Kultury i Edukacji.

45 Bogdan Suchodolski, *Perspektywy rozwoju cywilizacji nowoczesnej i teraźniejsze zadania pracy oświatowej i wychowawczej*, [w:] *Społeczna funkcja wychowania. Materiały do studiów pedagogicznych*, red. idem, Wincenty Okoń, Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych, Warszawa 1959, s. 685.

46 *Ibidem*, s. 685

47 Stanisław Bortnowski, *Nowe spory. Nowe scenariusze*, Wydawnictwo Piotra Marciszczuka STENTOR, Warszawa 2001, s. 57.

metod nauczania. Podkreślał, że „wszelkie nowości metodyczne należy traktować z dystansem”, albowiem w „nauczaniu nic nie jest idealne, bezbłędne, doskonałe i nadskuteczne”⁴⁸. I podkreślał: „mamy do czynienia nie z nowymi metodami, lecz jedynie z nowymi technikami, chwytami lub formami organizacyjnymi lekcji podniesionymi do rangi metody. Na pewno mobilizują one uczniów do pracy, gdyż wiążą się z ściśle określoną instrukcją do samodzielnych działań nie tylko myślowych, lecz także manualnych, zakończonych wizualną prezentacją zapisu”⁴⁹. Zarówno techniki propagowane przez Bortnowskiego, jak i jego idea mądrego nauczyciela wydają się dzisiaj bardzo istotne. Podobnie, jak ważne wydaje się afirmowanie przez niego i zachęcanie do nauk humanistycznych. 17 stycznia 2001 roku w tekście *Reforma czy biurokracja?* Bortnowski skrytykował bardzo ostro ówczesną reformę szkolnictwa, nazywając ją antyhumanistyczną, uprzedmiotawiającą uczniów i nauczycieli, dążącą do wychowania i wyedukowania „pół-głupka”. „Ranga polskiej szkoły – pisał – ma więc zostać świadomie obniżona do działań prostych, nieskomplikowanych”⁵⁰. Testy sprawdzające wiedzę a raczej nie-wiedzę uczniów określił jako uproszczone i infantylne. Ubolewał na tym, że wiedza ucznia stała się bierna, odtwórcza, zawężona i łatwa, że został zniszczony indywidualizm ucznia. Postrzegał polską szkołę XXI wieku jako niebezpieczną dla „samodzielności uczniowskiej i postaw twórczych”. Sporo miejsca w swoim tekście poświęcił szczególnie zaniedbanej wiedzy humanistycznej. Zauważał, iż „samodzielne myślenie, tworzenie syntez, próby oceny zjawisk literackich bądź historycznych – wszystko to zostało konsekwentnie uchylone wbrew preambule” a „cały porządek polonistyczny w żmudnym dochodzeniu do sprawiedliwej oceny pracy pisemnej został ujęty w nawias i skompromitowany w imię matematycznej prostoty”. I właśnie, aby przeciwdziałać tak postrzeganej przez niego szkole, propagował nową ideę nauczyciela oraz inteligentne i kierunkowe wykorzystanie aktywnych techniki nauczania bazujących na humanistycznym postrzeganiu człowieka. Wyróżniał w tym celu cztery strategie nauczania: przez podawanie, badanie, działanie i przeżywanie. Zachęcał do przeplatania zwykłości z niezwykłością. Jak podkreślał w swojej

48 Stanisław Bortnowski, *Scenariusze półwariackie, czyli poezja współczesna w szkole*, Wydawnictwo Piotra Marciszczuka STENTOR, Warszawa 2002, s. 3.

49 *Ibidem*, s. 65.

50 Za: Stanisław Bortnowski, *Reforma czy biurokracja?*, „Zeszyty Szkolne” 2001, nr 1.

polemice z twórczością: „Prócz twórczych zajęć (...) i twórczych lekcji prowadźmy czasami lekcje »przeciw twórczości«, wskazując na wszelkie niebezpieczeństwa z gloryfikacją twórczości związane. Niebezpieczeństwa moralne przede wszystkim, niebezpieczeństwa wychowawcze i metodyczne, niebezpieczeństwa dla psychiki uskrzydłonego wychowanka, który zderzy się z przeciętną i trudną do realizacji marzeń rzeczywistością”⁵¹. Stąd scenariusze lekcji winny obfitować i w zwykłe, klasycznie prowadzone lekcje i lekcje twórcze. Odbywać się w szkole i w muzeum. Być harmonijnie zbalansowane, stosować metodę edukacji równoległej. Dlatego też Bortnowski proponował powrót do dawnego, polskiego systemu nauczania. I podkreślał, że nie najważniejsza jest technika, ale pomysł rozumiany jako chwyt czy punkt wyjścia. Sprzeciwia się natomiast powtarzalności, schematyczności. Nauczanie miało służyć rozwojowi ucznia.

Podobnie zadania szkoły postrzegał Józef Koziński (1936–2017), psycholog, który głosił, że zadaniem szkoły winno być „formowanie wszechstronnie rozwiniętej osobowości”⁵². Toteż sprzeciwiał się nauce szkolnej opartej na kodowaniu pamięci długotrwałej, kierowaniu się zasadą encyklopedycznej wiedzy, uczeniu na zasadach *know what* a nie *know how*. Uważał, że wiedzy nie należy przekazywać tylko werbalnie i bezrefleksyjnie a raczej w oparciu o doświadczenie, samodzielne poszukiwanie i rozstrzygnięcia. Uczeń – twierdził Koziński – to nie taśma magnetofonowa, którą należy w odpowiedni sposób nagrać czy zapisać. To samodzielny podmiot, z którym należy wejść w dialog, aby nauczyć go planowania, inicjatywy, pasji poznawczej, samodzielnego wybierania. Toteż w kształceniu należy wykorzystać spontaniczność twórczą dzieci oraz ich motywacje poznawcze. Zmienić ucznia-odbiorcę w ucznia-sprawcę. Ukształtować jego badawczą postawę. Nowe podejście do systemu kształcenia ma zachęcać ucznia do poznawania świata i siebie, ukierunkowywać myślenie. Metoda proklamowana przez Kozińskiego polegała na rozwiązywaniu problemów dywergencyjnych, które dopuszczają wiele rozwiązań i pobudzają twórcze myślenie, pomysłowość i fantazje. Rozwiązywanie problemów wymaga użycia posiadanej wiedzy oraz znalezienia tego, czego się jeszcze nie wie,

51 Stanisław Bortnowski, *Zdziwienia polonistyczne, czyli o sztuce na lekcjach polskiego*, Wydawnictwo Piotra Marciszczuka STENTOR, Warszawa 2003, s. 27.

52 Józef Koziński, *Człowiek wielowymiarowy*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 1996, s. 32.

a szukać odpowie należy poza szkołą, w rozmaitych instytucjach. W ten sposób Koziellecki również propagował aktywne nauczanie równoległe.

Metoda Kozielleckiego – tzw. program autoedukacyjny – opierał się na trzech głównych założeniach. Jeden z nich głosił: wychowanie dzieci powinno być **wychowaniem dialogowym**, którym uczeń i nauczyciel są partnerami i powinna mu przyświecać orientacja prospektywna, czyli nauczanie należy traktować jako adaptację kreatywną, stymulowanie umiejętnego samokształcenia. Wytycznymi dydaktycznego modelu Kozielleckiego są nauka myślenia, podejmowania decyzji – a zatem czynności transgresyjne – oraz wychowanie poprzez sztukę i kulturę. Wszystkie czyny transgresyjne, a w szczególności twórczość pozwalają na przekroczenie możliwości intelektualnych i wolicjonalnych ucznia oraz pomagają mu w walce ze słabościami jego charakteru. „Twórczość – pisze autor *Transgresji i kultury* – jest specyficznym rodzajem ekspansji: rozszerza (...) dotychczasowe granice poznania, otwiera nową przestrzeń, której dotychczas nikt nie dostrzegł”⁵³.

Powyższy krótki przegląd pozwala na ukazanie nie tylko istniejących od stuleci dziedzictwa wychowania poprzez sztukę i kulturę, propagowania aktywnych metod nauczania humanistycznego, ale również idei korespondujących z współczesną równoległą edukacją muzealno-szkolną. Teoretycy pokazywali bowiem, jak wykorzystywać tradycję, pamięć i kulturę w procesie edukacji. Zwracali uwagę na to, iż należy uwzględnić to, jak się one jawią uczniom, którzy je doświadczają i oceniają z pozycji *hic et nunc*.

2

Połączenie edukacji formalnej z nieformalną wymaga stworzenia nowej definicji edukacji. Toteż rekomendacja nasuwa się sama: **edukację powinno traktować się jako całość. Nie należy jej dzielić na poziomy, które nie mają ze sobą**

53 Józef Koziellecki, *Transgresja i kultura*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 1997, s. 56.

nic wspólnego. Ten postulat wydaje się być powoli realizowany. Pojawiają się projekty ministerialne, które pozwalają na potraktowanie edukacji jako ciągłego procesu kształcenia, kształtowania i wymiany dobrych praktyk. Ministerstwo Nauki i Szkolnictwa Wyższego oraz Narodowe Centrum Badań i Rozwoju ogłasza bowiem projekty, w ramach których pracownicy naukowcy pracują z uczniami III i IV etapu edukacji (aby wymienić najważniejsze i najbardziej aktualne: Uniwersytet Młodych Wynalazców, Ścieżki Kopernika) oraz II etapu edukacji (Uniwersytet Młodych Odkrywców). Należałoby **stworzyć również duży projekt grantowy na realizowanie edukacji równoległej i przede wszystkim włączyć edukację kulturową do programu szkół.** Z tym warunkiem, że winna ona być realizowana poza gmachem szkoły i przez specjalistów-edukatorów. Każda klasa w ramach przedmiotów humanistyczno-społecznych powinna wyjść do teatru, kina czy muzeum, a w ramach przedmiotów ścisłych do centrów nauki oraz muzeów techniki i nauki. Badania wykazują, że wyjścia do muzeum w formie grup zorganizowanych mają większy potencjał niż samodzielne oglądanie wystaw. Potencjał ten rośnie w momencie, gdy zwiedzaniu towarzyszą zajęcia edukacyjne⁵⁴. Tymczasem, jak pisze Andrzej Stępnik⁵⁵ i jak potwierdzają badania prowadzone w ramach projektu *Regionalna czy transregionalna edukacja kulturalna na przykładzie muzeów*, mimo faktu, że nauczyciele są świadomi efektywności edukacji muzealnej, w marginalny sposób korzystają w oferty instytucji. Niektórzy edukatorzy zauważają, że zajęcia muzealne mogłyby być inspiracją do realizacji projektów – z tym, że w szkołach takich projektów się nie realizuje. Dzieje się tak z wielu powodów, między innymi konieczność terminowego realizowania podstawy programowej, braku dostępności w okolicach placówek muzealnych. Dopiero usankcjonowanie takich wyjść pozwoli nauczycielom na swobodne korzystanie z edukacji równoległej. Ponadto wyjścia te powinny być dotowane przez państwo. Bardzo często się zdarza, głównie w małych miejscowościach, gdzie, aby uczeń mógł odwiedzić instytucję kultury musi wyjechać do pobliskiego miasta, a często rodziców nie stać na samodzielne zorganizowanie

54 Za: Gaea Leinhardt, Kevin Crowley, *Museum Learning As Conversational Elaboration: A Proposal to Capture, Code, and Analyze Talk in Museums*, „Learning Research & Development Center”, University of Pittsburgh, November 1998, s. 9.

55 Andrzej Stępnik, *Nowe czasy. Czy muzea są przyjaciółmi współczesnej edukacji?*, „Wiadomości Historyczne” nr 4, 2014, s. 13.

takiej wycieczki. Jeżeli już jest ona organizowana przez szkołę, wielu rodziców uważa, że skoro ma wydać pieniądze na wycieczkę dziecka do miasta, to lepiej, aby poza zwiedzeniem starówki, odwiedziło McDonald's a potem *Aquapark* a nie szło do muzeum, gdzie będzie nudno. Takie stanowisko rodziców jest niestety bardzo częste. Nauczyciele próbują z nim walczyć, tłumaczyć, czym jest współczesne muzeum narracyjne oraz pokazując, jakie korzyści przyniesie dziecku wizyta w instytucji kultury. Czasami wydawałoby się, że barierą dostępu do kultury wcale nie są pieniądze. Wielu edukatorów opowiada o tym, że na nieodpłatne zajęcia nie mają chętnych lub zgłoszone grupy w ogóle się nie pojawiają. Nauczyciele twierdzą, że czasowa mnogość projektów z funduszy zewnętrznych dla dzieci z biednych rodzin, z utrudnionym dostępem do kultury spowodował, że w ofertach można wybierać i przebierać. I nauczyciele, i edukatorzy twierdzą, że z tego powodu oferty te nie są szanowane. Biorąc pod uwagę, że pozostaje jeszcze wiele do zrobienia w kwestii uświadomienia społeczeństwa (takie postawy wynikają z uprzywilejowania nauk ekonomicznych a deprecjonowanie nauk humanistycznych), połączenie edukacji szkolnej z muzealną, budowanie edukacji równoległej oraz dotowanie wyjazdów wydaje się być koniecznością. Ponadto jest to możliwość odrodzenia programu wychowania poprzez sztukę, który został w Polsce zaniechany.

BIBLIOGRAFIA

- Al-Shammari Zaid, Yawkey Thomas, *A Student Systematic Learning Theory: Initiative and Development*, „The International Journal of Learning” vol.18, 2011.
- Ausz Mariusz, *Kształtowanie umiejętności uczniów w edukacji muzealnej*, [w:] *Edukacja muzealna w Polsce. Aspekty, konteksty, ujęcia*, red. Wysok Wiesław, Stępnik Andrzej, Państwowe Muzeum na Majdanku, Lublin 2013.
- Bjornavold Jens, *Making Learning Visible: Identification, Assessment and Recognition of Non-Formal Learning in Europe*, Office for Official Publications of the European Communities, Luksemburg (serie CEDEFOP) 2000.
- Black Graham, *The Engaging Museum: Developing Museums for Visitor Involvement*, Routledge, Taylor & Francis Groups, London, New York 2005.
- Bortnowski Stanisław, *Nowe spory. Nowe scenariusze*, Wydawnictwo Piotra Marciszczuka STENTOR, Warszawa 2001.
- Bortnowski Stanisław, *Reforma czy biurokracja?*, „Zeszyty Szkolne” 2001, nr 1.
- Bortnowski Stanisław, *Scenariusze półwariackie, czyli poezja współczesna w szkole*, Wydawnictwo Piotra Marciszczuka STENTOR, Warszawa 2002.
- Bortnowski Stanisław, *Zdziwienia polonistyczne, czyli o sztuce na lekcjach polskiego*, Wydawnictwo Piotra Marciszczuka STENTOR, Warszawa 2003.
- Chisholm Lynne, *The Educational and Social Implication of the Transitions to Knowledge Societies*, [w:] *Europe 2020: Adopting to a Changing World*, red. Gablentz Otto von der, Chisholm Lynne, Nomos Verlag, Baden-Baden 2000.
- Ciemniewska Joanna, Pliszka Sławomir, *Analiza odbiorców projektu „e-muzea”. Użytkownicy Internetu*, Warszawa: Polskie Badania Internetu, http://digitalizacja.nimoz.pl/uploads/zalaczniki/analizy_e_muzea/07_Analiza_odbiorcow_PBI.pdf
- Clair Jean, *Kryzys muzeum, słowo/obraz terytoria*, Gdańsk
- Clarijs René, *EACY 1991–2001–2011. Leisure time in Europe: past – presence – future*, EACY, Praga 2001.
- Dierking Lynn D., *Lessons without limit: how free-choice learning is transforming science and technology education*, http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-59702005000400008
- du Bois-Reymond Manuela, *Studium związków pomiędzy edukacją formalną i niefor-*

- malng*, [w:] *Doświadczając uczenia. Materiały pokonferencyjne*, red. Kaczanowska Jagna, Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji, Warszawa 2005,
- Falk John H., Dierking Lynda D., *Learning from Museums: Visitor Experiences and the Making of Meaning*, Lanham, Boulder, Rowman & Littlefield Publishers, New York, Toronto, Olymouth 2000.
- Gerber Brian L., Cavallo Anne M.L., Marek Edmund A., *Relationships among informal learning environments, teaching procedures and scientific reasoning*, „International Journal of Science Education”, nr 23(5), 2001.
- Graham Black, *Transforming Museums in the Twenty-first Century*, Routledge, London, New York 2012.
- Hooper-Greenhill Eilean, *Museum and Gallery Education, Leicester museum studies series*, Leicester University Press, Leicester, 1994.
- Hooper-Greenhill Eilean, *The Educational role of the museum, Leicester readers in museum studies*, Routledge, Taylor & Francis Group, London, New York 1999
- Irena Wojnar, Wiesława Pielasińska, *Wstęp*, [w:] *Wychowanie estetyczne młodego pokolenia. polska koncepcja i doświadczenie*, red. eosdem, Wydawnictwo Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1990, s. 7.
- Jachna Artur, *Muzeum Armii Krajowej im. Generała Emila Fieldorfa „Nila” w Krakowie miejsce edukacji osób starszych*, „Konspekt”, nr 3 (48), 2013, <http://www.muzeum-ak.pl/stronysn/UserFiles/File/2013-10-31-edukacja.pdf>
- Jachna Artur, *Rekonstrukcje historyczne na nowej ekspozycji stałej Muzeum AK jako środki dydaktyczne*, „Hejnał Oświatowy”, październik 2012.
- Karamanov Aleks, *Działalność edukacyjna muzeów na Ukrainie. Współczesne kierunki w kontekście spełniania misji kulturowej*, „Muzealnictwo”, nr 52, 2013.
- Karamanov Aleks, *Pedagogika muzealna jako środek kształtowania wartości fachowych studenta-historyka*, „Visnyk (Zwiastun) Uniwersytetu Lwowskiego”, Seria pedagogiczna, Lwów 2006, Centrum Wydawnicze LNU im. I. Franki, t. 21, cz. 2.
- Karwasz Grzegorz, Kruk Jolanta, *Idee i realizacje dydaktyki interaktywnej – wystawy, muzea i centra nauki*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, Toruń 2012.
- Kelly Lynda, *Museums as Sources of Information and Learning: The Decision Making Process*, <https://australianmuseum.net.au/uploads/documents/10049/ljkelly-omj%20paper.pdf>

- Knappek Anna, *W muzeum wszystko wolno, czyli pięć zmysłów partycypacji*, „Muzealnictwo” nr 57, 2016.
- Kompetencje Polaków a potrzeby polskiej gospodarki pod redakcją Jarostawa Górniaka Raport podsumowujący IV edycję badań BKL z 2013 r.*
- Kozielecki Józef, *Człowiek wielowymiarowy*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 1996.
- Kozielecki Józef, *Transgresja i kultura*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 1997.
- Leinhardt Gaea, Crowley Kevin, *Museum Learning As Conversational Elaboration: A Proposal to Capture, Code, and Analyze Talk in Museums*, „Learning Research & Development Center”, University of Pittsburgh, November 1998.
- Lewin-Benham Ann, *Research on Learning in Museums: Three Realities, an Example, and a Promise*, „Journal of Museum Education”, nr 22, (2&3), 1997, http://www.lrdc.pitt.edu/mlc/documents/mlc_jme.pdf
- Łobocki Mieczysław, *Metody badań pedagogicznych*, PWN, Warszawa 1978.
- Noah Harold J., Eckstein Max A., *Doing Comparative Education. Three Decades of Collaboration*, Comparative Education Research Centre of the University of Hong Kong, Hong Kong 2004.
- Nowak-Dziemianowicz Mirosława, *Kompetencje społeczne jako jeden z efektów kształcenia w Krajowych Ramach Kwalifikacji w kontekście pytań o cele i funkcje edukacji*, Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa 2012.
- Pater Renata, *Czas wolny w (dla) edukacji kulturalnej dzieci*, „Edukacja Elementarna w Teorii i Praktyce: kwartalnik dla nauczyciela nr 1, 11–31, 2015.
- Pater Renata, *Wprowadzenie do polskiego wydania Muzeum i uczenie się przez całe życie – podręcznik europejski*, Narodowy Instytut Muzealnictwa i Ochrony Zbiorów, Warszawa 2013.
- Pater Renata, *Wychowanie estetyczne w edukacji muzealnej*, [w:] *Sztuka i wychowanie. Współczesne problemy edukacji estetycznej*, red. Krystyna Pankowska, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa 2010, s. 66.
- Prince David R., *Factors influencing museum visits: An empirical evaluation of audience selection*, „Museum Management and Curatorship”, vol. 9, Issue 2, June 1990.
- Ramey-Gassert Linda, Walberg Herbert J. III, Walberg Herbert J., *Reexamining connections: museums as science learning environments*, „Science Education”, nr 78(4), 1994.

- Rogers Alan, *Non-formal Education: flexible schooling or participatory education?*, Comparative Education Research Centre of the University of Hong Kong, Hong Kong 2004.
- Rottermund Andrzej, *Muzeum jako przestrzeń edukacyjna, czyli edukacja dla wspólnej Europy*, [w:] 50/20 Szkice i eseje na dwudziestolecie Międzynarodowego Centrum Kultury, koncepcja i opieka merytoryczna Purchla Jacek, Międzynarodowe Centrum Kultury, Kraków: 2011.
- Schauble Leona, Beane DeAnna Banks, Coates Grace Davila, Martin Laura M. W., Sterling Peter V., *Outside the classroom walls: Learning in informal environments*, [w:] *Innovations in learning: New environments for education*, red. Glaser Robert, Lawrence Erlbaum Associates Mahwah 1996.
- Schauble Leona, Leinhardt Gaea, Martin Laura, *A Framework for Organizing a Cumulative Research Agenda in Informal Learning Contexts*, „Journal of Museum Education”, 22, (2&3), 1997.
- Skutnik Jolanta, *Edukacja we współczesnym muzeum sztuki – konteksty mediacyjne*, [w:] *Szkoła XXI wieku – szkołą edukacji estetycznej. Projekt nadziei*, red. Zalewska-Pawlak Mirosława, Pikała Anna, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 2011.
- Skutnik Jolanta, *Teoretyczne uwarunkowania praktyk edukacyjnych w muzeum w świetle amerykańskiego pragmatyzmu i konstruktywizmu*, „Muzealnictwo”, nr 55, 2014.
- Skutnik Jolanta, *W kręgu myślenia pragmatycznego i personalistycznego – dwie orientacje w edukacji muzealnej*, [w:] *Edukacja muzealna w Polsce. Aspekty, konteksty, ujęcia*, red. eadem, Wiesław Wysok, Państwowe Muzeum na Majdanku, Lublin 2013.
- Sobieraj Iwona, *Kompetencje międzykulturowe jako kapitał na rynku pracy*, „Pogranicze. Studia społeczne”, tom XX, 2012.
- Stępnik Andrzej, *Nowe czasy. Czy muzea są przyjaciółmi współczesnej edukacji?*, „Wiadomości Historyczne” nr 4, 2014.
- Stępnik Andrzej, *Rola wizyty w muzeum – miejsce pamięci z punktu widzenia dydaktyki historii*, [w:] *Wizyty edukacyjne w Państwowym Muzeum na Majdanku Poradnik dla nauczycieli*, red. Kranz Tomasz, Państwowe Muzeum na Majdanku, Lublin 2012, <http://www.majdanek.eu/media/files/education/5/wizyty-edukacyjne-w-panstwowym-muzeum-na-majdanku.pdf>

- Suchodolski Bogdan, *Osobowość w społeczeństwie i kulturze*, Zakład Narodowy imienia Ossolińskich, Wydawnictwo Polskiej Akademii Nauk, Wrocław, Warszawa, Kraków, Gdańsk 1974.
- Suchodolski Bogdan, *Perspektywy rozwoju cywilizacji nowoczesnej i terażniejsze zadania pracy oświatowej i wychowawczej*, [w:] *Spółeczna funkcja wychowania. Materiały do studiów pedagogicznych*, red. *idem*, Okoń Wincenty, Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych, Warszawa 1959.
- Suchodolski Bogdan, *Spółeczny rozwój form i instytucji wychowawczych*, [w:] *Spółeczna funkcja wychowania. Materiały do studiów pedagogicznych*, red. *idem*, Okoń Wincenty, Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych, Warszawa 1959.
- Suchodolski Bogdan, *U podstaw materialistycznej teorii wychowania*, [w:] *Zagadnienia wychowania moralnego*, red. Szczerba Wiktor, Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych, Warszawa, 1961.
- Szeląg Marcin, *Koncepcje edukacyjne w polskich muzeach w świetle „Raportu o stanie edukacji muzealnej”*, [w:] *Edukacja muzealna w Polsce. Aspekty, konteksty, ujęcia*, red. Wysok Wiesław, Stępnik Andrzej, Państwowe Muzeum na Majdanku, Lublin: 2013.
- T-kit – Pakiet Szkoleniowy nr 8 „Integracja społeczna”, red. Geudens Tony, Rada Europy, 2000 (ISBN 83-919390-3-0).
- Triquet Érik, *Relacja szkoła–muzeum*, w: *Edukacja muzealna. Antologia tłumaczeń*, red. Szeląg Marcin, Skutnik Jolanta, Muzeum Narodowe, Poznań 2010.
- Unger Piotr M., *Wybrane zasady dydaktyczne wykorzystania muzeów w nauczaniu historii*, [w:] *IV Toruńskie Spotkania Dydaktyczne. Muzea i archiwa w edukacji historycznej*, red. Roszak Stanisław, Strzelecka Małgorzata, SOP Oświatowiec, Toruń 2007.
- Waidacher Friedrich, *Museologie – knapp gefasst*, Böhlau, UTB, Wien Köln Weimar 2005.
- Weil Stephen E., *From Being about Something to Being for Somebody: The Ongoing Transformation of the American Museum*, „Daedalus”, vol. 128, no. 3, „America’s Museums”, 1999.
- Wysok Wiesław, Stępnik Andrzej, *Edukacja muzealna w Polsce. aspekty, konteksty, ujęcia*, Państwowe Muzeum na Majdanku, Lublin 2013.
- Znaniński Florian, *Nauki o kulturze. Narodziny i rozwój*, PWN, Warszawa 1971.
- Znaniński Florian, *Pisma filozoficzne, T. II. Humanizm a poznanie i inne pisma filozoficzne*, PWN, Warszawa 1991.

Znanięcki Florian, *Prawa psychologii społecznej*, PWN, Warszawa 1991.

Znanięcki Florian, *Socjologia wychowania. T.I. Wychowujące społeczeństwo*, PWN, Warszawa 1973.

Znanięcki Florian, *Spółeczne role uczonych*, PWN, Warszawa 1984.

Znanięcki Florian, *Wstęę do socjologii*, PWN, Warszawa 1988.

MGR ANETA PAZIK

Uczenie kompetencyjne w ramach edukacji
muzealnej na terenie województwa
małopolskiego i śląskiego*

* Część II raportu

„Strony internetowe muzeów jako narzędzie promocyjne,
źródło informacji czy przestrzeń do nauki?”

I. Uczenie kompetencyjne

Współcześnie panuje konsensus, że muzeum stanowi ważne miejsce realizacji edukacji pozaformalnej¹, co wpisuje się między innymi w założenia Strategii Rozwoju Kapitału Ludzkiego 2020. Twórcy dokumentu podkreślają, że w Europie dominuje przekonanie, że przestrzeń uczenia powinna wykraczać poza szkolne mury (*lifewide learning*)². Zgodnie z zaleceniami Rady Europy, edukacja formalna musi zostać powiązana z praktykami edukacji pozaformalnej, by odpowiadać skutecznie na wyzwania współczesnego społeczeństwa, dokonujących się przemian technologicznych oraz zmian społecznych. Dzięki wzmocnieniu elementów uczenia pozaformalnego, dzieci, młodzież, czy też dorośli będą lepiej przygotowani do dostosowania się do zmian zachodzących w społeczeństwie. Uczenie pozaformalne ma przyczynić się również do pogłębiania demokratycznych fundamentów społeczeństw, poszanowania praw człowieka, postaw opierających się na aktywnym

-
- 1 Edukacja pozaformalna jest rozumiana zgodnie z definicją UNESCO jako „zaplanowane i zorganizowane działanie edukacyjne mające miejsce poza instytucjami edukacji formalnej i odpowiadające na potrzeby edukacyjne osób w każdym wieku”. Ma ona dostarczać możliwości rozwoju własnych zainteresowań, odbywa się na zasadzie dobrowolności, to uczący się decyduje o zakresie tego procesu i formie udziału w nim. Zajęcia mają jednocześnie charakter planowany, w miarę ustrukturyzowany (ale nie na takim poziomie jak edukacja szkolna). Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji, *Uczyć się inaczej. Kompendium wiedzy o edukacji pozaformalnej na podstawie doświadczeń uczestników i uczestniczek programu „Młodzież w Działaniu” (2007–2013)*, Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji, Warszawa 2014, s. 15–16, http://czytelnia.frse.org.pl/media/FRSE_RAY_wartosc-edukacji_www.pdf (dostęp online: 29 sierpnia 2017).
 - 2 Uchwała Nr 61 Rady Ministrów z dnia 26 marca 2013 r. W sprawie przyjęcia „Strategii Rozwoju Kapitału Społecznego 2020”, s. 12, http://ks.mkidn.gov.pl/media/download_gallery/20130520SRKS_na_stronie_internetowej.pdf (dostęp: 29 sierpnia 2017).

obywatelstwie. Z tego też względu, edukacja pozaformalna powinna stać się integralnym elementem uczenia przez całe życie³.

Jednocześnie szkoła może stanowić łącznik między środowiskiem, w którym uczenie podlega walidacji z tym, gdzie nauka nie koncentruje się na ściśle ustrukturyzowanym, zatwierdzonym programie, ale jest z założenia oparta na kreatywności, samoekspresji oraz samorozwoju osoby uczącej się. W ramach tego modelu nauczania kładzie się nacisk na odpowiedzialność osoby uczestniczącej za swój proces kształcenia, które przybiera niejednokrotnie formę zabawy, a nie sztywno ustalonego schematu. Edukator w tym procesie ma przede wszystkim wspierać uczestnika zajęć w poszerzaniu własnej wiedzy, czy też wzmacnianiu umiejętności, a nie sprawować nad nim bezpośrednią i stałą kontrolę.

Edukacja pozaformalna może być realizowana w różnych społecznych kontekstach. Z jednej strony ta forma uczenia dokonuje się poprzez członkostwo, stałe zaangażowanie w prace danej organizacji, czy też stowarzyszenia obywatelskiego, ale z drugiej – może ona również polegać na jednorazowym udziale w przygotowywaniu wydarzenia kulturalnego, czy też uczestnictwie w wykładzie zorganizowanym przez lokalną organizację pozarządową. Jednym z miejsc, gdzie działania te mogą być realizowane są instytucje kultury, w tym muzea, które posiadają szczególnie duży potencjał w przekazywaniu twardej wiedzy, rozwijaniu umiejętności, ale przede wszystkim – pobudzaniu wśród uczestników zainteresowania danym tematem, czy też samej chęci pozyskiwania nowych informacji w sposób samodzielny, motywowaniu do dalszego kształcenia. O tej szczególnej funkcji muzeum mówił już Edward Forbes, brytyjski edukator muzealny działający w XIX wieku. Stwierdził on, że rolą muzeów jest dostarczanie instrukcji osobom wykształconym oraz wzbudzanie chęci uczenia się u ignorantów⁴. Obecnie niektórzy badacze wychodzą znacznie dalej w definiowaniu roli edukacyjnej muzeów. Howard Gardner stwierdza, że szkoły stały się instytucjami anachronicznymi, skostniałymi, a muzea

3 Doc. 8595, 15 December 1999, Non-formal education Report, Committee on Culture and Education, <http://www.assembly.coe.int/nw/xml/XRef/X2H-Xref-ViewHTML.asp?FileID=8807&lang=en> (dostęp: 24 sierpnia 2017).

4 George E. Hein, *Progressive Museum Practice. John Dewey and Democracy*, Walnut Creek, Left Coast Press 2012, s. 10.

utrzymały z kolei swoją zdolność uczenia, angażowania uczniów, a także wzbudzania poczucia odpowiedzialności za własny dalszy proces uczenia się⁵. Edukacja muzealna jako edukacja pozaformalna oferuje sprzyjające warunki uczenia, które są odmienne od tych, jakie panują w szkołach. O ile w tych ostatnich edukacja ma charakter represyjny, tak w muzeach – przeważnie wspierający. Stanowią one zatem obszary, które oferują odmienne doświadczenia edukacyjne. Jednocześnie, badania międzynarodowe wskazują, że sami nauczyciele są zainteresowani organizacją zajęć poza murami szkoły, jako że widzą w nich możliwość poszerzenia i wzmocnienia programu nauczania poprzez przedstawienie nowych perspektyw, powiązań między zjawiskami i procesami społecznymi, a jednocześnie możliwość wzbudzenia zainteresowania u uczniów nowymi tematami pomijanymi w ramach edukacji formalnej oraz wzmacniania ich kompetencji oraz ogólnego rozwoju intelektualnego i ciekawości świata⁶.

Celem niniejszego raportu było wykazanie zakresu kompetencji kształtowanych w ramach zajęć muzealnych oferowanych przez muzea na terenie województwa małopolskiego i śląskiego. U podstaw prowadzonych badań leżało przekonanie, że zajęcia muzealne wpisujące się w edukację pozaformalną, dzięki oferowanym różnorodnym metodom uczenia, mogą nie tylko wspierać rozwój ogólny dzieci i młodzieży, ale również posiadanych lub nabywanych kompetencji. Podejście to wynika z założeń koncepcji kształcenia się przez całe życie, której fundament stanowi synteza edukacji formalnej, nieformalnej i pozaformalnej. Stąd też, w ramach niniejszego raportu została przeprowadzona analiza na podstawie zmodyfikowanych komponentów Europejskiego Wskaźnika Uczenia się przez Całe Życie (*European Life-Long Learning Indicators*, ELLI). Jest to projekt zainicjowany przez Fundację Bertelsmanna, a którego celem jest rozwijanie, testowanie i zastosowanie zagregowanego wskaźnika ELLI w celu oszacowania poziomu uczenia się przez całe życie na poziomie państw. Wskaźnik ten jest oparty na wytycznych Międzynarodowej Komisji do spraw Edukacji w XXI wieku UNESCO. Bazuje on na czterech głównych wymiarach uczenia:

5 Haim Eshach, *Bridging In-school and Out-of-school Learning: Formal, Non-Formal, and Informal Education*, *Journal of Science Education and Technology*, Vol. 16, No. 2, April 2007, s. 171.

6 *Ibidem*, s. 175–176.

- a. wiedza (*learning to know*): pozyskiwanie nowych informacji i wzmocnianie narzędzi uczenia się, takich jak koncentracja, pamięć, analiza;
- b. działanie (*learning to do*): nabywanie umiejętności praktycznych;
- c. kooperacja i kohezja: uczenie w zakresie funkcjonowania we wspólnocie, wzmocnienie współpracy i społecznej spójności;
- d. indywidualizm: samospełnienie danej osoby, oparte na poczuciu jedności, jak i przynależności do wspólnoty zarówno tej pierwotnej, jak i wtórnej⁷.

Wskaźniki zostały podporządkowane komponentom pojęcia kompetencji, które obejmuje: wiedzę, umiejętności, postawy. Pojęcie to odpowiada założeniom Podstawy Programowej Kształcenia Ogólnego⁸ w poszczególnych typach szkół, gdzie zwraca się uwagę, że kształcenie ma na celu nie tylko przyswajanie określonego zasobu informacji, zdobycie umiejętności wykorzystywania tych wiadomości, ale również kształtowanie u uczniów postaw wspierających sprawne i odpowiedzialne funkcjonowanie we współczesnym świecie. Uwzględniając powyższe, w niniejszym raporcie uczenie kompetencyjne jest rozumiane jako działania edukacyjne podejmowane w warunkach edukacji pozaformalnej, ukierunkowane na wzmocnianie wiedzy bazującej na przekazywaniu informacji, rozwijaniu umiejętności praktycznych, jak również kształtowaniu postaw, tożsamości jednostkowej i społecznej uczestników, a także formowaniu skłonności do reagowania w społecznie określony sposób, opierający się na społecznej współpracy i spójności.

7 Michaela Saisana, *ELLI-Index: a sound measure for lifelong learning in the EU*, Publications Office of the European Union 2010, <https://ec.europa.eu/jrc/en/publication/eur-scientific-and-technical-research-reports/elli-index-sound-measure-lifelong-learning-eu> (dostęp: 29 sierpnia 2017).

8 Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 30 maja 2014 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół, <http://isap.sejm.gov.pl/DetailsServlet?id=WDU20140000803> (dostęp: 29 sierpnia 2017).

W badaniu matryca zakresu wiedzy, umiejętności i postaw została skonstruowana na podstawie wstępnej analizy treści ofert muzealnych. W danych ilościowych uwzględnionych w niniejszym raporcie, udział procentowy muzeów w danej grupie został określony w odniesieniu do całkowitej liczby badanych muzeów posiadających na swoich stronach internetowych ofertę edukacji muzealnej (n=50).

II. Triada kompetencyjna w edukacji muzealnej

Oferta: uczenie: wiedza,
umiejętności postawy

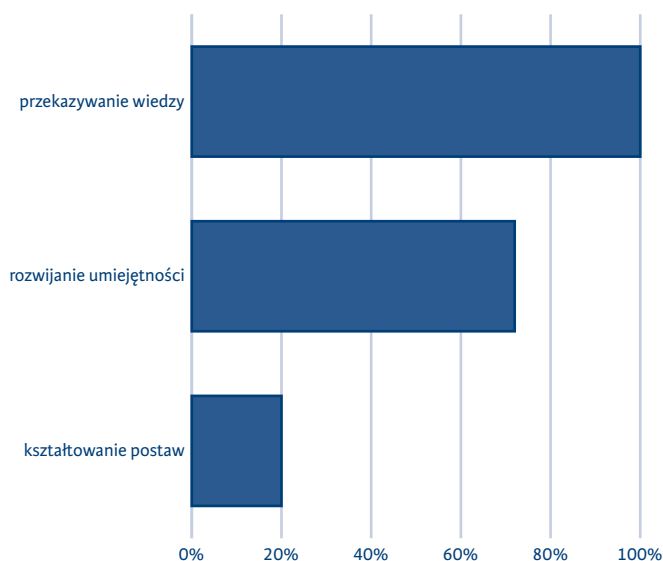
Oferowane zajęcia, zarówno lekcje muzealne, jak i warsztaty zostały w ramach przeprowadzonej analizy pogrupowane zgodnie z wiodącym kluczem tematycznym. Jak się okazuje, można mówić o bardzo wysokim poziomie powtarzalności merytorycznej ofert edukacji muzealnej w województwie śląskim i małopolskim. To co je często różnicowało, to ewentualne umieszczenie analizowanego materiału dydaktycznego w lokalnym lub regionalnym kontekście. Po drugie, występował relatywnie wysoki poziom spójności tematycznej pomiędzy zajęciami oferowanymi w muzeum i w szkole. Zajęcia muzealne w zdecydowanej większości przypadków pokrywały się z podstawowymi przedmiotami szkolnymi lub też wpisywały się w elementarne kategorie nabywanych umiejętności. Wynika to z tego, że niemal trzy czwarte muzeów oferowało zajęcia, które klasyfikowano jako związane ze szkolną lekcją historii (wykres 2). Z kolei żadne lub prawie żadne muzeum nie podejmowało tematów związanych z ekonomią, przedsiębiorczością, czy też na przykład wychowaniem do życia w rodzinie / edukacją seksualną¹.

-
- 1 Zajęcia dotyczące edukacji seksualnej i związków są oferowane między innymi przez British Museum. W trakcie zajęć, które mają stanowić uzupełnienie szkolnej edukacji seksualnej, uczniowie mają możliwość na przykład zapoznania się z problemem tożsamości płciowej na przestrzeni czasu i w różnych kulturach, problemem pornografii w społecznościach współczesnych i starożytnych. W trakcie zajęć eksponaty muzealne – artefakty kulturowe są wykorzystywane do podjęcia dyskusji nad tematami ważnymi współcześnie: http://www.britishmuseum.org/learning/schools_and_teachers/sessions/sex_and_relationship_education.aspx (dostęp: 29 sierpnia 2017).

Powtarzalność tematyczna zajęć wiązała się również z tym, że w ramach analizowanych ofert edukacyjnych istniały znaczące dysproporcje ilościowe pomiędzy trzema omawianymi komponentami kompetencji. Jak się okazuje, to metody polegające na przekazywaniu wiedzy były najczęściej wykorzystywane na zajęciach w muzeach na terenie województwa śląskiego i małopolskiego. Był to bowiem cel zajęć wszystkich muzeów. Mniejsza część ofert skupiała się literalnie na rozwijaniu umiejętności (72%, wykres 1).

WYKRES 1. Cele edukacji muzealnej (n=50)

Źródło: Opracowanie własne



Rzadko zwracano w ofertach w sposób eksplicytny uwagę na uczenie rozumiane jako kształtowanie postaw (20%, wykres 1). Nawet w przypadku, gdy zakres danej oferty sugerował takie działania (jak na przykład zajęcia dotyczące innych kultur), interpretowane były one głównie jako „ciekawostki podróżnicze”. Wpisywały się zatem w kategorię „wiedzy”. Polegały na przekazywaniu twardych informacji w warunkach bezpośredniego kontaktu z artefaktami należącymi do innych kultur. Przymierzanie elementów stroju było przykładowo opisywane jako możliwość „poznania” pewnego elementu kultury materialnej, ale w sensie pozy-

skania informacji, wiedzy – ale już nie zrozumienia czy przełożenia tej wiedzy na sposoby reagowania na konkretne sytuacje społeczne. W niewielu ofertach podkreślano *explicite*, że oferowane zajęcia wykraczały poza przekazywanie wiedzy w procesie uczenia na temat innych kultur:

[MS18]: Zajęcia mają zarówno charakter poznawczy jak i wychowawczy. Oprócz wiedzy historycznej uczeń rozumie i szanuje prawo innych osób do odmiennych obyczajów i przekonań religijnych.

Zależności, jakie zaobserwowano w muzeach małopolskich i śląskich, odzwierciedlają ogólne tendencje w polskim szkolnictwie. Jak wskazują bowiem wyniki koordynowanych przez OECD badań PISA (*Programme for International Student Assessment*), w Polsce najlepiej kształtuje się poziom kompetencji odwołujących się do wiedzy wyuczonej. Niższy z kolei jest indeks kompetencji wpisujących się w umiejętności rozumowania. W przypadku wiedzy wyuczonej polska młodzież osiągnęła w 2015 roku wyniki wyraźnie powyżej przeciętnej dla krajów OECD². W zakresie rozumowania na najwyższych poziomach (5 i 6), czyli obejmujących między innymi umiejętność wykorzystywania abstrakcyjnych pojęć lub idei naukowych, by wyjaśniać nieznane sobie wcześniej zjawiska, zderzenia lub procesy z wieloma zależnościami przyczynowo-skutkowymi, stawiać hipotezy w oparciu o posiadaną wiedzę na temat treści naukowych i procedur badawczych, Polska zanotowała w 2015 roku niższy odsetek niż wynosiła średnia dla krajów OECD. Co więcej, rezultat ten był niższy niż w poprzedniej edycji tego badania w Polsce³.

2 Wiadomości – treści nauki: świat fizyczny (średnia dla OECD: 493, Polska: 503), świat organizmów żywych (średnia dla OECD: 492, Polska: 501), Ziemia i kosmos (średnia dla OECD: 494, Polska: 501). Za: Michał Federowicz, Michał Sitek (red.), *Program Międzynarodowej Oceny Umiejętności Uczniów. Wyniki badania PISA 2015 w Polsce*, Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa 2017, s. 48.

3 *Ibidem*, s. 42–44.

III. Wiedza

Obszary wiedzy, na których bazowała większość zajęć edukacyjnych pokrywała się z podstawowymi przedmiotami humanistycznymi w szkołach podstawowych, gimnazjalnych i w szkołach ponadgimnazjalnych. Niemal wszystkie muzea prowadziły zajęcia nawiązujące do historii oraz kultury rozumianej przede wszystkim na płaszczyźnie materialno-użytkowej. Ponadto, w oparciu o podstawowe przedmioty nauczania, które generalnie są w szkołach kontynuowane w różnym zakresie na wszystkich szczeblach nauczania, wyróżniono również wiedzę: kultura symboliczna, geografia, matematyka, fizyka i chemia, biologia i przyroda, ekonomia (tabela 1). Część zajęć koncentrowała się na przekazywaniu wiedzy z zakresu poszczególnych zawodów – zarówno tych współczesnych, jak i występujących w przeszłości lub będących w procesie zanikania. Do tej pierwszej kategorii należał najczęściej zawód muzealnika i archeologa.

TABELA 1. Lista obszarów wiedzy

LISTA OBSZARÓW WIEDZY			
1 – historia	5 – matematyka	8 – język	11 – chemia
2 – kultura materialno-użytkowa	6 – technika, przemysł	9 – archeologia	12 – zawody
3 – kultura symboliczna	7 – biologia i przyroda	10 – fizyka	13 – ekonomia
4 – geografia			

Oferowane zajęcia najczęściej wpisywały się w tematy związane z szeroko rozumianą dyscypliną „humanistyczną”. Zdecydowanie rzadziej podejmowano tematy nawiązujące do przedmiotów ścisłych, które z kolei były realizowane w muzeach wyspecjalizowanych tematycznie (jak na przykład w Muzeum Inżynierii Miejskiej w Krakowie). W muzeach miejskich, czy też regionalnych generalnie dominowały zajęcia o charakterze humanistycznym, co jednocześnie wpisywało się w główny cel ich działalności, a który wiązał się z ukazywaniem dziejów lokalnej, czy też re-

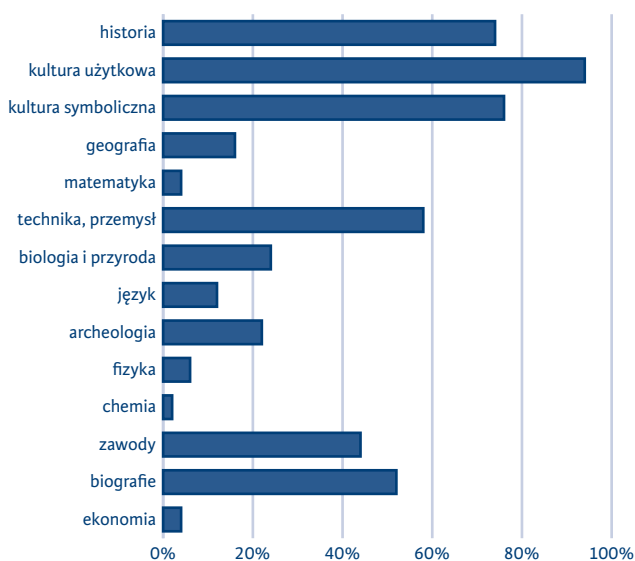
gionalnej społeczności, danego obszaru, podtrzymywaniem pamięci o bohaterach, zdarzeniach z nim związanych.

W ramach organizowanych zajęć najczęściej sięgano do kategorii wiedzy „kultura materialno-użytkowa” (94% muzeów, wykres 2). Oznacza to, że do jednych z najczęściej oferowanych zajęć należały te, w ramach których poszerzano lub przekazywano w stopniu podstawowym informacje na temat przedmiotów codziennego użytku, przede wszystkim w perspektywie historycznej. Również często proponowano zajęcia związane z kulturą symboliczną (76%, wykres 2), w trakcie których zapoznawano uczestników z tradycjami, zwyczajami, legendami, mitami, wierzeniami. Te dwa aspekty wiedzy występowały w lokalnym lub regionalnym kontekście mając na celu przybliżanie uczestnikom ewolucję ich własnej kultury. Zwyczaję najczęściej posiadały aspekt religijny, polegały bowiem na zapoznawaniu z obrzędowością związaną z kalendarzem świąt chrześcijańskich, w tym przede wszystkim z Bożym Narodzeniem, czy też Wielkanocą.

Kolejnym obszarem wiedzy przekazywanym w ramach realizowanych zajęć były tematy związane z historią (74%, wykres 2). W ramach tej kategorii wyodręb-

WYKRES 2. Obszary wiedzy (n=50)

Źródło: Opracowanie własne



niono „wiedzę biograficzną” (52%, wykres 2) ukierunkowaną *stricto* na przekazywanie informacji dotyczących konkretnych postaci, w tym na przykład bohaterów historycznych, artystów. Do zdecydowanie najrzadziej podejmowanych tematów należały te związane z ekonomią (4%, wykres 2), chemią (2%, wykres 2), fizyką (6%, wykres 2), matematyką (4%, wykres 2).

Oferowane zajęcia generalnie opierały się na dość sztywno wyznaczonych granicach w ramach danego przedmiotu lub dyscypliny. Rzadko miały one charakter interdyscyplinarny. Te ostatnie najczęściej pozostawały w ramach jednego obszaru nauki (przede wszystkim humanistyki) i wiązały się z tematami dotyczącymi na przykład kultury (materialno-użytkowej bądź symbolicznej) w perspektywie historycznej, czy też w kontekście konkretnych zdarzeń historycznych.

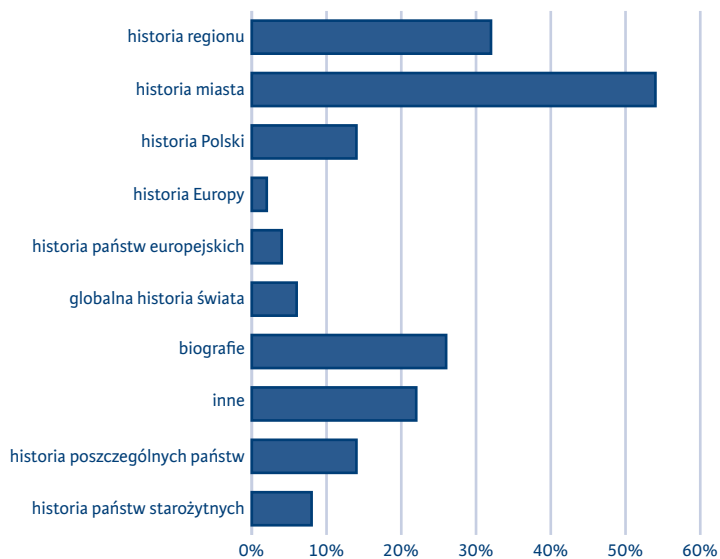
Wiedza historyczna

Wśród zajęć, których celem było przekazywanie wiedzy historycznej dominowały te związane z historią miasta, w którym znajdowało się dane muzeum (54%, wykres 3). Niemal co trzecie muzeum organizowało lekcje dotyczące historii regionalnej. Stosunkowo często oferowano także zajęcia poświęcone historiom konkretnych postaci – bohaterów narodowych, lub też związanych z danym miastem, czy też miejscowością. Znacznie mniej muzeów oferowało zajęcia dotyczące *stricto* historii Polski (14%, wykres 3), historii innych państw (14%, wykres 3), czy też państw istniejących w starożytności (8%, wykres 3). Rzadko podejmowano w trakcie zajęć tematy związane z historią Europy rozumianą w sposób globalny (2%, wykres 3).

Zajęcia ukierunkowane na przekazywanie wiedzy historycznej charakteryzował szeroki przekrój czasowy. Poszczególne lekcje były często poświęcone określonej epoce, przedziałowi czasowemu lub też konkretnym wydarzeniom historycznym. Jak się okazuje, epoką, do której najczęściej nawiązywano było średniowiecze – zajęcia te oferowało niemal 90% muzeów (wykres 4), których działalność edukacyjna przewidywała podnoszenie wiedzy historycznej uczestników.

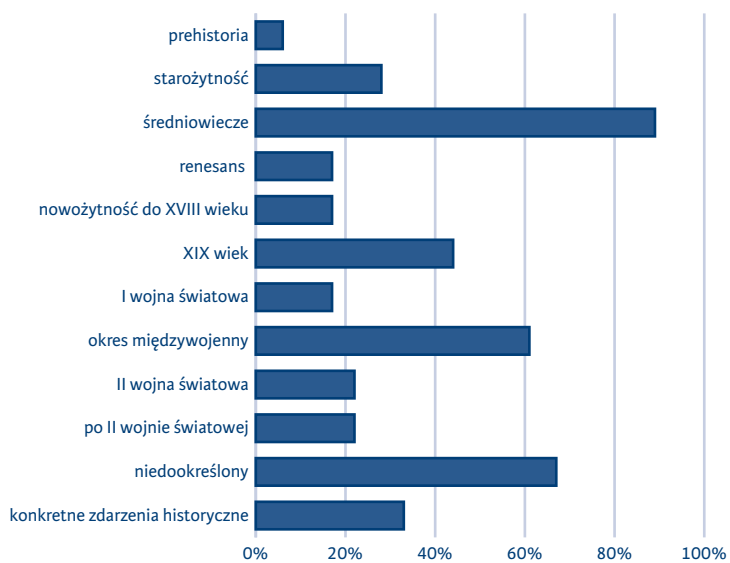
WYKRES 3. Zakres geograficzny wiedzy historycznej (n=50)

Źródło: Opracowanie własne



WYKRES 4. Przedział czasowy oferowanych zajęć (n=50)

Źródło: Opracowanie własne



Muzea, w tym przede wszystkim miejskie, sięgały również często do okresu międzywojennego (61%, wykres 4), a także do XIX wieku (44%, wykres 4). Co trzecie muzeum w swojej ofercie miało co najmniej jedno zajęcia poświęcone konkretnym wydarzeniom historycznym. Zajęcia z historii drugiej wojny światowej oraz okresu powojennego były oferowane przez 22% muzeów (wykres 4). Te ostatnie miały często na celu ukazanie sposobów funkcjonowania państwa i społeczeństwa polskiego do 1989 roku. Z jednej strony zajęcia te przedstawiały totalitarne metody funkcjonowania państwa w latach 1945–1956:

[MM21]: *Procesy stalinowskie w Krakowie*

Lekcja przedstawia fikcję niezawisłego sądu w PRL w latach 1945–1956. Pokazane zostaną sylwetki osób, które potraktowano jak zbrodniarzy, ponieważ nie zgodziły się na narzucanie Polsce nowego totalitarnego ustroju. Wielu z nich było bohaterami w walce, którą Polskie Państwo Podziemne wydało niemieckiemu okupantowi. [...]

[MM21]: [...] Lekcja pokaże proces dyskredytowania Polskiego Państwa Podziemnego przez władzę ludową po 1945 roku. Akcja była połączona z bezwzględными działaniami jednostek Urzędu Bezpieczeństwa przeciwko konspiracyjnym oddziałom zbrojnym, które postanowiły kontynuować walkę o wolną Polskę. Uczniowie zapoznają się z sytuacją w Polsce po zakończeniu II wojny światowej i losami żołnierzy polskiego podziemia niepodległościowego. [...]

Z drugiej zaś strony w ich trakcie ukazywano absurdalności związane z życiem codziennym w czasach PRLu:

[MM21]: [...] Czym był saturator? Jak długo w PRL-u czekano na przydział mieszkania? Jak zorganizowany był dzień życia pracownika kombinatu? Jakiej muzyki słuchano kilkadziesiąt lat temu? [...]

[MM22]: [...] *Czy w sklepach rzeczywiście niczego nie było i jak zdobycie papieru toaletowego czyniło z kogoś bohatera?* Lekcja przedstawia życie

zwykłych ludzi, mieszkańców miasteczek (...). Wsparta przedmiotami używanymi w tamtym okresie (...).

Okresem, do którego sięgano najrzadziej, była prehistoria. Zajęcia te były proponowane głównie przez muzea prowadzące również lekcje z zakresu archeologii.

W niektórych ofertach prowadzono zajęcia poświęcone konkretnym zdarzeniom historycznym, a nie tylko procesom zachodzącym na przestrzeni wieków, czy też poszczególnym epokom. Najczęściej do przywoływanych zdarzeń historycznych należała druga wojna światowa. W muzeach miejskich zajęcia te służyły ukazywaniu między innymi losów lokalnej społeczności w trudnych warunkach okupacji. Zajęcia dotyczące drugiej wojny światowej polegały na przekazywaniu wiedzy poprzez bezpośrednie doświadczenie, przeżywanie związanych z nią zdarzeń, trudnych sytuacji związanych z życiem codziennym. Miały one na celu uczenie poprzez empatię – uświadomienie ogromu tragedii, jaka spotkała mieszkańców danej miasteczka, czy też miasta w czasach wojny. Uczniowie wchodzili w rolę ludzi (zwłaszcza ich rówieśników), którzy zostali zderzeni z konkretnymi sytuacjami wynikającymi z wojennych uwarunkowań:

[MM09]: [...] Jak nazywała się pierwsza [...] organizacja konspiracyjna? [...] W jakim budynku mieściła się siedziba rządu Generalnego Gubernatorstwa? [...]

[MM12]: Holokaust – przedstawienie podstawowych informacji o Holokauście; zarysowanie problematyki ustawodawstwa antyżydowskiego, gett, obozów i samej Zagłady. Uczestnicy prelekcji zostaną zaznajomieni z treściami stanowiącymi bazę do pogłębiania wiedzy na temat Holokaustu.

[MM21]: *Europa pod okupacją niemiecką i Holokaust*

Uczestnicy zajęć (...), zapoznają się z polityką III Rzeszy względem okupowanych narodów, w szczególności wobec Żydów. Pracując w małych grupach, będą analizować poszczególne aspekty Holokaustu, m.in. postawy społeczeństwa polskiego i Kościoła wobec Zagłady.

[MM34]: [...] Temat lekcji obejmuje następujące treści: (...), niemiecka okupacja miasta, represje hitlerowskie (wysiedlenia mieszkańców, zamykanie fabryk i warsztatów należących do Polaków, aresztowania i zsyłki do obozów koncentracyjnych, eksterminacja ludności żydowskiej), ruch oporu w okolicy, wyzwolenie (...) przez żołnierzy Armii Czerwonej 28 stycznia 1945 roku.

W odniesieniu do drugiej wojny światowej organizowano również zajęcia poświęcone wydarzeniom z nią powiązanim – najczęściej było to Powstanie Warszawskie, a bohaterem – żołnierz Armii Krajowej. Zajęcia te miały na celu poszerzanie wiedzy poprzez wchodzenie w rolę dziecka – rówieśnika, który żył i funkcjonował w warunkach wojny:

[MS12]: Zajęcia skierowane do dzieci ze starszych klas szkoły podstawowej – potrafiących już czytać i pisać, prowadzone z wykorzystaniem prezentacji multimedialnej oraz filmu z udziałem żołnierza AK – Adama Popiela. Lekcja zawiera podstawowe informacje dotyczące Powstania Warszawskiego i koncentruje się na roli, jaką odegrały w nim dzieci, które walcząc i narażając się na śmierć traciły bezpowrotnie swoje dzieciństwo. [...]

Zajęcia służyły nie tylko wyjaśnieniu zjawisk historycznych, ale również poszerzeniu wiedzy uczniów w zakresie pojęć związanych z drugą wojną światową, w tym między innymi – państwa totalitarne:

[MS12]: [...] Podczas lekcji zostaną również poruszone i wyjaśnione takie pojęcia jak: państwo totalitarne, (...) czego nauczyła nas tragedia drugiej wojny światowej. Na końcu porozmawiamy o współczesnej funkcji Radiostacji (...) jako zabytku i obiektu na Szlaku Zabytków Techniki.

Celem zajęć było również podjęcie dyskusji nad ogólnym znaczeniem wojny, przez co wykraczały one poza sztywne ramy uczenia pasywnego, a koncentrowały się na rozwijaniu umiejętności analizy w oparciu o materiały archiwalne:

[MS12]: Przedmiotem lekcji muzealnej jest ustalenie szczegółów przebiegu prowokacji z wykorzystaniem historycznego miejsca, okoliczności jej orga-

nizacji, jej znaczenia oraz wpisanie jej w kontekst historyczny. Zastanowimy się skąd czerpiemy wiedzę o prowokacji. W oparciu o materiał źródłowy będziemy poszukiwać odpowiedzi na pytanie, co wydarzyło się (...) 31.08.1939.

W przypadku muzeów z województwa śląskiego do wydarzeń historycznych, do których odwoływano się w ramach edukacji muzealnej należały powstania śląskie, a także plebiscyt przeprowadzony na Górnym Śląsku w marcu 1921 roku:

[MS03]: Puść mnie, matko, do powstania...

Lekcja poświęcona wydarzeniom [...] po zakończeniu I wojny światowej. Uczniowie dowiedzą się, jak [...] walczyli o przyłączenie Śląska do Polski. Przedstawione zostaną także miejsca [...] upamiętniające trzy śląskie zrywy powstańcze.

[MS12]: Zajęcia prowadzone w formie wykładu z wykorzystaniem unikalnego materiału ilustracyjnego. Ich uczestnicy poznają sytuację społeczno-polityczną (*miasta i powiatu – przyp. AP*) po zakończeniu I Wojny Światowej, dowiedzą się o działaniach podejmowanych na tym terenie przez polski ruch narodowy i polską konspirację wojskową, a także o roli i działaniach niemieckich sił zbrojnych. Zaprezentowane zostanie ekonomiczne, administracyjne i kulturalne znaczenie (*miasta – przyp. AP*) w okresie Powstań i Plebiscytu. [...]

Biografie

Znaczna część oferowanych zajęć była ukierunkowana na prezentowanie biografii (26%, wykres 2). Muzea miejskie w ramach tych lekcji przedstawiały przede wszystkim sylwetki, historie i dokonania postaci związanych z daną miejscowością. Najczęściej byli to artyści, jak na przykład Jerzy Duda-Gracz Stanisław Ignacy Witkiewicz, Karol Szymanowski. Postaci lokalnych bohaterów były ukazy-

wane jako wzór do naśladowania, a zajęcia zostały powiązane z procesem kształtowania pewnych określonych postaw, którą dana postać reprezentowała. Ich życiorysy służyły jednocześnie ukazaniu epoki, w jakiej tworzyli, warunków, w jakich prowadzili swoją działalność artystyczną:

[MS04]: *Słynni malarze i ich dzieła*

W trakcie zajęć dzieci spotykają się z twórczością najbardziej znanych polskich artystów: Jana Matejki, Stanisława Wyspiańskiego czy Jacka Malczewskiego. [...]

[MS05]: Wyspiański i jego epoka. Jak wyglądało życie kulturalne w Krakowie na początku XX wieku, co ma wspólnego obraz Włodzimierza Tetmajera z dramatem Wesele i na czym polegał fenomen Wyspiańskiego? – o tym wszystkim na nowej lekcji dla młodzieży.

[MS09]: Jerzy Duda-Gracz. Znany/nieznany

Ilustrowany kilkudziesięcioma slajdami wykład na temat życia i twórczości słynnego artysty, według badań OBOP najpopularniejszego po II wojnie światowej malarza w Polsce. Mimo popularności jego twórczość wciąż pozostaje nieznaną, zagłuszana stereotypami. Zapraszam zatem do odkrywania nieznanego Dudy-Gracza, w ogromnym skrócie prezentując rozwój jego twórczości: od najwcześniejszych, licealnych rysunków; przez pełne sarkazmu prace, które przyniosły mu popularność a obrazujące polskie charakterki; jego ucieczkę w piękny i intymny świat pejzażu; jego wnikliwe portrety i autoportrety, jego długą drogę do monumentalnej „Golgoty Jasnogórskiej”; a także, najbardziej zaskakujący, cykl poświęcony twórczości Chopina.

[MS01]: Fałat znany i nieznan – wielki człowiek i patriota.

Przybliżenie uczestnikom innego niż tylko artysta malarz wizerunku Juliana Fałata. Zwiększenie ich wiedzy na temat pozaartystycznej działalności Fałata, zwłaszcza działalności niepodległościowej.

Niektóre zajęcia historyczne zostały wkomponowane w atmosferę przygody, dzięki czemu młodzież mogła wcielić się w daną postać lub osoby jej współczesne. Poprzez przyjmowanie tych ról, funkcji dzieci i młodzież mogli poprzez bezpośrednie doświadczenie poznać życie codzienne w poprzednich epokach. W tym przypadku zajęcia dotyczące biografii wykraczały już poza sferę odbioru przekazywanych informacji, ale dostarczały materiału, narzędzi do uczenia się poprzez doświadczenie, czyli tak zwanego *learning by doing*. Przy czym umiejętności te odnosiły się zazwyczaj do prostych czynności związanych z życiem codziennym w przeszłości:

[MM01]: Jam jest Rycerz Jaks! (grupa przedszkolna i wczesnoszkolna)

Lekcja muzealna, na której dzieci poznają historię miechowskiego rycerza Jaksy oraz jak wyglądało życie w średniowiecznym zamku. Zajęcia kończą się warsztatem, w trakcie którego dzieci wykonują nakrycie głowy damy dworu i tarczę rycerza.

[MM07]: 2. Jak żyło się dawniej w Wierchosławicach – Przygotowana dla młodzieży forma aktywnego spędzenia wolnego czasu. Zajęcia odbywać się będą w Wierchosławicach w Zagrodzie-Muzeum Wincentego Witosa, trzykrotnego premiera Polski, przywódcy chłopskiego. Młodzież najpierw zapozna się osobą W. Witosa i zwiedzi jego gospodarstwo. Następnie weźmie udział w pokazie dawnych technik rzemiosła wiejskiego, zajęcia prowadzić będą pracownicy Muzeum. W pokazie wykorzystane zostaną m. in. takie narzędzia pracy jak.: żarna (mielenie w żarnach), brus (ostrzenie siekier i noży). W trakcie zajęć młodzież zaznajomi się z przedmiotami codziennego użytku które służyły kiedyś mieszkańcom wsi.

[MM07]: 1. W gościnie u premiera – podczas spotkania w Wierchosławicach dzieci dowiadują się o podstawowych funkcjach muzeów. Co to jest muzeum, do czego muzea są potrzebne, co gromadzi się w muzeach. Dowiedzą się również o wyjątkowości muzeum Wincentego Witosa i jego historii. Będą mogli poznać, kim był Wincenty Witos. Dzięki zdjęciom i portretom utrwalą Jego wygląd i charakterystyczny strój. Podczas zwiedzania stodoły zapoznają się z dawnymi maszynami rolniczymi i ich funkcją. Secesyjne wyposażenie

XX wiecznej kuchni zaprowadzi dzieci w świat kulinariów, w którym proste naczynia kuchenne odgrywały istotną rolę.

Biografie dotyczyły również bohaterów przedstawianych jako grupa. W ten sposób prezentowano wzorcowe postawy moralne, jakie zajmowano w trudnych sytuacjach konfliktu:

[MM12]: „Polscy Bohaterowie” – warsztaty opracowane w oparciu o materiały z wystawy poświęconej Sprawiedliwym Wśród Narodów Świata.

[MM21]: *Kto zostaje bohaterem?*

Celem zajęć jest zastanowienie się nad moralnymi postawami ludzi podczas II wojny światowej. Uczestnicy poznają Oskara Schindlera i starają się osądzić, czy mimo swojej przeszłości zasługuje on na miano Sprawiedliwego Wśród Narodów Świata. Zajęcia realizowane metodą debaty oxfordzkiej wzbogaconej o elementy nawiązujące do procesu sądowego.

[MS01]: *Obrońcy polskości i żołnierze wyklęci na Podbeskidziu.*

Przybliżenie uczestnikom postaci patriotów mieszkających niegdyś w regionie bielskim. Zwiększenie ich wiedzy na temat przedstawicieli lokalnej społeczności, biorących udział w walkach niepodległościowych.

Muzea oferowały również zajęcia, w których podejmowano biografie zwykłych osób, które zostały postawione w trudnych sytuacjach społeczno-politycznych. W ten sposób uczniowie, poprzez emocjonalne zaangażowanie, mieli możliwość zapoznania się z ważnymi wydarzeniami historycznymi nie z perspektywy podręczników, ale osób (w tym rówieśników), które doświadczyły na przykład życia w czasie wojny. Zajęcia te ukazywały zbrodniczy charakter i totalitarne metody działania państwa nazistowskiego wobec jednostki:

[MM21]: *3. Śladami nastolatki. Krakowskie getto we wspomnieniach Haliny Nelken*

Halina Nelken w momencie utworzenia przez okupanta krakowskiego getta miała 17 lat. W swym pamiętniku dzień po dniu opisała historię tego miejsca oraz swoje uczucia i przeżycia z tamtego czasu. Idąc śladami Haliny, uczestnicy spaceru mijają domy, w których mieszkała, i inne ważne miejsca związane z opisywanymi przez nią wydarzeniami.

[MM21]: 4. *Getto oczami dziecka. Stella Müller-Madej*

Stella Müller-Madej opowiada o dramacie dzieciństwa w getcie. W jej relacjach gry i zabawy dziecka u podnóża krakowskich Krzemionek przeplatają się z grozą i terrorem. Na podstawie tych wspomnień uczestnicy spaceru odwiedzają miejsca związane z jej życiem, poznają dramat Żydów widziany oczami czternastolatki.

[MM21]: 3. *Sylwetki mieszkańców Krakowa więzionych i przesłuchiwanym przez gestapo przy ulicy Pomorskiej*

Uczniowie poznają tajniki systemu niemieckiego terroru wobec Polaków na przykładzie aresztowanych przez gestapo krakowian, których połączył pobyt w celach przy ul. Pomorskiej. Przez areszt przeszło kilka tysięcy osób z najróżniejszych środowisk. Najczęściej były to osoby związane z działalnością konspiracyjną. (...) Druga część lekcji odbywa się w sali wykładowej, gdzie prezentowane są historie kilku osób zatrzymanych i torturowanych na Pomorskiej. Ilustracją prezentacji są fotografie, które pokazują codzienne życie ofiar z okresu przed ich aresztowaniem.

Kultura materialno-użytkowa

Wtrakcie zajęć z zakresu kultury materialno-użytkowej przekazywana była wiedza na temat produktów ludzkiej pracy, w tym przedmiotów codziennego

użytku, sztuki, związanych z lokalnym bądź regionalnym kontekstem kulturowym. Najczęściej poruszonym tematem była architektura. W czasie zajęć uczniowie mieli możliwość pozyskania ogólnych informacji dotyczących stylów w architekturze, czy też nauczyć się podstawowych pojęć z tego zakresu sztuki:

[MM07]: Historia sztuki dla każdego – zajęcia poświęcone poszczególnym stylom w sztuce europejskiej i polskiej prowadzone w oparciu o pokazy multimedialne. Poszczególne zajęcia prezentują na wybranych przykładach najwybitniejsze osiągnięcia w architekturze, malarstwie i rzeźbie począwszy od sztuki wczesnochrześcijańskiej i bizantyjskiej do sztuki XX wieku (tematy do wyboru np. Barok w sztuce europejskiej, Polskie malarstwo historyczne).

W trakcie zajęć lokalne zabytki służyły jako modelowe przedstawienie zjawisk zachodzących w architekturze w perspektywie historycznej. Celem zajęć było zatem również zapoznawanie uczniów z lokalnym lub regionalnym dziedzictwem kulturowym i jego rozwojem w perspektywie historycznej. Niektóre z zajęć miały formę spaceru edukacyjnego:

[MS09]: Zespół drewnianego kościoła jest najstarszym obiektem architektonicznym w (*mieście – przyp. AP*). Jego początki datujemy na XVI wiek ale geneza być może sięga nawet średniowiecza. W oparciu o zabytek uczestnicy poznają podstawy budownictwa drewnianego, typy konstrukcji, metody obróbki a ponadto dowiadują się o funkcjach i rodzajach kościołów i symbolice sakralnej okresu nowożytności.

[MM03]: Niezbędnik młodego muzealnika

Podczas tej lekcji gimnazjaliści mają możliwość poznania różnych stylów w architekturze i podstawowe pojęcia z nią związane. Poszczególne epoki w dziejach sztuki i architektury zostaną przedstawione na przykładzie zabytków (*miasta – przyp. AP*) i okolic (...). Lekcja muzealna, odbywająca się XVIII-wiecznej klasycystycznej kamienicy, w której mieści się Muzeum Miejskie, oparta jest o bogaty zbiór eksponatów oraz prezentację obrazującą najważniejsze zabytki wadowickiej architektury.

[MM36]: Mały Słownik Architektury. Po co zbudowano Zamek Królewski w nieprzebytej Puszczy? Spacerując po zamku zaznajamiamy się nie tylko z jego historią, ale także – patrząc na konkretne detale architektoniczne – z podstawowymi terminami z zakresu gotyku i renesansu.

[MS09]: Przykościelne lapidarium pozwala na szerszy kontekst oraz wprowadzenie wątków lokalnych i regionalnych.

[MS11]: Od wsi do uzdrowiska – Dziedzictwo architektoniczne Wisły (...). Lekcja jest rodzajem spaceru po wszystkich dolinach (*miasta – przyp. AP*), w których można znaleźć ciekawą architekturę. Uczestnicy prezentacji oglądają i porównują zdjęcia willi i domów wczasowych o różnej architekturze, zwłaszcza w stylu witkiewiczowskim i modernistycznym, a następnie bardzo łatwo wskazują odmienne elementy wspomnianej architektury.

[MS01]: Chcesz odbyć wyprawę w fascynujący świat pogranicza kultur i idei? Odkryć (*miasto – przyp. AP*) zupełnie Ci nieznaną? Poznać miejsca i ich znaczenia, których nawet nie podejrzewałeś? Wystarczy umówić się z nami na spacer...

Część zajęć z architektury przybierały formę warsztatów, w trakcie których młodzież uczyła się projektowania architektonicznego. Dzięki temu, że zajęcia miały wymiar praktyczny, uczestnicy rozwijali również swoje umiejętności związane z wyobraźnią przestrzenną:

[MM01]: Mały architekt (grupa przedszkolna i wczesnoszkolna)

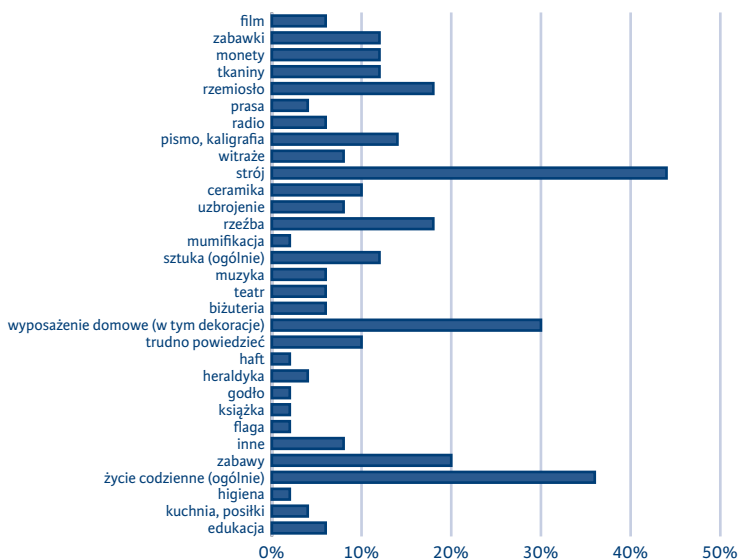
Na przykładzie Bazyliki Grobu Bożego dzieci dowiadują się, jakie są rodzaje architektury, odkrywają ślady czasu od średniowiecza po współczesność. Warsztat pozwala na zamienienie wiedzy praktycznej w teoretyczną – projektowany jest dom z ogrodem.

Obok architektury, często oferowano zajęcia, których tematem wiodącym był „strój”. (44%, wykres 5). Ubiór występował w kilku aspektach – najczęściej

w kontekście lokalnej bądź regionalnej kultury. Uczestnicy mieli możliwość poznania strojów, jakie noszono w przeszłości na danym terenie, jak również sposobów ich użytkowania. Ubiór stanowił także przedmiot zajęć dotyczących lokalnej bądź regionalnej obrzędowości związanej z cyklem życia człowieka:

WYKRES 5. Tematy zajęć podejmowane w ramach kategorii kultura materialno-użytkowa (n=50)

Źródło: Opracowanie własne



[MS03]: Do ślubu w czarnej jakli

Lekcja na temat pszczyńskiego stroju ludowego, ilustrowana prezentacją jego poszczególnych elementów.

[MM34]: Głównym tematem lekcji jest przedstawienie i omówienie laskiego stroju regionalnego mieszkańców gminy (...) i okolic. Odpowiadamy na pytania: jak dawniej się ubierano, co to jest strój regionalny? Ile kosztował, jak go przechowywano i jak dbano o jego czystość? Jak wyglądał modny strój? [...]

Zajęcia nawiązujące do stroju wychodziły również poza kontekst lokalny, koncentrując się na jego szerszym znaczeniu – głównie w odniesieniu do trendów panujących na przestrzeni wieków w odniesieniu do przekształceń w sferze tożsamościowej. Zajęcia te często przybierały formę zabawy, gdzie uczestnicy mieli na przykład możliwość przymierzenia danych strojów lub też ich replik:

[MS05]: Szafa prababci czyli antropologia stroju

Ubrania towarzyszą nam codziennie, zarówno w czasie ciężkiej pracy, jak i relaksu, w dzień roboczy i od święta. Jakie inne informacje niosą w sobie nasze ubrania? Kim jestem, skąd pochodzę? Okryjemy to w czasie zajęć. Zajrzemy również do starej szafy i ocenimy, czym jest moda i jak bardzo wpływa na człowieka. Zachęcamy do zabrania aparatów fotograficznych lub telefonów.

[MS05]: Prababcia modna

Co chciałyby mieć w szafie 200 lat temu wszystkie prawdziwe modnisie na Górnym Śląsku? Uczestnicy zajęć nie tylko dowiedzą się wszystkiego o stroju ludowym, poznają zwyczaje z nim związane, ale również będą mieli okazję je przymierzyć.

[MM12]: Jak zmieniała się moda na przestrzeni wieków, jaką noszono bieliznę, jakich używano tkanin, jakie stosowano triki, aby uzyskać sylwetkę zgodną z kanonami piękna danej epoki?

[MM22]: Kultura okresu międzywojennego

Jaki wpływ miała moda w walce sufrażystek o prawa kobiet?

[MS09]: Bogato ilustrowany wykład wykazujący, jak bardzo moda odzwierciedla swój czas, jak głęboko powiązana jest z rozwojem świadomości społecznej (a zwłaszcza emancypacji kobiet), literaturą i sztukami plastycznymi czy kinematografią.

Zajęcia ukazywały także sylwetki znanych projektantów mody, a także wpływu, jaki wywarli na życie ludzi. W tym ujęciu ubiór został powiązany z tematem kanonów piękna w danej epoce:

[MS09]: Wykład, prezentując sylwetki wybitnych projektantów mody – Paula Poireta, Coco Chanel, Sonii Delaunay, Elsy Schiaparelli czy króla fryzjerów i fryzjera królów Antoniego Cierplikowskiego – przedstawia też, jak blisko związani byli oni ze światem elit kulturalnych swoich czasów i jak wzajemnie na siebie wpływali. Zasobne zbiory fotograficzne (*muzeum – przyp. AP*) umożliwiają również pokazanie, jak ich idee były przejmowane przez zwykłych ludzi. Co się podobało i jak wyglądały nie tylko piękne modelki czy aktorki w idealnie uszytych sukniach na pokazach i sesjach fotograficznych, ale i ówczesne kobiety w pracy, w domu, na ulicach i na balach.

Niektóre zajęcia dotyczące ubioru miały charakter okazjonalny – były organizowane przykładowo w pierwszych miesiącach roku kalendarzowego w trakcie karnawału. W czasie zajęć uczniowie mogli poznać zwyczaje, w tym przede wszystkim te związane ze ubiorem i jego elementami w przeszłości:

[MM21]: 1. *W rytmie walca, czyli co się działo w karnawale*

W trakcie warsztatów uczestnicy dowiedzą się m.in.: jak przygotować się do balu i co na siebie włożyć?; po co pannie karnet balowy i co to właściwie jest?; jak rozmawiać za pomocą wachlarza?; dlaczego w domach dzieci „obierają drzewka”? Uczestnicy warsztatów będą również mieli okazję stworzyć własne karnawałowe maski i kotyliony oraz zaprojektować wachlarz.

Oprócz architektury i stroju, muzea relatywnie często proponowały lekcje z zakresu malarstwa (42%, wykres 5). Oferty te miały charakter zróżnicowany. Uczestnikom proponowano zajęcia dotyczące wielu aspektów malarstwa w ujęciu przekrojowym (od pradziejów po czasy współczesne), różnorodnych technik malarstwa. Zajęcia z malarstwa często łączyły nauczanie polegające na jednokierunkowym przekazywaniu wiedzy z częścią warsztatową, w trakcie której uczestnicy mieli możliwość wykorzystać pozyskaną wiedzę w ramach samodzielnej pracy:

[MM14]: Zajęcia poświęcone są prehistorycznej sztuce jaskiniowej. Na wystawie „Pradzieje i wczesne średniowiecze Małopolski” uczestnicy zobaczą kopię rysunku naskalnego przedstawiającego mamuta oraz modele zwierząt ze starszej epoki kamienia. W części warsztatowej uczestnicy, naśladując dawnych artystów, stworzą własny rysunek naskalny przy użyciu naturalnych barwników.

Jednym z powtarzających się tematów zajęć związanych z kulturą materialno-użytkową były zabawki i gry – najczęściej te zapomniane. Zajęcia miały na celu przybliżenie kulturę zabawy w przeszłości. Podobnie jak w przypadku wyżej przedstawionych tematów, te zajęcia również łączyły część podawczą z warsztatową, w trakcie której uczniowie mieli przykładowo za zadanie własnoręczne wykonanie zabawek używanych w przeszłości:

[MS03]: Kiedy mama była mała...

Zajęcia przybliżą uczestnikom świat dzieciństwa ich rodziców, czy nawet dziadków. Dzieci zapoznają się z dawnymi zabawkami, gram i zabawami, a nawet będą miały okazję spróbować swoich sił w niektórych z nich! Przekonają się także, jak oglądało się bajki, kiedy w telewizji nie było jeszcze kanałów dla dzieci...

[MM01]: Etno zabawy (grupa przedszkolna i wczesnoszkolna)

Lekcja muzealna rozwijająca zagadnienia etnograficzne. Dzieci zapoznają się z dawnymi zabawami i tradycjami, słuchają pieśni ludowych. Główny trzon lekcji to tworzenie dekoracji i zabawek ludowych.

[MM03]. [...] Warsztaty te mają przybliżyć uczestnikom najbardziej znane gry i zabawy okresu międzywojennego. Po krótkim oprowadzaniu po wystawie i nakreśleniu zasad najpopularniejszych międzywojennych gier, następuje część praktyczna, w której uczestnicy wykonają m.in. własny woreczek do „zośki” czy boisko do cymbergaja.

[MM34]: Zabawki naszych dziadków. W dawnych czasach dzieci nie miały tylu kolorowych zabawek, co teraz. Mimo to umilały sobie czas różnymi zabawami i zabawkami np. drewnianymi zwierzątkami, klockami, fujarkami, szmacianymi lalkami i wieloma innymi. Podczas zajęć uczestnicy poznają wiele zabawek i zabaw naszych dziadków, oraz dowiadują się jak dawniej dzieciństwo wyglądało. Jakie były zasady, nakazy, obowiązki, organizacja czasu, pozyskiwanie i wykonywanie zabawek. Podczas zajęć prowadzimy tradycyjne zabawy z udziałem dzieci. Dzieci mogą wykonać tradycyjną, prostą zabawkę.

W niniejszym raporcie do poszczególnych kategorii obiektów stanowiących przedmiot zajęć z zakresu kultury materialno-użytkowej uwzględniono również dwie szersze kategorie: „życie codzienne” oraz „edukacja”. „Życie codzienne” obejmowało zatem niesprecyzowane jasno wytwory, lub też sposoby, technologie wytwarzania produktów. Kategoria ta nawiązuje zatem do szerszych obszarów ludzkiego działania, jak na przykład do pracy, lub też codziennego funkcjonowania w prywatnej przestrzeni domowej. W ramach tych zajęć podejmowano często kilka powiązanych ze sobą tematów nawiązujących do rzeczywistości społecznej w ujęciu historycznym, w tym często w perspektywie porównawczej. Ten ostatni z wymienionych aspektów miał na celu uświadomienie uczestnikom zajęć zakres zmian cywilizacyjnych oraz kulturowych, związanych na przykład z obrzędowością, jakie dokonały się w ostatnich wiekach.

[MM34]: Podróż w przeszłość, podczas której uczestnicy zajęć będą mogli poznać życie codzienne mieszkańców okolic (*miasta – przyp. AP*). Przedstawiamy zmiany, które zaszły w standardzie życiowym. Omawiamy przedmioty codziennego użytku, obowiązki związane z pozyskiwaniem żywności oraz uzależnienie życia od pór roku.

[MM34]: Dawniej gospodarz musiał żyć zgodnie z naturą, starać się ją zrozumieć oraz próbować ją sobie podporządkować. Wiele prac oraz tradycji jest przypisanych do konkretnego święta kościelnego. Lekcja ma na celu objaśnienie tego codziennego życia i odpowiedź na pytania: co to są obrzędy i zwyczaje, czy w obrzędach stosowano zabiegi magiczne? Jak obchodzono poszczególne święta? Czy nadal świętujemy tak jak nasi dziadkowie?

[MS12]: Jak wyglądało życie średniowiecznych mieszkańców (*miasta – przyp. AP*) na co dzień i od święta? Jakie nosili stroje, jak urządzali domy, jakie uprawiali zawody?

[MS05]: Jak wyglądałoby nasze życie, gdybyśmy urodzili się na Górnym Śląsku sto albo dwieście lat temu? Jak by nas wychowywano, czy i kiedy poszlibyśmy do pracy, jaki byłby nasz współmałżonek, ile mielibyśmy dzieci oraz czym zajmowalibyśmy się na starość? W czasie zajęć poznamy zwyczaje rodzinne i społeczne, które tworzyło styl życia naszych prapradziadków i porównamy je z czasami obecnymi.

„Edukacja” z kolei zawiera w sobie ogół informacji dotyczących narzędzi, jakie były wykorzystywane w procesie uczenia w szkołach w minionych epokach. W tym przypadku również wykorzystywano metody porównawcze. Zachęcano uczestników, by wchodzili w role swoich rówieśników żyjących w poprzednich wiekach w ramach kontekstu „szkoły”. W trakcie zajęć uczniowie mieli zatem możliwość poznania przedmiotów związanych ze szkołą w przeszłości, takich jak na przykład mundurek, fartuszek, liczydło, a także podjąć próbę pisania za pomocą pióra i kałamarza.

[MM03]: Wspomnienia niebieskiego mundurka (szkoła podstawowa)

Te najpopularniejsze w ofercie muzealnej warsztaty wprowadzają w klimat przedwojennej szkoły. Ich uczestnicy mogą zapoznać się z ówczesnym programem nauczania i z przedwojennymi metodami wychowawczymi. Podczas zajęć można obejrzyć przedwojenne podręczniki, sprawdzić swoje umiejętności w sztuce kaligrafii, wykonać proste zabawki a przede wszystkim ubrać się w tytułowe, szkolne „niebieskie mundurki”.

[MS03]: Szkoły naszych dziadków i pradiadków

Podczas zajęć uczniowie dowiedzą się między innymi, jak wyglądała nauka przed stu laty, na czym uczono się dawniej pisać, co to jest liczydło, kałamarz, obsadka, jak wyglądały fartuszki i tarcze szkolne, co to jest kronika szkolna.

[MS11]: [...] Podczas lekcji muzealnej dzieci, młodzież zapoznają się w jaki sposób kiedyś uczyli się ich rówieśnicy. Piszą gęsim piórem oraz na tabliczce, uczą się liczyć na liczydło i śpiewać. Zapoznają się z zeszytami szkolnymi swoich rówieśników sprzed 100 lat oraz tekstami zadań szkolnych i obowiązkami ucznia. Na zakończenie każde dziecko dostaje zadanie w postaci krzyżówki do rozwiązania z wiadomościami zdobytymi podczas zwiedzania [...] muzeum.

[MS12]: Lekcje, których już nie ma... rzecz o dawnym nauczaniu

Zajęcia przeznaczone dla starszych uczniów szkoły podstawowej i uczniów gimnazjum. Ich uczestnicy dowiedzą się, czym współczesna szkoła różni się od tej z dawnych czasów i będą mieli możliwość wziąć udział w lekcji takiej, jak te przed wiekami.

Kultura symboliczna

W ramach zajęć z zakresu kultury symbolicznej najwięcej miejsca poświęcono obrzędom i zwyczajom, zwłaszcza tym związanym z świętami, uroczystościami religijnymi – z Wielkanocą i Bożym Narodzeniem:

[MS03]: Prezenty przynosi Dzieciątko

Lekcja prezentująca tradycje świąt Bożego Narodzenia na historycznej ziemi pszczyńskiej.

[MS09]: „Przybieżeli do Betlejem pasterze...” – kolędowanie przy choince (przedszkole) Spotkanie organizowane w okresie Bożego Narodzenia, podczas którego dzieci kolędują przy tradycyjnej choince i śląskiej „Betlejce” oraz zapoznają się ze zwyczajami związanymi ze świętami.

[MM07]: 2. Cuda wigilijne – lekcje związane z obrzędowością bożonarodzeniową – od Adwentu do M.B. Gromnicznej. Odwołując się do prezentowanych eksponatów omawiane są zajęcia domowe w adwencie i przystrajanie izby na święta tradycyjnymi formami. Prezentowane są także zwyczaje i wierzenia związane z wigilią, wystrój wnętrza w tym dniu i zestaw tradycyjnych potraw. W treść zajęć wchodzi informacje o obchodach kolędniczych i szopkach.

[MM07]: 3. Co robił wóz na dachu w Wielkanoc – zajęcia dotyczące terminu, symboliki świąt oraz ich podstawowych atrybutów. Obejmuje przebieg Wielkiego Tygodnia z obrzędowością: począwszy od Niedzieli Palmowej (omawiane typy, wykonanie i przeznaczenie palm), poprzez zwyczaje Wielkoczwartkowe („judasz”), Wielkopiątkowe („wieszanie żuru”, stráže), Wielkosobotnie (święcenie wody, ognia i pożywienia) i zwyczaje Lanego Poniedziałku („śmigus” i „despetnicy”). Szczególną uwagę poświęca się składowi koszyczka „święconki” i sposobom zdobienia pisanek.

W trakcie zajęć poruszano również tematy dotyczące lokalnych lub regionalnych zwyczajów wykraczających poza obrzędowość religijną, a które jednocześnie wpisywały się w schemat zabawy:

[MS05]: Taniec z niedźwiedziem, czyli karnawał po Śląsku.

Chyba każdy słyszał o karnawale w Rio, ale nie wszystkim znana jest tradycja karnawału na Górnym Śląsku. Uczestnicy dowiedzą się czym były Wyszukbki, taniec „na owies”, korowody zapustne, babski comber i przede wszystkim taniec z niedźwiedziem. Przygotują też własne maski karnawałowe.

[MS05]: Marzanna i inne zwyczaje wiosenne na Górnym Śląsku

Kiedy zima jest długa i mroźna wszyscy zaczynamy w końcu tęsknić za wiosną. Czy można ją jakoś zaprosić? Na pewno najpierw trzeba wykonać Marzannę, żeby przegonić zimę! Uczestnicy zajęć zrobią wspólnie klasową Marzannę i dowiedzą się, jakie były inne zwyczaje wiosenne na Górnym Śląsku.

[MM07]: Andrzejki – zwyczaje i wróżby – po przekazaniu informacji dotyczących św. Andrzeja i św. Katarzyny (ich wizerunków, historii życia i orędownictwu) następuje omówienie i pokaz wróżb andrzejkowych (przy aktywnym uczestnictwie grupy). Uwzględnione są następujące wróżby: losowanie karteczek z imionami, przestawianie butów do progu, losowanie przedmiotów z określoną symboliką, wróżba z łupinami orzecha, lanie wosku na wodę i inne.

W czasie zajęć podejmowano również temat zwyczajów, które wiązały się z zawodową sferą życia umieszczoną w wymiarze lokalnych uwarunkowań:

[MS15]: Górnik na co dzień i od święta. Dzieci dowiedzą się jak powstał węgiel i w jaki sposób był niegdyś wydobywany oraz jaką rolę odegrał w historii naszego miasta. Poznają zwyczaje i obrzędy jakie towarzyszą górnikom podczas ich świąt. [...]

Ze sferą zwyczajów zostały powiązane zajęcia dotyczące demonologii, w czasie których uczestnicy mieli możliwość poznania lokalnych wierzeń oraz ich genezy:

[MS05]: Wampiry, zmory i upiory czyli co straszyciło naszych przodków?

Lekcja udowadnia nam, że nauka o regionie nie musi być nudna. W czasie zajęć porozmawiamy o tym, jak wyglądało dawniej życie na Górnym Śląsku oraz jakie były zwyczaje codzienne i świąteczne, a pretekstem do rozmowy będą dawne wierzenia w różnego rodzaju stwory, potwory i demony. Czym była Południca, Fajerman lub Mamuna i co mówiły o świecie? Zapraszamy wszystkich ciekawskich i odważnych.

[MS05]: Co się chowa za szafą?

Opowieści o śląskich potworkach dla odważnych. Czy wiecie kto to jest Bebok? Gdzie można spotkać Bzionka? Albo co robiły tajemnicze Kolanka? Wszystkie odważne dzieci dowiedzą się jakie (nie)straszne stworzenia miesz-

kały dawniej w szafkach kuchennych albo za szafą i poszukają ich obecności na wystawie etnograficznej.

[MS12]: Dawne wierzenia ludowe – demony

...czyli czym straszono kiedyś dzieci. Co to były upiory i strzygonie? Czym charakteryzowały się topielce? Gdzie można było spotkać południcę albo ubożęta? Czy zmory i nocnice miały skrzydła? Uczestnicy tej wyjątkowej lekcji muzealnej mogli zapoznać się z niektórymi zagadnieniami z zakresu demonologii ludowej, dowiedzieć się jak wyglądały dawne wierzenia oraz poznać ich pochodzenie.[...]

Zajęcia poruszały również obrzędowość związaną z cyklem życia człowieka, w tym ze śmiercią, a także wyobrażeniami, jakie wokół niej tworzą:

[MM07]: Czas odejścia – zaduszki, śmierć w kulturze – zajęcia przybliżają obrzędowość związaną ze śmiercią – dawniej, na przełomie XIX i XX wieku i obecnie. Zawierają się w tej tematyce zwyczaje i praktyki dotyczące świąt zaduszkowych i pogrzebów, a także wierzenia, pieśni i demonologia.

[MS11]: Wesele Górali Śląskich – uczestnicy mają możliwość poznać obrzęd weselny w tradycyjnej kulturze Górali Śląskich, będący częścią obrzędowości rodzinnej. Poznają pieśni oraz oracje weselne. Egzemplifikacją części obrzędu będzie pokaz i nauka czepienia, jako jednego z ważniejszych elementów wesela.

Zajęcia dotyczące kultury symbolicznej w ramach lokalnego kontekstu obejmowały także wiadomości dotyczące mniejszości etnicznych, narodowych zamieszkujących na przykład dane miasteczko i miasto. Uczestnicy zapoznawali się z genezą obecności danej grupy etnicznej, charakterystycznymi dla niej zwyczajami, czy też obrzędami. W niektórych ofertach podkreślono, że zajęcia miały służyć wzmocnieniu postaw tolerancji, czy też szacunku dla innych kultur. To podejście stanowi odzwierciedlenie pewnych ogólnych zjawisk zachodzących w edukacji muzealnej, gdzie coraz więcej uwagi poświęca się różnym aspektom „wielokul-

tuowości”, co z kolei wiąże się z globalnymi wyzwaniami współczesności. Uważa się bowiem, że edukacja muzealna powinna zostać dostosowana do pogłębiającej się różnorodności kulturowej. W ramach edukacji muzealnej wdrażane są zatem podejścia teoretyczne, jak również działania praktyczne mające na celu angażowanie uczestników w wystawę, zwiększanie ich poczucia estetyki przy jednoczesnym wzmacnianiu wrażliwości kulturowej, tolerancji i eliminowanie uprzedzeń, a także promowaniu takich wartości jak poszanowanie wszystkich ludzi, równości, sprawiedliwości, na których ma bazować dialog społeczny oraz społeczna inkluzja¹.

W przypadku muzeów na terenie województwa śląskiego, czy też małopolskiego trudno mówić o zaadaptowaniu podejścia względem zjawiska wielokulturowości rozumianego jako wyzwanie współczesności. Zajęcia te wiążą się raczej z próbą upamiętniania obecności danych grup na terenie miasta. Oferowane zajęcia mają przede wszystkim na celu ukazanie pewnych zjawisk społecznych występujących na danym terenie w przeszłości, w samych ofertach brakuje zaś bezpośredniego nawiązania do obecnych problemów społecznych, co nie oznacza, że być może nie są one *de facto* podejmowane:

[MM07]: 7. Historia i kultura Romów – zajęcia prowadzone na bazie stałej wystawy romskiej. W trakcie zajęć omawiana jest historia Romów (ich pochodzenie z Indii, wielowiekowa wędrówka, prześladowania i martyrologia tego narodu na przestrzeni wieków), oraz kultura materialna ilustrowana licznymi przykładami jak: stroje, ozdoby, przedmioty użytkowe, wyroby rzemieślnicze.

[MM34]: Wykład obejmuje zarys historii Żydów w Polsce, żydowskiej kultury i religii. Przedstawiony jest status prawny polskich Żydów od średniowiecza do II wojny światowej. Omówione zostaną okoliczności osiedlenia się pierwszych Żydów na terenie miasta [...]. Uczestnicy poznają historię [...] synagog, chederów oraz mykwy. Wykład porusza zagadnienia związane

1 A. Filippopoliti, S. Sylaiou, *Museum & Society special issue. Museum education today: creative synergies and pedagogic innovations in multicultural contexts* (Editorial Note), „Museum & Society”, March 2015. 13(2). s. 119.

z życiem codziennym i działalnością gospodarczą [...] Żydów. Wspomniane są też losy [...] Żydów w czasie okupacji niemieckiej.

[MM36]: Struktura, istnienie oraz wpływ wspólnoty na miasteczko galicyjskie. Przybliżymy zwyczaje i tradycje kultury żydowskiej; pozwolimy dostrzec wyjątkowość grupy, z którą współistniejemy od wieków.

Rzadziej zwracano uwagę bezpośrednio na współczesny aspekt współwystępowania kultur:

[MS18]: [...] Zajęcia mają zarówno charakter poznawczy jak i wychowawczy. Oprócz wiedzy historycznej uczeń rozumie i szanuje prawo innych osób do odmiennych obyczajów i przekonań religijnych.[...]

Oferta zajęć w niektórych przypadkach była modyfikowana i dostosowywana do ważnych wydarzeń związanych jednocześnie z obecnością danej mniejszości na terytorium miasta. Na obszarach, gdzie historycznie dochodziło do kontaktów z protestancką ludnością niemiecką, w 2017 roku przygotowano zajęcia mające na celu upamiętnienie pięćsetnej rocznicy reformacji:

[MS01]: Pod znakiem róży nad Białą

Mija 500 lat od słynnego wystąpienia Marcina Lutra. Muzeum (...) przygotowało szczególnie program edukacyjny towarzyszący wystawie o tym samym tytule. Podczas zajęć, na przykładzie wybranych muzealiów, przybliżymy historię reformacji – wielkiego ruchu odnowy religijnej, który miał również swój istotny oddźwięk w Bielsku, Białej i okolicznych wsiach. W drugiej części zajęć dzieci na szkle namalują Różę Lutra przypominającą technikę witrażu.

[MS18]: [...] Lekcja nawiązuje do przypadającej w 2017 roku 500 rocznicy Reformacji. Jej celem jest wyjaśnienie genezy i skutków rozłamu w kościele zachodnim oraz wskazaniem roli i dorobku społeczności ewangelickiej na terenie [...]. Lekcja prowadzona w formie prezentacji multimedialnej wzbo-

gaconej o rozszerzony komentarz osoby prowadzącej oraz dialog z odbiorcami.

Oferta dotycząca innych kultur w rozumieniu symbolicznym nie wiązała się wyłącznie z lokalnym czy też regionalnym kontekstem, ale była również dostosowana do szerszych wymogów programów edukacji szkolnej, na przykład lekcji historii. Stąd też, muzea w swoich ofertach edukacyjnych uwzględniały kultury starożytne (na przykład wierzenia i obyczaje starożytnych Greków, Rzymian, Sumerów, Fenicjan). Najczęściej sięgano do kultury starożytnego Egiptu:

[MM14]: Na zajęciach uczestnicy poznają kulturę i historię starożytnego Egiptu. Na wystawie „Bogowie starożytnego Egiptu” oglądają eksponaty związane z wierzeniami i zwyczajami oraz z życiem codziennym.

[MS12]: Lekcja wprowadza w starożytny świat faraonów i piramid. Młodzi uczestnicy zajęć poznają podstawowe zagadnienia związane ze starożytnym Egiptem. Dowiedzą się, jak powstawały piramidy, w jaki sposób chowano faraonów, co to jest mumia, jak wyglądała sztuka balsamowania, czym był sarkofag, papirus, skarabeusz czy rydwan. Wspólnie spróbujemy znaleźć odpowiedź na pytanie, czy starożytni Egipcjanie czcili koty, jak wyglądali i do czego służyły hieroglify. [...]

Technika i przemysł

Zajęcia dotyczące przemysłu stanowiły dosyć często element oferty edukacji muzealnej muzeów na terenie województwa śląskiego, co wynika z uwarunkowań rozwoju gospodarczo-społecznego tego regionu. Najczęściej podejmowanym tematem w ramach zajęć było zastosowanie oraz budowa urządzeń i maszyn (30%, wykres 6). Spektrum przedmiotowe zajęć było dosyć szerokie. Uczniowie mieli bowiem możliwość dowiedzieć się, jak działały na przykład przedmioty nie-

używane wspólnie (kołowrotek), te, z którymi mamy do czynienia na co dzień (zegar), ale mogli również poznać sposób działania narzędzi drukarskich oraz budowę samolotu. Niektóre zajęcia koncentrowały się na ukazaniu dynamiki przemian technologicznych, jakie dokonały się w drugiej połowie dwudziestego wieku:

[MM30]: W dawnej drukarni

Uczestnicy oglądają maszyny i narzędzia drukarskie, poznają początki drukarstwa i osiągnięcia Johanna Gutenberga. Zobaczą, jak powstawały pierwsze drukowane książki, aby później samodzielnie stworzyć swoją własną książkę, w której zebrane będą najważniejsze treści z zajęć (ręcznie zdobiony inicjał, strony drukowane na prasie drukarskiej).

[MS03]: Bez tabletu i xboxa...

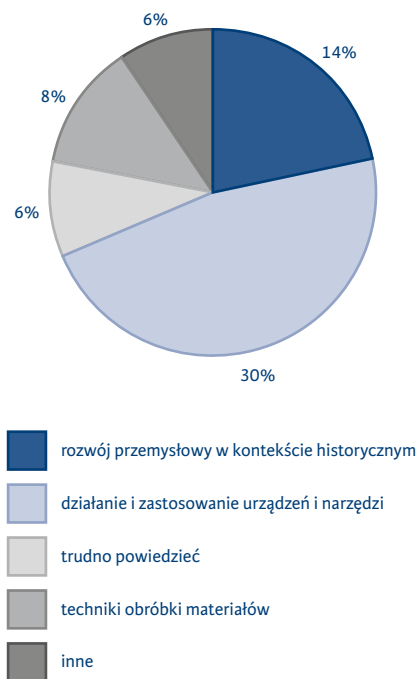
Uczestnicy lekcji zapoznają się z różnymi urządzeniami używanymi w latach 1950 – 2000 i poznają ciekawostki na ich temat. Zobaczą przodków dzisiejszych urządzeń, m.in. magnetofon szpulowy, telefon stacjonarny z tarczą numerową, poznają historię telewizora. [...]

W województwie śląskim wiedza techniczna została w trakcie zajęć powiązana z wiadomościami na temat procesów industrializacyjnych. Zajęcia w tym zakresie oferowało 14% muzeów w obu województwach (wykres 6). Obejmowały one między innymi wpływ rewolucji przemysłowej, w tym odkryć technicznych, wynalazków na rozwój społeczeństwa śląskiego. Jednocześnie przywoływano postaci, których działalność przyczyniła się do rozwoju przemysłowego i gospodarczego regionu:

[MS09]: (*Miasto – przyp. AP*) i województwo śląskie jest doskonałym przykładem regionu, który zasadniczo zmienił się pod wpływem rewolucji przemysłowej XVIII–XIX w. Na lekcji uczniowie dowiedzą się o wpływie nowych odkryć naukowych i wynalazków na społeczeństwo XIX w., prześledzą zmiany w poziomie życia różnych grup społecznych na podstawie źródeł pisanych, ikonograficznych i statystycznych.

WYKRES 6. Dziedziny techniki ujęte w ramach zajęć (n=50)

Źródło: Opracowanie własne

**[MS09]: Miasto przemysłowe**

Lekcja przybliży przełomowy w dziejach Górnego Śląska okres rewolucji przemysłowej XVIII–XIX w. Na podstawie materiału ikonograficznego, kartograficznego uczniowie dowiedzą się o rozwoju uprzemysłowienia na przykładzie Katowic i miast ościennych, a także o pojawieniu się nowych wynalazków jak maszyna parowa, silnik elektryczny czy telegraf. Teksty źródłowe pozwolą poznać warunki pracy w XIX-wiecznym przemyśle. Omówione zostanie także znaczenie kolei żelaznej i jej wpływ na rozwój (*miasta – przyp. AP*).

[MS09]: Historia (*miasta – przyp. AP*) oraz województwa śląskiego doskonale ukazuje proces industrializacji oraz jego skutki społeczne, kulturowe

i ekologiczne. Uczniowie poznają sylwetki postaci zasłużonych dla przemysłu regionu, wpisujących się także w światową historię gospodarki. Zwrócimy uwagę na specyfikę (*miasta – przyp. AP*) i okręgu, gdzie ze względu na zasoby naturalne wykształcił się przemysł wydobywczy i hutniczy, natomiast inne gałęzie przemysłu były marginalne. Uczestnicy zapoznają się z największymi przedsiębiorstwami na Śląsku w XIX w. powstającymi dzięki nowym mechanizmom rynkowym.

[MS12]: Industrializacja Górnego Śląska w XIX wieku

Zajęcia przybliżą uczestnikom zmiany w życiu gospodarczym Śląska, jakie nastąpiły po przejściu go przez Prusy i przebieg jego dynamicznej industrializacji – budowa wielkich państwowych kopalń węgla i hut żelaza, proces przemiany górnośląskich obszarników w przemysłowych magnatów. Przywołane zostaną ważne dla wczesnej fazy uprzemysłowienia Górnego Śląska osoby. Uczestnicy poznają także wielkich górnośląskich twórców przemysłu drugiej połowy XIX wieku, nowe gałęzie przemysłu u progu XX wieku (...) w industrializacji Górnego Śląska.

Zajęcia dotyczące przemysłowego dziedzictwa regionu stanowiły również punkt wyjścia do dyskusji nad aktualnymi problemami, z jakimi zderza się region, w tym nad rewitalizacją postindustrialnej przestrzeni miejskiej:

[MS15]: *Przemysław przemysł. Rewitalizacja w teorii i praktyce*

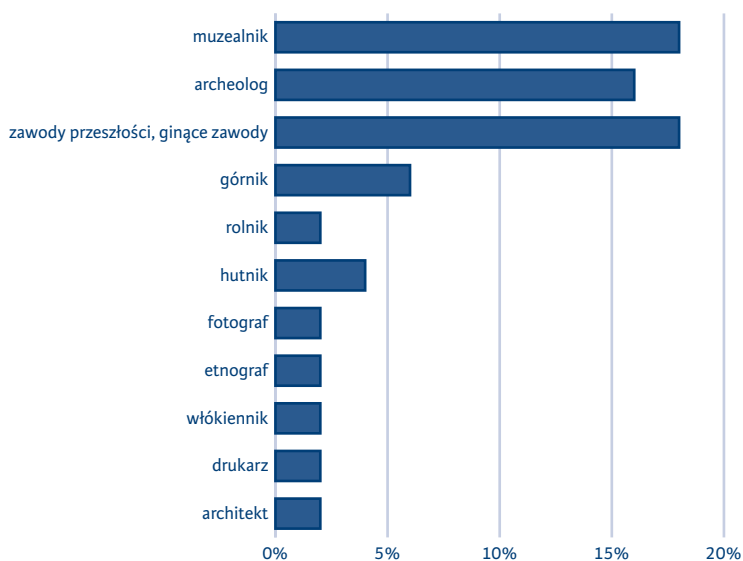
Przemysł jest istotnym elementem dziedzictwa Górnego Śląska. Wiele obiektów poprzemysłowych ma wartość historyczną i estetyczną. Dziś pojawia się pytanie – co zrobić z zabytkami przemysłu? W trakcie zajęć uczniowie dowiadują się, jak wyglądał proces rewitalizacji kopalni „Katowice” oraz zapoznają się z przestrzenią Muzeum Śląskiego. Następnie w grupach wykonują własne projekty rewitalizacji budynków poprzemysłowych.

Zawody

W trakcie zajęć zapoznawano uczniów z tajnikami zawodów zarówno tych występujących współcześnie, jak również tych, które wyginęły lub są w trakcie zanikania. Największa liczba ofert skupiała się na zawodach związanych z szeroko rozumianą pracą w muzeum (18%, wykres 7). Obejmowały one przede wszystkim zawód muzealnika, ujmowanego w sposób ogólny – jako odpowiedzialnego za nadzór i przygotowanie wystaw, kuratora, pracownika prowadzącego prace dokumentacyjne. W ten sposób ukazywano szerokie spektrum obowiązków związanych z pracą w muzeum. Zawód ten był najczęściej przybliżany w kontekście zajęć dotyczących ogólnie muzeum i jego funkcji. Niejednokrotnie, lekcji towarzyszyły warsztaty, dzięki czemu dzieci i młodzież miały możliwość wcielić się w postać pracownika muzeum. Zajęcia służyły nie tylko ukazaniu warunków pracy muzealnika, metod jego pracy, czy też oswojenie uczniów z przestrzenią muzeum, ale również rozwinięciu pewnych umiejętności, w tym na przykład tych związanych z estetyką, kreatywnością:

WYKRES 7. Zawody stanowiące temat zajęć (n=50)

Źródło: Opracowanie własne



[MM21]: 5. Jak działa muzeum?

Podczas zajęć młodzież poznaje warsztat pracy muzealnika, samodzielnie wypełnia kartę inwentarzową. Celem warsztatów jest uwrażliwienie dzieci na piękno otaczających nas przedmiotów i uświadomienie, że zwykły, z pozoru niczym niewyróżniający się przedmiot może mieć wartość historyczną lub sentymentalną. Uczestnik warsztatów poprzez twórcze zadania poznaje nowe pojęcia, dowiaduje się, kto pracuje w muzeum i na czym polegają obowiązki jego pracowników.

[MS09]: Mały muzealnik II

Dzieci zgłębią tajniki powstawania wystawy muzealnej – od wyboru eksponatów na swoją wystawę etnograficzną – do zaprojektowania plakatu i zaproszenia na wernisaż, przygotują wystawę z wybranych eksponatów. Poznają także pojęcia związane z pracą w muzeum: kwerenda, wystawa, komisarz wystawy.

Podobny odsetek muzeów (18%, wykres 7) uwzględniał w swojej ofercie zajęcia, w czasie których przedstawiano zawody przeszłości:

[MS08]: Życie w dawnym mieście, czyli jakie były zajęcia dawnych mieszkańców miasta

Opis dawnych zawodów, wygląd warsztatów rzemieślniczych, praca i nauka u mistrza

[MS19]: Bednarz, kołodziej, wikliniarz, rybak, kowal, garncarz? czyli o ginących zawodach na Śląsku.

[MM22]: Ginące zawody

Czym zajmowała się repasaczka? Kto to jest druciarz? Jaki zawód uprawiał cyrulik?

Na zajęciach wspartych prezentacją multimedialną dzieci poznają zapomniane już zawody, te istniejące zarówno na wsi jak i te w mieście, oraz będą mogli przez chwilę stać się garncarzami lepiąc swoje własne naczynie z masy samoutwardzalnej.

Znaczna część zajęć została poświęcona pracy archeologa (16%, wykres 7). Rzadziej zaś omawiano pracę górnika (6%, wykres 7), hutnika (4%, wykres 7), czy też rolnika, fotografa, etnografa, włókiennika, drukarza, architekta (po 2% muzeów, wykres 7). Niektóre muzea w swoich ofertach umieściły zajęcia dotyczące poszczególnych zawodów w lokalnym kontekście:

[MS12]: Co w ulu brzęczy – historia pszczelarstwa

Lekcja, która daje możliwość poznania świata pszczół. Dzieci dowiedzą się jak rozwijało się bartnictwo na terenie Śląska. Poznają bliżej postać ks. Jana Dzierżona, człowieka, który unowocześnił hodowlę pszczół na terenie Śląska. Dowiedzą się czym jest ul figuralny, kłodowy czy skrzynkowy, jakie mamy rodzaje miodu i czym się od siebie różnią. Będą miały możliwość zobaczenia i dotknięcia prawdziwych narzędzi jakimi posługuje się pszczelarz. Zajęcia z wykorzystaniem pokazu multimedialnego oraz filmu.

Przyroda

Zajęcia związane z przyrodą były relatywnie rzadko podejmowane w czasie zajęć. Tematami, do których sięgano najczęściej, były te związane z aktualnymi problemami społecznymi, w tym przede wszystkim z zanieczyszczeniem środowiska, co stanowi jeden z kluczowych problemów w obu województwach. Zajęcia z szeroko rozumianej ochrony przyrody oferowało 20% muzeów (wykres 8). Dzięki nim, uwrażliwiono młodzież na konieczność dbania o środowisko naturalne, ukazano sposoby, w tym związane z życiem codziennym, które mogły się przycy-

nić do zapewniania jego lepszej ochrony, na przykład dzięki recyklingowi. Jednocześnie zajęcia te często były wpisane w formę zabawy:

[MM01]: Kreatywny recykling

Lekcja muzealna ucząca ekologii. Dzieci podczas pogadanki dowiadują się, m.in. jak segregować odpady, jak zmniejszać ich wytwarzanie oraz jak można wtórnie je wykorzystywać. Przetwarzamy śmieci na świeczniki i zwierzątka.

[MS06]: Populacja jako podstawa kształtowania środowiska. Przykłady populacji ziemi częstochowskiej – lekcja charakteryzująca populacje roślin i zwierząt w naszym regionie z wykorzystaniem eksponatów, podczas której omawiane są także podstawowe pojęcia ekologiczne, np.: populacja, ekosystem czy biocenoza.

[MS18]: Ekologia i sztuka

Warsztaty edukacyjne dla najmłodszych, uczestnicy dowiadują się jak łączyć ekologię ze sztuką, jak wyrabiać ekologiczne nawyki i jak nadawać nowe znaczenie rzeczom przeznaczonym do wyrzucenia. Zajęcia kończą warsztaty twórcze.

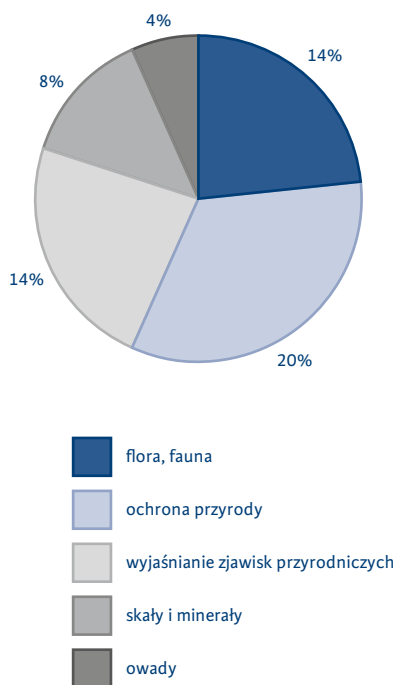
Zajęcia dotyczące flory i fauny oraz mające na celu wyjaśnienie ogólnych zjawisk przyrodniczych należały do jednych z najczęściej proponowanych w ramach kategorii „przyroda” (po 14% muzeów w obu województwach, wykres 8). Co istotne, nie bazowały one wyłącznie na zaprezentowaniu zwierząt żyjących współcześnie, ale w ich ramach omawiano także gatunki występujące na danym terytorium w perspektywie pradziejowej. Podobnie jak w przypadku zajęć poświęconych zachowaniom proekologicznym, zajęcia wpisywały się w schemat zabawy, angażując uczniów bezpośrednio, pozwalając im na utrwalenie otrzymanych wiadomości poprzez wykorzystanie ich w wykonywaniu własnych prac:

[MM14]: Zajęcia mają na celu omówienie zwierząt żyjących w epoce kamienia. Na wystawie „Pradzieje i wczesne średniowiecze Małopolski” uczestnicy

obejrzą modele prehistorycznych zwierząt zamieszkujących tereny dzisiejszej Małopolski i Krakowa. Uczestnicy dowiedzą się które gatunki wymarły, a które przetrwały do dnia dzisiejszego, czym współczesne osobniki różnią się od swoich pradziejowych kuzynów, oraz poznają ciekawostki związane z ich naturalnym środowiskiem. W części praktycznej uczestnicy ulepią z gliny figurki wybranych zwierząt.

WYKRES 8. Zakres tematyczny zajęć z przyrody (n=50)

Źródło: Opracowanie własne



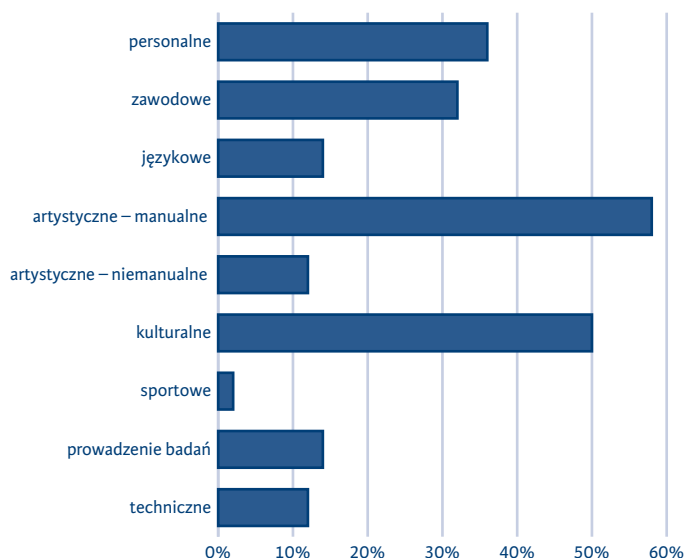
IV. Umiejętności

O ile wiedza była przekazywana głównie poprzez metody podające, tak kształtowanie umiejętności było celem warsztatów, które charakteryzuje bezpośrednio zaangażowanie uczestników. Towarzyszyła im często lekcja wprowadzająca – pogadanka na temat danego eksponatu, a następnie uczestnicy mieli za zadanie wykonanie własnej pracy w oparciu o dany model – eksponat. W ten sposób praca polegała już nie tylko na odtwarzaniu przekazywanych informacji, ale również na ich przekształcaniu, włączaniu artefaktów w obręb własnych procesów interpretacyjnych. Co istotne – forma warsztatowa zajęć była najczęściej oferowana najmłodszym uczestnikom (przedszkolakom, uczniom szkół podstawowych). W zasadzie nie stosowano jej w zajęciach przeznaczonych dla uczniów szkół średnich, gdzie najczęściej stosowaną metodą był wykład.

Wśród umiejętności rozwijanych w najwyższym stopniu przez muzea na terenie województwa śląskiego i małopolskiego należały przede wszystkim te o charakterze artystycznym – manualnym. Oferowało je 58% muzeów (wykres 9). Rozwój umiejętności artystycznych – niemanualnych był uwzględniony w 12% ofert (wykres 9). Należały do nich przede wszystkim umiejętności związane z recytacją, tworzeniem filmu, spektaklu teatralnego i tańcem. Działania edukacyjne miały również na celu pogłębianie umiejętności kulturalnych, które są rozumiane jako wzmacnianie kompetencji związanych z odbiorem sztuki, w tym między innymi kształtowanie poczucia estetyki, umiejętności interpretacji dzieł sztuki. Relatywnie niski odsetek muzeów wzmacniał umiejętności personalne (zaledwie 36%), co wynika z tego, że nie były one nazwane w sposób eksplicytny w ofertach zajęć muzealnych. Należy jednak założyć, że *de facto* ta liczba była znacznie wyższa, co sugerują między innymi treści przekazywane w ofertach w sposób pośredni. Rozwój umiejętności technicznych został uwzględniony w 12% ofert (wykres 9). Obejmowały one między innymi budowę maszyn, urządzeń laboratoryjnych, jak również projektowanie oraz tworzenie makiet.

WYKRES 9. Zakres umiejętności rozwijanych w trakcie zajęć (n=50)

Źródło: Opracowanie własne



Umiejętności artystyczne – manualne

Umiejętności artystyczne manualne należały do najczęściej deklarowanych w ramach programów zajęć realizowanych przez muzea na terenie województwa śląskiego i małopolskiego. Wśród nich, zdecydowanie najczęściej oferowano rozwijanie umiejętności uczestników z zakresu rysunku i malarstwa (38%, wykres 10). Obejmowały one przy tym nie tylko standardowe techniki malowania, ale również na przykład malowanie na szkle. Przy czym, poprzez korzystanie z technik mniej popularnych miało przede wszystkim na celu ukazanie regionalnej specyfiki twórczości artystycznej:

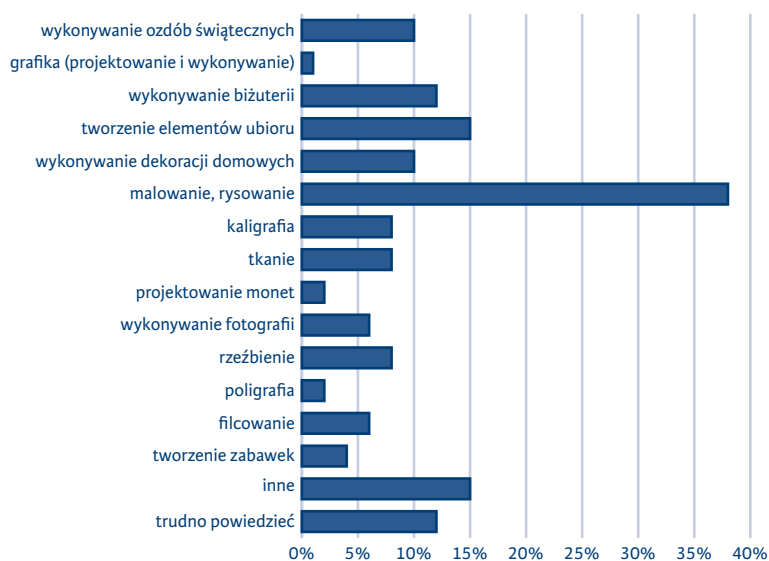
[MS01]: W pierwszej części warsztatu uczestnicy dowiedzą się: co to jest malarstwo na szkle, jaka jest jego historia, poznają specyfikę tej ciekawej –

jakże bliskiej naszemu regionowi – technice. W drugiej części, uczestnicy wcielą się w rolę ludowych twórców i na szkle będą odwzorowywali wzory charakterystyczne dla tej techniki.

Pozostałe opcje miały już charakter bardziej rozproszony. Uczestnicy w ramach zajęć mieli między innymi możliwość tworzenia stroju lub jego poszczególnych elementów (15%, wykres 10). Te zajęcia były elementem programu edukacyjnego w muzeach etnograficznych. Tam też, na podstawie danych zbiorów strojów ludowych młodzież mogła wykonać własnoręcznie charakterystyczne dlań elementy. W tej samej liczbie muzeów uczono młodzież wykonywania i projektowania grafik różnymi technikami (miedzioryty, linoryty). Ponadto, relatywnie często dzieci i młodzież miały możliwość wykonywania ozdób świątecznych – te warsztaty najczęściej towarzyszyły pogadankom na temat lokalnej lub regionalnej obrzędowości związanej ze świętami religijnymi, w tym przede wszystkim z Bożym Narodzeniem oraz Wielkanocą. Zajęcia te były oferowane przede wszystkim w okresie przedświątecznym. Muzea rozwijały także zdolności artystyczne uczniów mię-

WYKRES 10. Zakres umiejętności artystycznych – manualnych rozwijanych w trakcie zajęć (n=50)

Źródło: Opracowanie własne



dzy innymi poprzez warsztaty z tkactwa, rzeźby, czy też filcowania. W tym przypadku zajęcia miały często również na celu przybliżenie uczestnikom zajęć lokalnych tradycji przemysłowych:

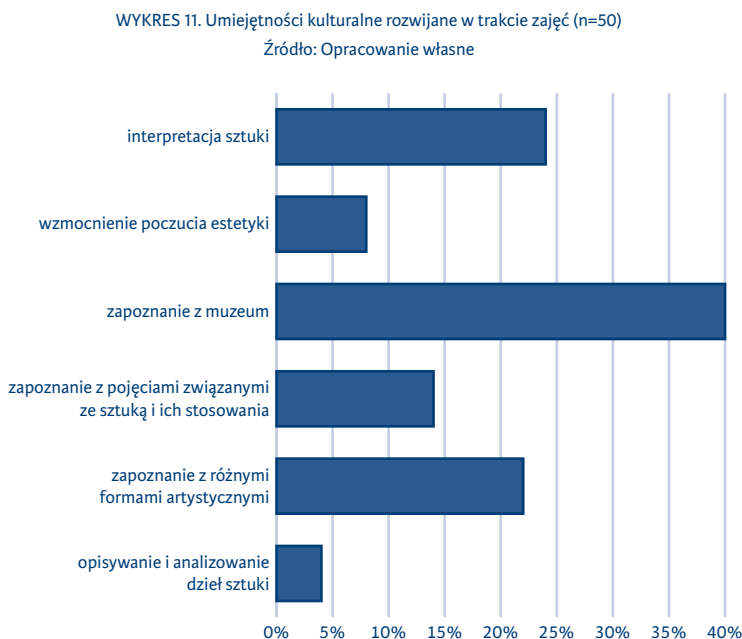
[MS01]: Od rzemiosła do przemysłu, część II: Tkanie w koło na wesoło

Kto chce dowiedzieć się, jak zmieniała się bielska branża włókiennicza i o czym opowiadał stukot starych maszyn powinien przyjść na nasze warsztaty. Na koniec czeka go arcytrudne zadanie – wykonanie pracy, w celu otrzymania tytułu mistrza tkackiego.

Umiejętności kulturalne

Muzea kładły relatywnie duży nacisk na rozwijanie umiejętności związanych z kulturą rozumianą przede wszystkim w ramach kategorii „sztuka” oraz z instytucjami kulturalnymi, w tym zwłaszcza z muzeum. Jak się okazuje, zajęcia były najczęściej poświęcone wzmocnieniu umiejętności związanych z funkcjonowaniem oraz zwiedzaniem i rozumieniem współczesnej roli muzeum – oferowało je 40% muzeów z obu województw (wykres 11). Relatywnie często zajęcia miały na celu rozwijanie umiejętności związanych z odbiorem sztuki, z umiejętnością identyfikacji form artystycznych (22%, wykres 11), a także umiejętności samodzielnej interpretacji dzieł sztuki (24%, wykres 11). Rzadziej kształtowano *stricte* umiejętności z zakresu posługiwania się pojęciami związanymi ze sztuką oraz estetyką.

Zajęcia wpisujące się w kategorię „zapoznanie z muzeum” zazwyczaj miały na celu wykształcenie pewnych ogólnych umiejętności służących poznaniu instytucji muzeum jako takiej, a nie konkretnego muzeum. Miały stanowić wprowadzenie do muzeologii, a jednocześnie przyczynić się do oswojenia dzieci (jako że była to najczęściej bezpośrednia grupa odbiorców) z muzealną przestrzenią, z jej eksponatami. Zajęciom często towarzyszył aspekt personalny – poprzez ukazanie roli osób zaangażowanych w pracę w muzeum:



[MM14]: Zajęcia mające na celu odkrywanie fascynującego świata krakowskich podziemi i poznawaniu tajemnic archeologii. W czasie spotkania uczestnicy zwiedzają wystawę „Dzieje najstarsze i stare gmachu Muzeum (...)” oraz poznają historię wybranych zabytków należących do muzealnej kolekcji.

[MM43]: „Moja pierwsza wizyta w muzeum” – lekcja skierowana do przedszkolaków i uczniów najmłodszych klas szkół podstawowych. Podczas pierwszej wizyty dzieci dowiedzą się czym zajmuje się muzeum, jak pracuje. Na konkretnych przykładach dzieci poznają podstawowe pojęcia związane z muzealnictwem.

W ofertach bezpośrednio wskazywano, że celem zajęć było wzbudzenie zainteresowania muzeum jako instytucją społeczną:

[MM03]: „Na zajęciach dzieci poznają specyfikę muzeum, jego rolę dla zachowania historii i kultury oraz strukturę organizacyjną.”

[MS12]: „Lekcja muzealna ma na celu przedstawienie Muzeum jako instytucji trwałej, nie nastawionej na zysk, służącej społeczeństwu i jego rozwojowi, otwartej dla publiczności. To Instytucja, która nabywa, bada, przekazuje i wystawia materialne ślady działalności człowieka i jego środowiska w celach badawczych, edukacyjnych i rozrywkowych. Każdy może znaleźć tutaj coś dla siebie.[...]”

[MS15]: Po co jest muzeum, czy jest potrzebne, jak funkcjonuje? Dzieci poprzez gry i zabawy zdobywają wiedzę dotyczącą roli instytucji muzealnej we współczesnym świecie.

W ramach zajęć, w czasie których eksponowano definicję muzeum jako instytucji społecznej, „zapoznanie z muzeum” było określane przez pryzmat kształtowania pewnego zestawu umiejętności, które wiązały się ze znajomością struktury muzeum, jego roli, funkcji, ale również z umiejętnością odbioru wystaw, interpretowania zgromadzonych eksponatów oraz ich opisywania. Kategoria umiejętności „zapoznanie z muzeum” zawierała w sobie również umiejętność posługiwania się pojęciami charakterystycznymi dla tych instytucji kultury. Jednocześnie zajęcia miały na celu wzbudzanie lub zwiększanie zainteresowania muzeami i ich eksponatami wśród dzieci i młodzieży. Miały również przyczynić się do zwiększenia samodzielności uczestników w samodzielnym odkrywaniu muzeum:

[MM01]: Lekcja muzealna, podczas której dzieci dowiadują się, co to jest muzeum i kto w nim pracuje.

[MM03]: Na zajęciach dzieci poznają specyfikę muzeum, jego rolę dla zachowania historii i kultury oraz strukturę organizacyjną. Dowiedzą się, jak powstają wystawy, co to są dzieła sztuki i poznają podstawowe pojęcia związane z pracą muzealnika. Podczas warsztatów dzieci tworzą własne dzieła, m.in.: na podstawie oglądanych przez siebie eksponatów.

[MM03]: Muzeum miejsce spotkania z przeszłością (szkoła podstawowa, klasy I–IV)

Tematem zajęć warsztatowych jest działalność muzeum jako instytucji kultury. Uczestnicy dowiadują się na czym polega praca muzealnika, co to jest archiwum, jak opracowuje się zbiory muzealne i czy wszystko może stać się eksponatem. Uczą się opisywać zabytki muzealne, wypełniając przykładową kartę z Księgi Inwentarzowej. Odbijają samodzielnie przy użyciu zabytkowej prasy grafikę przedstawiającą ekslibris z drukarni i księgarni Foltinów.

[MS03]: Poprzez zabawę dzieci poznają muzeum, dowiadują się na czym polega praca muzealników, co to jest eksponat, zabytek, wystawa, jakie informacje gromadzi i przekazuje muzeum. Zajęcia nauczą dzieci spostrzegawczości, umiejętności opisywania przedmiotów, a także samodzielności w „poznawaniu” muzeum.

[MS05]: Czym jest muzeum? Jak się w nim zachować? Co można w nim zobaczyć? Oraz po co ludzie gromadzą tam różne przedmioty?

[MS06]: Moja pierwsza wizyta w Muzeum – zaznajomienie uczestników z podstawowymi pojęciami związanymi z muzeum, wystawiennictwem, sztuką, eksponatem – dziełem sztuki (obraz, rzeźba, grafika).

[MS07]: Po co są muzea? Kto pracuje w muzeum? Skąd pochodzą zbiory muzealne? Co można robić w muzeum, a czego nie? Na te i wiele innych pytań odpowiemy na tych zajęciach. Zwiedzimy z przewodnikiem ekspozycje muzealne, poznamy eksponaty i najważniejsze wydarzenia z historii Jaworzna. Zajęcia połączone z samodzielnym poznawaniem muzeum poprzez rozwiązywanie przygotowanych zadań, łamigłówek, rebusów i puzzli.

[MS08]: Dzieci dowiadują się o zadaniach i funkcjach muzeum, poznają podstawowe pojęcia związane z muzealnictwem.

[MS09]: Podczas zajęć dzieci zapoznają się z najważniejszymi pojęciami dotyczącymi pracy w muzeum: muzeum, etnografia, kolekcja, eksponat, magazyn muzealny, karta muzealna, oraz dowiedzą się, jak wygląda praca muzealnika. Będą miały okazję indywidualnie poznać eksponaty muzealne

i opisać je w oryginalnej karcie inwentarzowej (zmierzyć, narysować, dokonać opisu wyglądu eksponatu i do czego służył).

[MS12]: [...]Dzieci podczas zajęć zapoznaje się z podstawowymi pojęciami związanym z pracą w Muzeum oraz z dokumentacją taką jak karta zabytków, katalog, inwentarz. Podczas lekcji dzieci rozwijają umiejętność współpracy w grupie, spostrzegawczości, zdolności manualnych, oceniania i opisywania obiektów.

Zajęcia wspierające kategorię umiejętności „zapoznanie z muzeum” służyły również rozwijaniu umiejętności w zakresie odkrywania, definiowania lokalnego dziedzictwa kulturowego:

[MM13]: „Zajęcia adresowane dla uczniów szkół podstawowych i gimnazjalnych. Ukazują jaką rolę pełni muzeum. Jakie zbiory są w nim gromadzone? Czym jest zabytek oraz jakie zabytki występują w naszym regionie? Czym jest dziedzictwo kulturowe i w jaki sposób można je zachowywać?”

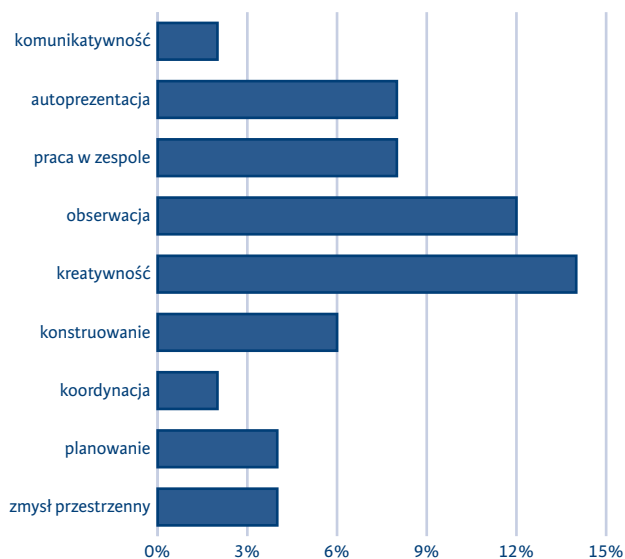
Umiejętności personalne

W ofertach muzealnych najczęściej brakowało bezpośrednich odniesień do umiejętności personalnych, jakie uczniowie mogli kształtować w ramach zajęć. Z kolei, te które deklarowano miały charakter rozproszony – wśród nich trudno bowiem wyróżnić umiejętności dominujące. Najczęściej w ofertach zaznaczano, że prowadzone zajęcia (warsztaty) miały na celu zwiększenie kreatywności uczniów (14%, wykres 12). Jak już wspomniano w poprzednich częściach niniejszego raportu, *de facto* odsetek ten może być wyższy. Poza kreatywnością niewiele mniej muzeów deklarowało rozwijanie umiejętności uczestników związanych z obserwacją (12%, wykres 12), a także pracą w zespole (8%, wykres 12) i autoprezentacją (8%, wykres 12). Pojedyncze muzea oferowały również zajęcia mające na

celu wzmocnienie wyobraźni przestrzennej (4%, wykres 12), planowania (4%, wykres 12), umiejętności z zakresu konstruowania (6%, wykres 12), czy też komunikatywności (2%, wykres 12).

WYKRES 12. Umiejętności personalne rozwijane w trakcie zajęć (n=50)

Źródło: Opracowanie własne



Umiejętności zawodowe

Wśród umiejętności o charakterze zawodowym, wiele uwagi w muzeum poświęcono zawodom związanym z pracą w muzeum: muzealnika, kustosa, czy też archeologa. Zajęcia te, podobnie jak zajęcia wprowadzające do tematyki muzeum, miały na celu wzmocnienie z jednej strony zainteresowania wśród uczestników muzeum jako instytucją kultury, a z drugiej – stanowić pogłębienie wiedzy i rozwinięcie umiejętności z zakresu pracy w muzeum – w tym przede wszystkim w ramach podstawowych form działalności muzeum, to jest wystawienniczej, czy też konserwatorskiej:

[MS09]: Dzieci zgłębią tajniki powstawania wystawy muzealnej – od wyboru eksponatów na swoją wystawę etnograficzną – do zaprojektowania plakatu i zaproszenia na wernisaż, przygotują wystawę z wybranych eksponatów (...).

[MM14]: „Tajniki zawodu archeologa”

Zajęcia „Tajniki zawodu archeologa” mają za zadanie przedstawienie metod pracy archeologa oraz porównanie z warsztatem historyka. Uczestnicy poznają rodzaje źródeł archeologicznych, metody datowania (m.in. C14, dendrochronologię), etapy postępowania z zabytkiem po wydobyciu go z ziemi oraz aspekty prawne związane z ochroną dziedzictwa archeologicznego w Polsce. Po części teoretycznej nastąpi część praktyczna, na którą składają się dwie gry. Zajęcia odbywają się na wystawie „Pradzieje i wczesne średniowiecze Małopolski”.

V. Postawy

Wśród postaw trudno wyszczególnić te, które dominowałyby w ofertach muzealnych w obu województwach. Najczęściej zwracano uwagę na następujące postawy: szeroko rozumianą tolerancję oraz postawy patriotyczne. Wzmacnianie postaw związanych z tolerancją należało do celów zajęć prowadzonych przede wszystkim przez muzea miejskie, które starały się w ramach oferowanych działań edukacyjnych z jednej strony pokazywać wielokulturowe dziedzictwo danego miasta bądź regionu, przybliżyć kulturę danej mniejszości (narodowej, czy też religijnej), a jednocześnie wspierać zrozumienie i szacunek dla innych kultur, mimo że w niektórych przypadkach ich obecność na danym terytorium stała się faktem historycznym. Oprócz zajęć nawiązujących w kontekście postaw do tolerancji do historycznej obecności mniejszości etnicznych na danych terenach, organizowane były zajęcia przedstawiające kultury blisko- i dalekowschodnie.

W oparciu do trzech poziomów tożsamości (europejska, narodowa, lokalna / regionalna) muzea najczęściej skupiały się na wzmacnianiu poczucia polskości, związków pomiędzy uczniem a Polską, jako ojczyzną, kształtowaniu tożsamości w oparciu o aspekty państwowo-narodowe:

[MM09]: (...) Tematyka Polskiego Państwa Podziemnego może być także wykorzystana w działalności wychowawczej szkół, ze względu na zawarte w niej treści patriotyczne i obywatelskie.

[MM21]: *Patriotyzm wczoraj i dziś*

Zajęcia poświęcone zagadnieniu patriotyzmu prezentowanego na przykładach ludzi żyjących w czasie II wojny światowej w Krakowie, w tym Tadeusza Pankiewicza. Podczas warsztatu uczestnicy będą pracować na tekstach

źródłowych i materiałach ikonograficznych, które mają pomóc w analizie i ocenie zagadnienia postawy patriotycznej „wczoraj i dziś”.

[MM36]: Kto Ty jesteś? Polak Mały. Interaktywna lekcja patriotyczna z elementami historii; atrybuty władzy królewskiej, hymn, flaga.

Zajęcia mające na celu kształtowanie postaw patriotycznych wśród uczniów pierwszych klas szkół podstawowych były realizowane poprzez przekazywanie wiedzy na temat polskich symbolów narodowych (hymn, godło, barwy). W przypadku starszych uczniów obejmowały prezentowanie postaci bohaterów narodowych, którym towarzyszyło przedstawienie wzorcowej postawy patriotycznej w kontekście historycznych konfliktów zbrojnych:

[MM09]: Podczas lekcji zaprezentowane zostaną różne zachowania Polaków w czasie okupacji i bezpośrednio po jej zakończeniu. Uczniowie zwiedzając ekspozycję otrzymają specjalnie przygotowane karty pracy, dzięki którym będą mogli utrwalić zdobyte podczas zajęć informacje zarówno na temat bohaterów, jak i zdrajców. Uczestnicy podczas warsztatów będą mieli okazję wcielenia się w rolę „sędziów” i podjęcia decyzji, która postawa jest według nich godna naśladowania, a jaka powinna być potępiona. Dzięki uczestnictwu w zajęciach dowiedzą się:

- W jaki sposób zachowywali się prawdziwi patrioci?
- Kim byli konfidenti i kolaboranci?
- Kim był gen. Emil Fieldorf „Nil”, a kim Igo Sym?
- Jaki los spotkał żołnierzy Armii Krajowej po zakończeniu wojny?

Aspekt wychowawczy dotyczył również kształtowania lokalnej tożsamości, przywiązania do lokalnej ojczyzny – poprzez ukazanie wyjątkowości, odrębności elementów lokalnego dziedzictwa kulturowego:

[MS18]: Malarstwo (obrazy) tych artystów (choć oni sami najczęściej już nie żyją), mogą uczestniczyć w międzypokoleniowym przekazie kulturowym. Może ono sprzyjać uświadomieniu młodemu widzowi na czym polega je-

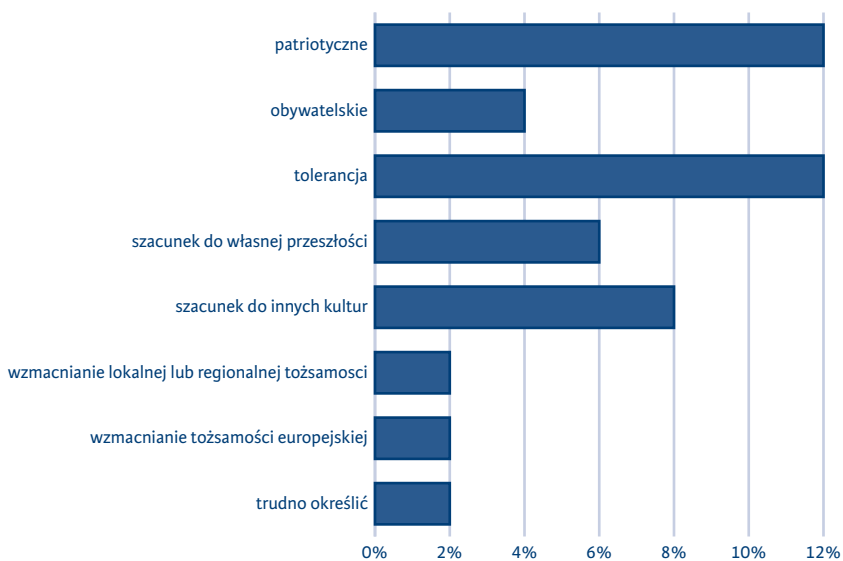
dyność i niepowtarzalność jego „małej ojczyzny” w stosunku do wszystkich innych miejsc na świecie, pozwala osadzić młodego człowieka w tradycjach jego rodzimej kultury, może sprzyjać poczuciu „zakorzenienia” i lokalnej tożsamości.

Do aspektu lokalnego i regionalnego tożsamości nawiązywały przede wszystkim muzea miejskie. One również, przedstawiając lokalne dziedzictwo kulturowe wskazywały często na wielokulturowy charakter danego obszaru. Towarzyszyło temu jednocześnie wspieranie postaw tolerancji przy realizacji zajęć muzealnych:

[MM07]: Historia i kultura Romów – zajęcia prowadzone na bazie stałej wystawy romskiej. W trakcie zajęć omawiana jest historia Romów (ich pochodzenie z Indii, wielowiekowa wędrówka, prześladowania i martyrologia tego narodu na przestrzeni wieków), oraz kultura materialna ilustrowana licznymi przykładami jak: stroje, ozdoby, przedmioty użytkowe, wyroby

WYKRES 13. Postawy kształtowanie w ramach oferowanych zajęć muzealnych (n=50)

Źródło: Opracowanie własne



rzemieślnicze. Celem spotkania jest nie tylko przybliżenie dzieciom i młodzieży kultury Romów, ale także uczenie ich szacunku i tolerancji dla odmienności kulturowych.

[MM12]: Różnorodność – Tolerancja – Szacunek. Warsztat wielokulturowy

Celem warsztatów jest ukazanie Polski na przestrzeni dziejów, jako kraju wielokulturowego, którego mieszkańcy czerpali z otaczającej ich różnorodności. Dzięki uczestnictwu w warsztatach uczniowie wzmocnią postawę tolerancji i szacunku w odniesieniu do mniejszości narodowych, etnicznych, religijnych i kulturowych.

W znacznie mniejszym stopniu sięgano w sposób eksplicytny do komponentów związanych tożsamością europejską. W zasadzie tylko jedno muzeum nawiązało do wymiaru europejskiego tożsamości, co miało polegać na przekazywaniu wiedzy o lokalnych, regionalnych, narodowych i europejskich symbolach, uczyć mapy Europy.

VI. Wnioski

Muzea stają się jednym z kluczowych podmiotów związanych z obszarem kultury, które zajmują się wzmocnieniem kompetencji w ramach działań z zakresu edukacji pozaformalnej. Przeprowadzona analiza pokazuje, że w przypadku edukacji muzealnej trudno jednak mówić o spójnym uczeniu kompetencyjnym. Zakres wymiarów edukacji ma bowiem charakter rozproszony, zarówno pod względem ilościowym, jak również przedmiotowym. Edukacja oparta na kompetencjach zakłada bowiem paralelny rozwój wszystkich wymiarów składających się na daną kompetencję. W przypadku zaś edukacji muzealnej w analizowanych województwach treści związane z kategorią wiedza nie zawsze odpowiadają dwóm pozostałym.

Pojawia się również pytanie na ile oferowane zajęcia są *de facto* dostosowane do potrzeb uczniów w różnym przedziale wiekowym. Na podstawie przeprowadzonej analizy ofert można bowiem zauważyć, że w znacznej części przypadków „dostosowanie” to wiąże się z zakresem tematycznym, jak również z metodami nauczania w stopniu podstawowym. To ostatnie wiąże się na przykład z tym, że zajęcia warsztatowe, w trakcie których wzmocnia się najczęściej umiejętności artystyczne – manualne, są oferowane najmłodszym uczestnikom, którzy chętniej niż ich starsi koledzy czy koleżanki, uczestniczą w zajęciach, w których wykorzystuje się techniki plastyczne. Okazuje się, że brakuje oferty warsztatów dla starszych grup, a które obejmowałyby na przykład pewne formy pracy wystawienniczej, czy też badawczej, angażowałyby uczestników intelektualnie, a jednocześnie pomagały im w lepszym poznaniu własnych mocnych stron i zainteresowań, co jednocześnie mogłoby się przełożyć na lepszy wybór kierunku studiów, czy też pomóc w planowaniu ich przyszłych ścieżek zawodowych.

W ofertach nie zwracano również uwagi na dyskusję, jako metodę prowadzenia zajęć. Wiele z tematów, które podejmowano, w tym dotyczących aspektów codziennego funkcjonowania w przeszłości, ideałów, stanowiłyby interesujący punkt wyjścia do rozmów z dziećmi i młodzieżą na temat zachodzących współ-

cześciej zmian społecznych, czy też kulturowych. Być może rozmowy te są poruszane, niemniej nie znajdują one odzwierciedlenia w sposobie konstruowania oferty edukacyjnej. Jest to powiązane bezpośrednio z niskim poziomem występowania komponentu „postawy” związanych z funkcjonowaniem w szeroko rozumianym społeczeństwie (jak na przykład społeczeństwie obywatelskim). Jak się okazuje, jest to problem występujący również w procesie edukacji formalnej. Jak zauważają Agnieszka Wojtczuk-Turek, Beata Mazurek-Kucharska i Dariusz Turek, w literaturze przedmiotu wielokrotnie zwracano uwagę, że polskie instytucje edukacyjne nie przyczyniają się w wystarczającym stopniu do kształtowania postaw – zarówno tych pożądaných na rynku pracy, jak również istotnych z punktu widzenia kreatywności gospodarczej i funkcjonowania obywatelskiego. Przyczyn tego jest wiele. Badaczki wymieniają tu między innymi na podejście opierające się na encyklopedyzmie i modelu człowieka oświeceniowego zawartym we współczesnym modelu kształcenia, jak również na dominacji metod podających kosztem nauczania problemowego¹. W tym przypadku można zauważyć, że edukacja muzealna, która nie opiera się na tak sztywno ustrukturyzowanych ramach kształcenia, jak edukacja formalna, może stanowić niezwykle ważną przestrzeń uczenia, w której metody problemowe przeważają nad tymi tradycyjnymi. Muzea, ze względu na specyfikę swojej działalności, różnorodność eksponatów, są pod tym względem instytucją kultury o szczególnym znaczeniu – mogą dostarczać bowiem szerokiego spektrum tematów badawczych oraz różnorodnego materiału do krytycznej analizy.

Analiza rzeczywistego wykorzystania metody dyskusji w zajęciach, wymagałaby jednak przeprowadzenia niezależnych badań, jak również oparcie ich o inne metody badawcze, w tym przede wszystkim o metodę partycypacyjną i obserwację.

Brakuje jednocześnie zajęć, które miałyby charakter regularnych warsztatów, skierowanych do poszczególnych grup uczniów posiadających odpowiednie kompetencje ku temu, jak również zainteresowania w tym zakresie. Takie programy są oferowane na przykład przez Amerykańskie Muzeum Historii Naturalnej

1 Agnieszka Wojtczuk-Turek, Beata Mazurek-Kucharska, Dariusz Turek, *Diagnoza barier dla rozwoju postaw sprzyjających kooperacji, komunikacji i kreatywności wśród uczestników procesu kształcenia w ramach edukacji formalnej (projekt „Diagnoza Barier w edukacji Formalnej” finansowany przez Ministra Kultury i Dziedzictwa Narodowego w ramach Programu Edukacja Kulturalna i Diagnoza Kultury Priorytet Obserwatorium Kultury)*, Warszawa 2012, s. 8, (dostęp online: 20 sierpnia 2017).

w Nowym Jorku, które prowadzi szeroką działalność badawczą, a jednocześnie oferuje w tym zakresie warsztaty interdyscyplinarne łączące między innymi informatykę ze statystyką. Są one prowadzone metodą mentoringu, gdzie młodzież uczy się i prowadzi własne badania pod okiem naukowców pracujących w muzeum. Muzeum prowadzi również zajęcia ponadprogramowe, w ramach których uczestnicy mają możliwość poznawania różnych aspektów pracy w muzeum współpracując bezpośrednio z edukatorami, kuratorami, badaczami. W ten sposób uczestnikom zapewnia się nie tylko szeroko rozumiany rozwój intelektualny, ale również wzmacnia ich umiejętności krytycznego myślenia, analizy, dostarcza im pierwszych doświadczeń zawodowych, które mogą wesprzeć ich w planowaniu ścieżki zawodowej i wytyczaniu kolejnych etapów edukacji².

2 American Museum of Natural History, Education at the Museum, <http://www.amnh.org/about-the-museum/richard-gilder-center-for-science-education-and-innovation/education-at-the-museum> (dostęp online: 18 sierpnia 2017).

BIBLIOGRAFIA

- Doc. 8595, 15 December 1999, Non-formal education Report, Committee on Culture and Education, <http://www.assembly.coe.int/nw/xml/XRef/X2H-Xref-ViewHTML.asp?FileID=8807&lang=en>.
- Eshach Haim, *Bridging In-school and Out-of-school Learning: Formal, Non-Formal, and Informal Education*, *Journal of Science Education and Technology*, Vol. 16, No. 2, April 2007.
- Federowicz Michał, Sitek Michał (red.), *Program Międzynarodowej Oceny Umiejętności Uczniów. Wyniki badania PISA 2015 w Polsce*, Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa 2017.
- Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji, *Uczyć się inaczej. Kompendium wiedzy o edukacji pozaformalnej na podstawie doświadczeń uczestników i uczestniczek programu „Młodzież w Działaniu” (2007–2013)*, Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji, Warszawa 2014, http://czytelnia.frse.org.pl/media/FRSE_RAY_wartosc-edukacji_www.pdf.
- Hein George E., *Progressive Museum Practice. John Dewey and Democracy*, Walnut Creek, Left Coast Press 2012.
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 30 maja 2014 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół, <http://isap.sejm.gov.pl/DetailsServlet?id=WDU20140000803>.
- Saisana Michaela, *ELLI-Index: a sound measure for lifelong learning in the EU*, Publications Office of the European Union 2010, <https://ec.europa.eu/jrc/en/publication/eur-scientific-and-technical-research-reports/elli-index-sound-measure-lifelong-learning-eu>.
- Uchwała Nr 61 Rady Ministrów z dnia 26 marca 2013 r. W sprawie przyjęcia „Strategii Rozwoju Kapitału Społecznego 2020”, http://ks.mkidn.gov.pl/media/download_gallery/20130520SRKS_na_stronie_internetowej.pdf.
- Wojtczuk-Turek Agnieszka, Mazurek-Kucharska Beata, Turek Dariusz, *Diagnoza barier dla rozwoju postaw sprzyjających kooperacji, komunikacji i kreatywności wśród uczestników procesu kształcenia w ramach edukacji formalnej (projekt „Diagnoza Barier w edukacji Formalnej” finansowany przez Ministra Kultury i Dziedzic*

*ctwa Narodowego w ramach Programu Edukacja Kulturalna i Diagnoza Kultury
Priorytet Obserwatorium Kultury), Warszawa 2012 (dostęp online: 20.08.2017).*

ZAŁĄCZNIK. LISTA ANALIZOWANYCH STRON INTERNETOWYCH

1. <http://domjp2.pl/>
2. <http://www.mok.olkusz.pl/index.php/muzea/19-muzea/28-afryka.html>
3. <http://www.mok.olkusz.pl/index.php/muzea/19-muzea/29-wiklina.html>
4. <http://www.mok.olkusz.pl/index.php/muzea/19-muzea/30-mineraly.html>
5. http://muzeum.bielsko.pl/pl/strona_glowna
6. <http://www.muzeumtg.pl/>
7. <http://www.muzeum.tarnow.pl/>
8. <http://www.auschwitz.org/>
9. <http://www.muzeum-ak.pl/>
10. <http://www.zsylkiwypedzenia.up.krakow.pl/>
11. <http://mck.krakow.pl/>
12. <http://www.galiciajewishmuseum.org/>
13. <http://www.muzeum.limanowa.pl/pl>
14. <http://www.ma.krakow.pl/>
15. <http://www.muzeum-zbojnikow.pl/>
16. <http://www.mocak.pl/>
17. <http://muzeum-zamek.pl/>
18. <http://www.muzeumtatrzańskie.pl/>
19. <http://mnk.pl/>
20. <http://www.maius.uj.edu.pl/>
21. <http://www.mhk.pl/>
22. <http://muzeum.sucha-beskidzka.pl/>
23. <http://www.muzeum.tychy.pl/>
24. <http://www.muzeumlaskie.pl/>
25. <http://muzeum.bytom.pl/>
26. <http://www.gorlice.pttk.pl/>
27. <http://www.isez.pan.krakow.pl/muzeum.html>
28. <http://www.muzeum.chrzanow.pl/>

29. <http://www.ambermuseum.eu/>
30. <http://mgckslomniki.pl>
31. <http://www.muzeumczestochowa.pl/>
32. <http://www.muzeum.jaw.pl/sklep/>
33. <http://www.muzeum.rybnik.pl/>
34. <http://www.muzeumlotnictwa.pl/>
35. <http://www.oies.up.krakow.pl/>
36. <http://www.mhk.katowice.pl/>
37. <http://manggha.pl/>
38. <http://www.jp2muzeum.pl/>
39. <http://www.mimk.com.pl/>
40. <http://www.muzeumwisla.pl/>
41. <http://www.muzeum.gliwice.pl/>
42. <http://muzeum-dabrowa.pl/>
43. <http://www.mhf.krakow.pl/>
44. <http://www.shs.pl/?projects=pozycja-1>
45. <http://www.muzeum.kety.pl/>
46. <http://www.muzeum.niepolomice.pl/>
47. <http://muzeumgpe-chorzow.pl/>
48. <http://muzeumwitrazu.pl/>
49. <http://www.cricoteka.pl/pl/>
50. <http://www.muzeumpowstanslaskich.pl/>
51. <http://www.muzeum.org.pl/>
52. <http://www.muzeum.chorzow.pl/>
53. <http://muzeumcieszyn.pl/>
54. <https://www.asp.krakow.pl/index.php/akademia/jednostki-ogolnouczeniiane-struktura-107/muzeum-struktura-61>
55. <http://www.ing.pan.pl/muzeum/indeksm.htm>
56. <http://www.albertyni.opoka.org.pl/index.html>
57. <http://www.harenda.com.pl/>
58. <http://www.muzeum.nowytarg.pl/>
59. <http://muzeum.bochnia.pl/>
60. <http://www.muzeum-miejskie-zabrze.pl/>
61. <http://muzeum.raciborz.pl>

62. <http://www.zamek-pszczyzna.pl>
63. <http://muzeum.miechow.pl>
64. <http://wck.wadowice.pl/muzeum>

