

Anna Mallek

Uniwersytet Gdański

annamallek@gmail.com

Pedagogika muzealna. Cele, idea, kierunek rozwoju i zastosowanie w praktyce na przykładzie „lekcji muzealnej” w polskim muzeum historycznym

Summary

Museum Pedagogy. Aims, idea, perspective of development and application of theory into practice based on a ‘museum lesson’ in a selected Polish historical museum

Museum education is a subdiscipline of Pedagogy which has been changing rapidly during the current century. The beginning of such education was inevitably related to the origin of the museum. The richest royal men as kings, princes and priests set up their own individual collections which were displayed only to chosen people. The first museums are claimed to have existed during the Italian Renaissance, for instance Pope Sixtus IV hired Michaelangelo Buonarrotti to create a special place for ancient collections. During the French Revolution it was believed that art had got an unique ability to rehabilitate those members of society who suffered from alcoholism and other kinds of pathology. The Louvre was opened to the public in 1793 and, since that time, art collections have started to be organised in special exhibition form. At the end of the 19th century two German art historians and educationists Alfred Lichtwark and Georg Kerchensteiner started to form a special educational programme for children and young people, concerning the museum collection. In the history of Pedagogy they are claimed to be the forerunners of museum education which has been developing into one of the most influential and potential kinds of cultural education in the 21st century. Among history studies, I would like to present museum education in the context of one selected Polish historical museum and then analyze and interpret the ‘museum lesson’ in comparison with contemporary movements in museology and critical, progressive pedagogy.

Słowa kluczowe: edukacja muzealna, pedagogika muzealna, nowa muzeologia, muzeum krytyczne, muzeum partycypacyjne

Keywords: museum education, educator, history of museum education, new museology, critical museum, participatory museum

Historia i narodziny subdyscypliny – pedagogiki muzealnej

Pedagogika muzealna, zamiennie określana jako pedagogika muzealnictwa, należy do subdyscyplin pedagogiki, której początki sięgają przełomu XIX i XX wieku (Pater 2011: 159–160). Pomimo że nie posiada swojej specjalistycznej terminologii na gruncie pol-

skiej nauki¹, w krajach zachodnich zyskała status dyscypliny naukowej². Zapotrzebowanie na edukację poprzez muzea wyrosło z idei oświeceniowej równości w dostępie do sztuki. Dotychczas tylko najbogatsi władcy świeccy i duchowni posiadali bogate kolekcje, zamknięte w komnatach zwanych gabinetami osobliwości, bądź *kunstkammerami*, które powstawały systematycznie od czasu renesansu (Popczyk 2008: 54–55). Tylko nieliczni, specjalnie zaproszeni goście właściciela kolekcji mieli dostęp do tych zbiorów. Do tego typu zbiorów należy z pewnością kolekcja papieska zapoczątkowana przez Sykstusa IV, do prezentacji której Michał Anioł zaprojektował w 1471 roku specjalne wnętrza. Można do nich zaliczyć także zbiór księcia Władysława IV Wazy z początku XVII wieku, który symbolicznie uwiecznił na płótnie holenderski malarz Etienne de la Hire w 1626 roku (ryc. 1).



Ryc. 1. Etienne de la Hire, Obraz przedstawiający kolekcję księcia Władysława IV Wazy, 1626 (Zamek Królewski w Warszawie)

Źródło: wikipedia.org.

¹ Nie znalazłam pojęcia *edukacja muzealna, pedagogika muzealna* itp. w słownikach pedagogicznych, m. in. pod red. W. Okonia, Cz. Kupisiewicza.

² Edukacja muzealna jest jednym z dostępnych kierunków na muzealnych studiach w krajach zachodnich, w Polsce dopiero rozwija się pomysł stworzenia takowej specjalizacji na kierunku Historia sztuki. Natomiast na kierunkach pedagogicznych można już takie specjalizacje spotkać, np. *Animacja kultury i edukacja muzealna* w Dolnośląskiej Szkole Wyższej <https://rekrutacja.dsw.edu.pl/katalog.php?op=info-&id=pe-akiem-In> [dostęp z dnia 7 lutego 2015].

Sytuacja dzieł sztuki, charakter ich przechowywania i gromadzenia zaczął się diametralnie zmieniać w epoce oświecenia w wyniku zachodzących przewrotów polityczno-społecznych oraz reform w oświacie. Podczas rewolucji francuskiej w 1793 roku największy odsetek zabytkowych sakralnych obiektów, będących uosobieniem hegemonicznej władzy kościoła nad ludem, został zdewastowany przez zbuntowane społeczeństwo. Jednocześnie francuski publicysta i pisarz la Font De Saint-Yenne nawoływał do konieczności uwolnienia skarbów kultury francuskiej z zamkniętych przestrzeni prywatnych kolekcji (Szelaąg, Skutnik 2010: 8). Twierdzono, że królewska własność, na którą składały się obiekty artystyczne przechowywane przede wszystkim w Luwrze, będące spuścizną francuskiej i europejskiej kultury materialnej, sprawi, że oddana w ręce społeczeństwa zmniejszy drastycznie rosnący alkoholizm oraz inne szerzące się patologie społeczne. W podobnym celu angielska książęca para, Wiktoria i Albert, udostępniła własną kolekcję, wierząc, że zamiast chodzić do *pubów*, angielska klasa robotnicza w wolne dni i święta będzie przychodzić do muzeum³. Obcowanie z dziełami sztuki miało mieć walor edukacyjno-prewencyjny (Szelaąg 2013: 7–8). Niecałe pół wieku wcześniej, jeszcze przed Francuzami, bogaty lekarz angielski, sir Hans Sloane przekazał swoją kolekcję dzieł sztuki miastu, dając początek British Museum. Jednocześnie zastrzegł, że muzeum ma być miejscem dostępnym dla całego angielskiego społeczeństwa. Od tego czasu, w tempie błyskawicznym zaczęły powstawać muzea, upamiętniające historię narodu, budujące tożsamość, uwieczniające ważne dla lokalnej społeczności dziedzictwo kulturowe. Szeroko pojmowana edukacja poprzez obcowanie z dziełami sztuki znalazła się w polu zainteresowań dwóch niemieckich muzealników, pedagogów i historyków sztuki, żyjących na przełomie XIX i XX wieku – Georga Kerchensteina oraz Alfreda Lichtwarka. Od nich rozpoczął się dynamiczny rozwój edukacji muzealnej, metod pedagogiki muzealnej i bogatych programów nauczania. Pracujący w Kunsthalle w Hamburgu Alfred Lichtwark przynosił idee sztuki społecznej Johna Ruskina, postulując ścisłą współpracę szkoły i muzeum. Po raz pierwszy uczniowie zostali oprowadzeni po muzeum w 1896 roku (Pater 2011: 165). Natomiast Georg Kerchensteiner w swojej pracy edukacyjnej w monachijskim Deutsches Museum wykorzystywał elementy pedagogiki Nowego Wychowania, posiłkując się myślami Johna Deweya, który bardzo mocno wiązał wychowanie estetyczne dzieci z edukacją w przestrzeni artystycznej (Pater 2011: 158, 166). Ważnym wydarzeniem, które zainicjowało powstanie pedagogiki muzealnej i doprowadziło do oficjalnego uznania muzeum za placówkę edukacyjną, był, jak sądzę, zjazd muzealników w Mannheim w 1903 roku zorganizowany pod hasłem „Muzea instytucjami oświaty ludowej” (Szelaąg 2013: 7, 10). W niemieckich muzeach powstały wówczas specjalne działy pedagogiczne, które w Polsce zwane są działami naukowo-oświatowymi. Jak zdradza hasło wspomnianego zjazdu, edukacja w muzeum została formalnie ukonstytuowana i uzależniona od władzy państwowej zgodnie z wymaganiami i założeniami programu partii⁴. Powstające wówczas szkolne

³ Dziś Victoria & Albert Museum.

⁴ O związkach edukacji i polityki piszą przedstawiciele pedagogiki krytycznej, np. Paulo Freire, Henry Giroux.

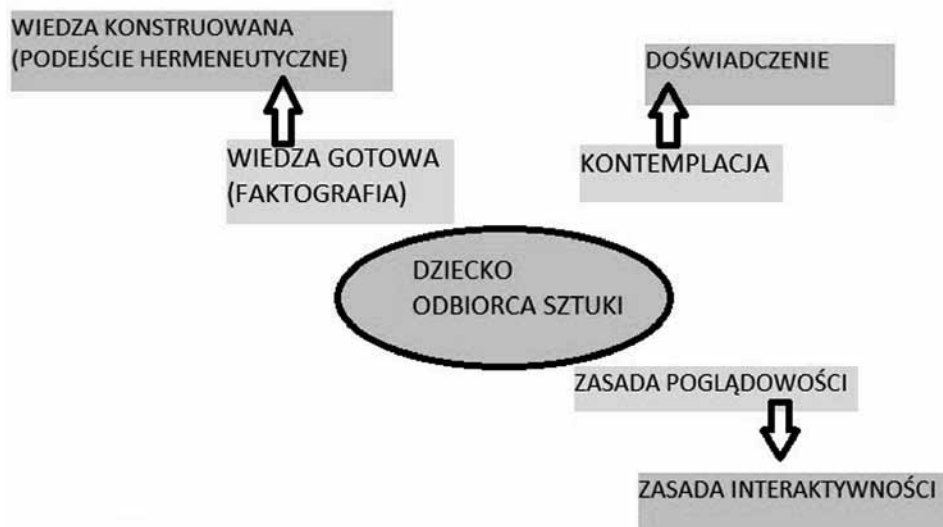
metody nauczania „wykorzystywały” zasoby muzealne w celu wykształcenia wzorowego obywatela kraju – wrażliwego odbiorcy i znawcy dobytku kulturalnego⁵. W 1964 roku odbyło się seminarium ogólnopolskie na temat współpracy muzeów ze szkołami (Pater 2011: 170). Od lat dziewięćdziesiątych po kolejnym przełomie i transformacji ustroju zarówno w Polsce, jak i u zachodnich sąsiadów, wydziały oświatowe muzeów przekształciły się w działy edukacji, niejednokrotnie pełniąc także funkcję promocyjną (Pater 2011: 159). Czy poza nazwą zmienił się kierunek rozwoju edukacji oraz tożsamość muzeum? Jakie strategie przyjmuje wobec tego współczesna edukacja muzealna? Postaram się odpowiedzieć na pytania, przedstawiając sytuację polskiej edukacji muzealnej w kontekście przykładowej „lekcji muzealnej”, która odbyła się w badanym przeze mnie muzeum historycznym.

Wizja pedagogiki muzealnej na przykładzie wybranego muzeum historycznego w Polsce

Współczesne strategie uczenia się, z jakich korzystają przebadani przeze mnie edukatorzy mogłabym określić jako luźne inspiracje konstruktywizmem pedagogicznym oraz progresywizmem, nurtami zapoczątkowanymi w Stanach Zjednoczonych (Karwasz, Kruk 2012: 34). Dziecko, będące w centrum zainteresowania, buduje wiedzę poprzez aktywne działanie i doświadczanie. Proces nauki przybiera formę zindywidualizowanej struktury, która powstaje również w interakcji z dorosłym (edukatorem) oraz rówieśnikami. Uczenie się ma charakter przede wszystkim polisensoryczny. Na podstawie rozmów z edukatorami oraz ich wizji uczenia przez sztukę (na przykładzie historii Gdańska) stworzyłam schematyczny rysunek ukazujący zmianę podejścia z tradycyjnej muzeologii w formie „oprowadzania” (Kerchensteinera i Lichtwarka) do uczenia interaktywnego w formie „zespołowej pracy problemowej” (rys. 1).

Ponieważ każda z proponowanych „lekcji muzealnych” zawiera bogaty zasób wiedzy faktograficznej i historycznej, edukatorzy pracują na podstawie scenariuszy, w których te informacje zostają utrwalone. Natomiast formę prowadzenia zajęć w postaci wybranych metod i technik pracy przygotowują samodzielnie. Jednak prowadzenie lekcji za pomocą dokładnie wytyczonej ścieżki w postaci instrukcji i opisu działań podejmowanych przez dzieci wypacza ideę interaktywności (Klus-Stańska 2002: 14–25), która wyłoniła się w zaproponowanym przeze mnie schemacie. Gotowy scenariusz pozostaje rozwiązaniem, za którym kryje się kilka celów oraz strategii przetrwania instytucji. Przede wszystkim warto się odwołać do ujmowania przez nauczycieli misji muzeum jako miejsca pełniącego funkcję dydaktyczną oraz stanowiącego uzupełnienie szkolnego programu nauczania (Guzik 2007; Górąjec 2009: 10). Badani edukatorzy w większości są świadomi faktu, że proponowanie zajęć wpisujących się w edukację formalną, czyli system klasowo-lekcyjny, nie jest dobrym rozwiązaniem dla muzeum. Jednakże „wycieczki szkolne” wytwarzają

⁵ O nauczaniu w muzeum prowadzonym w okresie przed II wojną światową i w okresie PRL-u zob.: P. Unger (1988), *Muzea w nauczaniu historii*. Warszawa, WSiP.



Rys. 1. Zmiana paradygmatu uczenia w muzeum

Źródło: Opracowanie własne.

największą ilość zwiedzających polskie instytucje muzealne, dlatego forma paraszkolna jest dostosowana do oczekiwań nauczycieli (Szeląg, Skutnik 2010: 72; Szeląg 2009: 39). Również z tego powodu w proponowanej ofercie edukacyjnej, używając terminu „lekcja”, organizatorzy podają w kilku słowach na czym dana lekcja będzie polegać oraz jaki jest jej cel. Najwłaściwszym rozwiązaniem pozostaje potraktowanie tak przygotowanego scenariusza lekcji jako pewnego przykładu. Najlepiej pozwolić dzieciom na samodzielne eksplorowanie i wdrażanie różnych pomysłów tak, aby najpierw odkryły problem, który edukator może zasygnalizować. Sposób prowadzenia badań oraz dochodzenie do własnych wniosków powinno być pozostawione dzieciom. Nawet jeśli prowadzący zajęcia zaproponuje interaktywny obiekt do wykorzystania na lekcji, posiłkując się gotowym scenariuszem, wciąż oferuje on tylko wiedzę „gotową” w formie jednokierunkowego przekazu, tak charakterystycznego dla edukacji transmisyjnej (Karwasz, Kruk 2009: 110–112). Nie ma możliwości wyzwolenia w młodym poszukiwaczu motywacji i chęci do samodzielnego konstruowania wiedzy o świecie (o pułapce interaktywności „reaktywnej” zob.: Kruk 2011: 56) w formie otwartego dialogu, która jest rodzajem aktywności hermeneutycznej (Kruk 2010: 317). Wspólne wypracowywanie znaczeń przy udziale edukatora jako osoby inspirującej działanie ma również aspekt socjalizacyjny, gdyż niesamodzielność i ograniczenie aktywności dziecka sprzyja powstawaniu biernej postawy w życiu dorosłym, czekaniu na rozwiązania „gotowe” (Krauze-Sikorska 2010: 26, 28). Nawet kiedy edukatorzy, nie posiadając gotowego scenariusza, prowadzą zajęcia z wrażliwością na potrzeby i zainteresowania dzieci, nie musi to świadczyć o faktycznej zmianie formy uczenia. Jak zauważyła Dorota Klus-Stańska „konceptje psychologiczne

w sposób jawny lub ukryty najsilniej kreują dydaktyczny sposób myślenia o nauczaniu” (Klus-Stańska 2010: 194). Pomimo świadomości istnienia innych metod oraz perspektyw, osoby wychowane w kulturze transmisyjnego nauczania, będącej w opozycji do ideologii progresywizmu (Kohlberg, Mayer 1993: 51–95), są w stanie tylko częściowo zaaplikować metodę, która bez całościowej zmiany myślenia pozostaje jedynie pseudo-behawiorystyczną teorią uczenia (Klus-Stańska 2010: 210). Dlatego tak często spotykamy się z rozdziwieniem między wiedzą deklaratywną a proceduralną zarówno w muzeum, jak i w instytucji szkolnej.

Jakość proponowanych w muzeum lekcji muzealnych zależy od wiedzy i kulturowych kompetencji edukatora. Osobowość oraz przyjęte w życiu wzorce i wartości rzutują na sposób rozumienia edukacji oraz na perspektywę, jaką edukator wyznacza wobec dziecka jako wychowawca. Wszystkie wymienione elementy składają się na kulturę kształcenia (Klus-Stańska 2010: 209). Dlatego praca ze scenariuszem, będąca pochodną behawiorystycznej koncepcji uczenia i silnie zakorzeniona w transmisji kulturowej, pozostaje pewnego rodzaju „zabezpieczeniem” wobec oczekiwań nauczycieli, szkoły a także samych edukatorów. Za tym swoistym ograniczeniem „uczenia się” w muzeum do wymiaru szkolnego kryje się radykalna zmiana tożsamości i funkcji muzeów. Warto w tym miejscu przywołać postawione przez Charlesa Jencksa pytanie: „do czego służy muzeum?”, którego wagę przyrównuje do pytania o to, „do czego służy *living room*?” (Popczyk 2008: 37). Ze względu na niejednoznaczny i płynny charakter muzeum nie jesteśmy w stanie określić jego funkcji, gdyż jest ona wszechstronna⁶. Muzeum przestało być świątynią, miejscem sacrum a stało się przedsiębiorstwem, które również bierze udział w tzw. grze rynkowej (Kruk 2010: 316; Folga-Januszewska, Gutowski 2011). Uwikłanie w dyskurs ekonomiczny, nacisk na osiąganie zysków finansowych, liczenie frekwencji w skali masowej, przybliżają edukację muzealną do neoliberalnej edukacji szkolnej, o której pisało wielu znamiennych współczesnych badaczy i pedagogów (Potulicka, Rutkowiak 2010; Kargulowa, Kwiatkowski, Szukdlarek 2005). Badane przeze mnie muzeum historyczne nie pozostaje wyjątkiem i boryka się z podobnymi problemami przetrwania jak inne muzea, które nie są komercyjnymi obiektami promowanymi w środkach masowego przekazu. Edukacja muzealna pozostaje zależna od liczby wycieczek szkolnych, a do oferty muzeów zostają włączone „konsumenckie produkty”: od organizowania urodzin historycznych, czyli przyjęć urodzinowych w salach muzealnych, przez weekendowe spotkania dla całych rodzin o charakterze rozrywkowym do imprez masowych takich, jak *Noc Muzeów*. Aby wyraźniej ukazać uwikłanie edukacji muzealnej w dyskurs szkolny oraz określić rodzaj strategii stosowanej w pedagogice muzealnej, pragnę przedstawić analizę lekcji muzealnej przeprowadzonej dla wycieczki szkolnej.

⁶ O problemie identyfikacji i tożsamości muzeum powstało już kilka obszernych publikacji. Por. np.: L. Turos (1999), *Muzeum – swoista instytucja edukacyjna. Wybrane problemy w ujęciu historycznym i współczesnym*. Warszawa Wydawnictwo Ypsilon; M. Borusiewicz (2012), *Nauka czy rozrywka? Nowa muzeologia w europejskich definicjach muzeum*. Kraków, Universitas.



Fot. 1. Edukator wprowadza dzieci do zabawy, odgrywając rolę dawnego franciszkanina mieszkającego w Gdańsku

Źródło: Archiwum MHMG.

Analiza obserwowanej lekcji muzealnej

Lekcje muzealne zostały w całości przygotowane przez Dział Edukacji według schematu stosowanego w innych polskich muzeach⁷: zostały podzielone na kategorie wiekowe o różnej tematyce nawiązującej do obiektu historycznego i eksponatów. Analizowana przeze mnie lekcja „W królestwie” jest skierowana do przedszkoli oraz klas „0” i cyklicznie odbywa się w historycznym wnętrzu Ratusza Głównego Miasta Gdańska. Celem zajęć jest zapoznanie dzieci z dawnymi funkcjami Ratusza, kiedy do Gdańska przyjeżdżał król Polski. Jednocześnie oprócz przekazu wiedzy historycznej, lekcja ma charakter narracyjny – dzieci odgrywają rolę dawnych mieszkańców Gdańska, tworząc własne królestwo, a edukator

⁷ Przykładowo Muzeum Narodowe w Gdańsku, Muzeum Historyczne Miasta Krakowa i wiele innych, których opisy są dostępne na stronach [www](#).

przyjmuje rolę na podstawie specjalnie dobranego kostiumu. Rozmieszczenie poszczególnych sal w obiekcie oraz oczekiwanie nauczycieli, że zobaczą cały Ratusz, narzucają z góry ustaloną kolejność wykonywania zadań w przygotowanym scenariuszu. Ze względu na ochronę praw autorskich nie mogę przedstawić pełnego konspektu, postaram się jednak przedstawić szczegółowy opis lekcji na podstawie przeprowadzonej obserwacji.

Zabawa rozpoczyna się już od samego wejścia dzieci do muzeum i pierwszego spotkania z edukatorem. Prowadzący, w zależności od posiadanych kompetencji pedagogicznych oraz odgrywanej pantominy, wprowadza dzieci w odgrywane role.

Zdarzały się bardzo różne grupy uczniów – od niechętnych do zabawy, pełnych obaw albo zamkniętych, nieprzejawiających szczególnego zainteresowania miejscem, do dzieci bardzo zaangażowanych, które po zakończonym spotkaniu chciały kontynuować zajęcia. Pomimo że koncepcja wystawy charakteryzuje się ścisłą linearnością, chronologicznym układem, naszpikowaniem gęstą wiedzą faktograficzną, mimowolnie narzucając charakter zajęć, edukator potrafi wprowadzić narrację, nie przestrzegając sztywnego układu stworzonego przez kuratora wystawy, oraz wykorzystać elementy dramy w swoim wystąpieniu. Po przywitaniu dzieci i wprowadzeniu w tematykę zajęć, edukator udaje się do pierwszej sali, gdzie rozpocznie dalszą wędrówkę przez ekspozycję. Z racji wspomnianego, linearnego układu wystawy, nie ma wielości wyborów i rozwiązań, pozostaje biegunowa konstrukcja rozwiązań „albo...albo”. Jednakże taka zmiana ma również wpływ na utrzymanie swobodnej twórczości lekcji jednak z zachowaniem elementów, które stanowią rdzeń skonstruowanego scenariusza. W analizowanej przeze mnie lekcji edukator w pierwszej kolejności przedstawia dzieciom historię przyjeżdżających do Gdańska królów Polski. W zależności od prowadzącego, zaobserwowałam różne techniki prowadzenia tej części zajęć – od transmisyjnej „pogadanki” do wspólnego opowiadania na podstawie skojarzeń, jak to się dzieje w *Odysei Umysłu*⁸. Za pomocą narzędzi dydaktycznych, które stanowią atrybuty władzy króla (m. in. korona, berło, szata, jabłko) edukator rekonstruuje wraz z dziećmi wygląd króla i królowej (fot. 2).

Za wzór służy jeden z portretów królewskich wiszących w sali ekspozycyjnej. Do dania wybiera się dwoje dzieci (forma wyboru w dużej mierze zależy od prowadzącego, nieraz decyduje się on na oddanie pełnej kontroli dzieciom a nawet przekazuje decyzje nauczycielowi – opiekunowi grupy). Po tej części edukator zwołuje wszystkich „mieszkańców królestwa”, by wspólnie oddać pokłon królewskiej parze (dzieci są uczone jak poprawnie się uklonić, kopiując pozę od edukatora). Następnie dzieci zostają podzielone na trzy grupy: architektów, kartografów i malarzy (edukator wykorzystuje fiszki do podziału bądź dzieci dzielą się nimi same). W grupach liczących sześć-siedem osób dzieci tworzą odpowiednio: zamek z drewnianych klocków, mapę królestwa z przygotowanych drukowanych obrazków, krepy i liny oraz portret króla i królowej (fot. 3) – gatunek malarski, jakim jest portret zostaje omówiony na początku lekcji, za pomocą obrazów królewskich, znajdujących się na sali ekspozycyjnej.

⁸ <http://odyseja.org/o-odysei-umyslu/metoda-co-robimy/program-w-praktyce/> [dostęp 26 listopada 2014].



Fot. 2. Ubieranie króla i królowej

Źródło: Archiwum MHMG.



Fot. 3. Dzieci tworzą portret króla i królowej

Źródło: Archiwum MHMG.

Każda z grup dostaje identyczną ilość czasu na wykonanie zadania. Kiedy wszystkie dzieci są już gotowe, następuje „wycieczka” po królestwie – dzieci w trakcie zabawy naśladowczej (dzieci zamieniają się np. w konie) przechodzą przez całą salę ekspozycyjną, oglądając i dyskutując prace poszczególnych grup. Przebieg dyskusji zależy od edukatora i jego osobistej teorii uczenia się. Widziałam zajęcia, na których edukator prowadził rozmowę tylko z jednym, wybranym przez siebie dzieckiem, albo był tylko prowokującym i inicjującym dyskusję, a dzieci między sobą wymieniały informacje i uwagi.

Po tej części lekcji edukator wraz z klasą przemierzają się do następnej sali ekspozycyjnej (forma tego przejścia też pozostaje elastyczna – wszystko zależy od pomysłu edukatora), w której odgrywają rolę radnych dawnego miasta Gdańska, czyli rajców zasiadających wraz z burmistrzem na obradach. Charakter przebiegu tej części zajęć mówi dużo o nieświadomych teoriach uczenia się edukatora. Jest też wskaźnikiem stylu pracy i kreatywności danej grupy szkolnej, przede wszystkim elastyczności myślenia problemowego, umiejętności korzystania z pomysłów. W czasie obserwacji spotykałam się z bardzo zróżnicowanymi grupami⁹. Posłużę się kilkoma przykładami. Pierwszy to grupa cztero-latków z przedszkola, samodzielnie wychodzących z propozycjami, które uważam za niezwykle oryginalne. Jako nazwę królestwa podawały m. in. „Królestwo Smoka”, „Dzieci niebios”, „Królestwo Jezusa Chrystusa”, „Królestwo Czarnej Perły”. Wymyślały również nowe zawody dla mieszkańców „Królestwa Smoka”, np. smoczo-dentysta. Pierwszoklasiści, z braku pomysłu na nazwę konkretnego zawodu, podawali typ zajęcia w formie czasownikowej (np. zbijanie bąków, tresowanie ryb). Dzieci tworzyły również abstrakcyjne języki, jakim mieliby posługiwać się obywatele wymyślonego królestwa (oczywiście nie zabrakło smoczego języka, ale był też np. język truskawkowy, lodowy, szapacki). Przytoczne przykłady z przedszkola zestawiam z opisem dzieci z pierwszej klasy, które nie potrafiły wyjść poza schemat myślenia „uszkolnionego”. Słyszac hasło królestwo, podawały nazwę „Polska”, ze stolicą „Warszawa”, czasem „Gdańsk” albo „Kraków”, językiem, jakim się posługiwano był „polski”, czasem „niemiecki” albo „angielski”. Pomimo zachęt edukatora, dzieci nie potrafiły stworzyć samodzielnie jakiegokolwiek nazwy własnej. Bardzo często podpowiadał nauczyciel, zresztą też zdezorientowany, co do tego, co powinny dzieci robić, żeby było właściwie i poprawnie. Zdarzało się, że opiekun straszyl dzieci, np. negatywnymi ocenami czy uwagami, które będzie wstawiał do dziennika w szkole, jeśli nie będą mówić i wymyślać nazw, które są oczekiwane przez edukatora, co skutkowało całkowitym zanikiem kreatywności i wycofaniem dzieci. Lekcja muzealna „W królestwie” zakończyła się wypisaniem specjalnie przygotowanego dyplomu, który wypełnił nauczyciel, zgodnie z wymyślonymi przez dzieci nazwami ich królestwa. Dzieci zostały poczęstowane przez edukatora słodkościami, co było zawsze pozytywnym wzmocnieniem zakończonej lekcji.

Na podstawie przeprowadzonej analizy można stwierdzić, że wybrane techniki pracy z dziećmi, które stosowali badani edukatorzy, wzorują się na tradycyjnej szkolnej dydaktyce. Należą do nich również formy organizacyjno-porządkowe, jak ustawianie dzieci

⁹ Dobór próby był całkowicie losowy, niestandardyzowany, lecz zgodny ze strategią badań jakościowych.

w pary czy w szeregu, siadanie w jednym kręgu itp. Dzieci zgłaszają się, kiedy chcą się wypowiedzieć, nauczyciele dbają, by się zachowywały cicho i spokojnie, ponieważ są w muzeum. Postaram się teraz określić strategię stosowaną przez edukatorów podczas wykonywanej pracy.

Zgodnie z kategoryzacją dokonaną przez Georga E. Heina, prowadzone zajęcia oraz przestrzeń oddziału Ratusza Głównego Miasta Gdańska wpisują się w tzw. typ muzeum dydaktycznego oraz behawiorystycznego. Cechą charakterystyczną muzeum dydaktycznego jest linearna koncepcja wystawy, uporządkowana chronologicznie z naciskiem na przedstawienie wiedzy faktograficznej. Natomiast w muzeum behawioralnym mamy „dozwołaną ilość interaktywności”, czyli ograniczone możliwości multisensorycznego doświadczania sztuki, opartego na systemie bodziec-reakcja. Przykładem jest układanie puzzli, których rozwiązanie jest jednoznaczne i gwarantuje gratyfikację, na przykład w postaci słownej pochwały edukatora bądź rozdania cukierków wszystkim dzieciom biorącym udział w zadaniu. Istnieje nawet możliwość dotknięcia eksponatu, również w formie nagrody, w celu wywołania pożądanej reakcji (Hein1998: 25–30; Szelaąg, Skutnik 2010: 13). Pomimo tak zorganizowanej przestrzeni, mocno ograniczającej możliwości edukatora, bardzo wiele zależy od jego kompetencji pedagogicznych, w tym świadomej bądź ukrytej teorii uczenia się. W zaprezentowanym przeze mnie opisie przebiegu lekcji zwróciłam uwagę na niejednoznaczność i nielinearność, która wynikała ze zmiennego podejścia edukatora, co czyniło ostatecznie każdą lekcję inną. Pomimo stabilnej i sztywnej organizacji przestrzeni muzealnej, zajęcia mogły przybierać formę interaktywną, która przejawiała się we wzajemnych relacjach dzieci oraz między prowadzącym i grupą. Znaczącym atutem edukacji muzealnej jest niezależność od ministerialnego programu nauczania i podstawy programowej – edukatorzy nie są zobligowani do sumiennego rozliczania się z kuratorium, czy dany materiał został na lekcji zrealizowany. Dzięki temu każde z zaproponowanych zadań może przybierać inną formę, być dostosowane do zainteresowań grupy. Prowadzący nie musi korzystać z podręczników i kart pracy, dzięki czemu może proponować dzieciom tematykę o charakterze problemowym, z wieloma możliwymi rozwiązaniami. Paradigmat interaktywności w badanym muzeum nie dotyczy multimedialnych, cyfrowych stanowisk, które najczęściej są wykorzystywane w placówkach kulturalnych pod pojęciem „wystaw interaktywnych” (Mallek 2013), lecz skupia się na społecznym wymiarze uczenia się (w nawiązaniu do teorii Lwa Wygotskiego). Nie można pominąć wątku transmisji kulturowej, który w analizowanym przypadku został wzbogacony wzajemnym oddziaływaniem odbiorców i dzieł sztuki oraz doświadczaniem inicjowanym przez edukatora.

Podsumowanie

W kontekście przeanalizowanej lekcji w muzeum historycznym, edukacja muzealna jawi się jako dyscyplina niezmiennie tkwiąca w XIX-wiecznej dydaktyce Herbartowskiej. Strategia i sposób prowadzenia zajęć muzealnych jest anachroniczny i nieadekwatny

do obecnej sytuacji muzealnictwa na świecie i nie odpowiada wyzwaniom „społeczeństwa ryzyka” oraz konieczności nieustannej walki o przetrwanie instytucji kulturalnych w realiach biznesu i gospodarki (Kruk 2010: 313). Na szczęście sytuacja ta zmienia się, nowa muzeologia zaczyna się rozprzestrzeniać najpierw w USA a obecnie w europejskich muzeach. Jednym z pierwszych sygnałów zachodzących zmian była idea powstania „muzeum krytycznego” zaproponowana przez Piotra Piotrowskiego, dyrektora Muzeum Narodowego w Warszawie w latach 2009–2010. Po kontrowersyjnej wystawie o wątkach homoseksualnych w sztuce pt. „Ars-homo-erotica”, która nie została zaakceptowana przez społeczeństwo, wywołując silne protesty również wewnątrz samej instytucji, dyrektor muzeum podał się do dymisji. Jednakże samo to zdarzenie, wywołanie dyskusji i debaty publicznej, wykraczającej poza mury muzeum, stało się inspiracją do stworzenia specjalnej publikacji poświęconej nowej tożsamości tej instytucji – muzeum krytycznego (Piotrowski 2011). Równocześnie na Zachodzie popularność zaczęła zdobywać książka amerykańskiej muzeolożki Niny Simon przedstawiająca podobną w przekazie ideę „muzeum partycypacyjnego” (Simon 2010). Obydwa podejścia reprezentują znaną już z pedagogiki progresywnej i krytycznej zmianę perspektywy uczenia się, przejścia z pozycji biernego odbiorcy do aktywnego, refleksyjnego partycypatora-badacza. W nawiązaniu do doświadczeń Piotrowskiego, w Muzeum Sztuki w Łodzi zaczęto organizować zajęcia o charakterze krytycznym oraz partycypacyjnym. Wspomniane nurty w pedagogice wykorzystał polski muzeolog i pedagog Leszek Karczewski, tworząc „kulturalnek”, czyli program medialny, w którym dzieci uczą się od siebie nawzajem o sztuce współczesnej, czy *ms³ Re:akcja*, gdzie kuratorami zostały same dzieci – zwiedzający, tworząc własną wystawę ekspozycyjną w pustych salach muzealnych. L. Karczewski nie zaprzecza, że idea muzeum wyrosła na gruncie oświeceniowym, więc podejście faktograficzne bardzo trudno było pominąć (Karczewski 2012: 96). Strategie edukacyjne w Muzeum Sztuki w Łodzi odnoszą się do posiadanej kolekcji dzieł sztuki współczesnej, które znacząco ułatwiają a nawet narzucają stosowanie nowatorskich strategii pedagogicznych przez edukatora. Zgadzam się ze stanowiskiem L. Karczewskiego, zgodnie z którym istnieje możliwość wzbogacenia behawiorystyczno-dydaktycznej przestrzeni muzeum konstruktywizmem pedagogicznym. Edukacja muzealna służy wywołaniu konfliktu między instytucją muzeum a potrzebami widza, co przynosi obopólne korzyści w postaci zmiany światopoglądowej i jakości konstruowanej wiedzy (Karczewski 2012: 96). Również N. Simon pragnęła stworzyć przestrzeń dyskusyjną w muzeum, angażując widzów we wspólne tworzenie wystaw, ekspozycji, skupiając się na wzajemnej, społecznej interakcji. Co jest istotne, badaczka nie wykluczała istotnego wpływu transmisji kulturowej na edukację, ponieważ, jak dowodziła, ponad 90% osób korzystających z interaktywnych mediów, w tym Internetu, pozostaje wciąż obserwatorami, śledzącymi dyskusję na forum ewentualnie wyrażającymi swoją opinię w komentarzach. Bardzo rzadko są współtwórcami czy autorami własnej muzyki, filmu, artykułu itp. (Simon 2010: 9).

Wydaje się, że wprowadzenie nowej muzeologii N. Simon, pedagogiki krytycznej P. Freirego czy idei muzeum P. Piotrowskiego pozostaje nadal zbyt nowoczesne, wykra-

czające poza kompetencje kulturowe i potrzeby pracowników muzeum i odwiedzających. Zmiany, jakie wnoszą edukatorzy pracujący w badanej placówce nieraz okazywały się niewygodne i trudne do pogodzenia z koncepcją kuratora wystawy czy zarządu muzeum. Tak jak w przypadku edukacji szkolnej, również w muzeum występuje silna zależność wizji funkcjonowania placówki od panującej polityki i władzy¹⁰. Złożona sytuacja ekonomiczna utrudnia płynne wprowadzanie zmian, sprowadzając edukację muzealną do bycia uzupełnieniem wiedzy szkolnej, podporządkowanej zasadom tradycyjnej dydaktyki, uwięzionej w ryzach klasowo-lekcyjnego systemu oświaty. Mimo wszystko mam nadzieję, że nakreślone przeze mnie cele, idee i kierunek dalszego rozwoju pedagogiki muzealnej zapowiadają znaczące zmiany w dotychczasowym funkcjonowaniu polskich placówek muzealnych, odpowiadając stwierdzeniu Międzynarodowej Rady Muzeów ICOM, zwołanej w 1986 roku w Meksyku, że „edukacja stanowi najważniejszą funkcję w muzeum, która powinna być wzmocniana w przyszłości” (Szelaż, Skutnik 2010: 11).

Literatura

- Borusiewicz M. (2012), *Nauka czy rozrywka? Nowa muzeologia w europejskich definicjach muzeum*. Kraków, Universitas.
- Folga-Januszewska D., Gutowski B. (red.) (2011), *Ekonomia muzeum: materiały polsko-brytyjskiej konferencji naukowej, Uniwersytet Kardynała Wyszyńskiego w Warszawie, 25 listopada 2010, Muzeum Pałac w Wilanowie, 26 listopada 2010*. Kraków.
- Giroux H.J. (1989), *Critical Pedagogy, the State and Cultural Struggle*. New York, State University of New York Press.
- Górajec P. (2010), *Rola i miejsce edukacji muzealnej w ogólnym systemie edukacyjnym*. W: J. Wrześniński, A.M. Wyrwa (red.), *Przeszłość dla przyszłości – problemy edukacji muzealnej. Materiały konferencji z okazji Jubileuszu 40-lecia Muzeum Pierwszych Piastów w Lednicy 11–13 września 2009 roku*. Lednica.
- Guzik B. (2007), *Muzea a edukacja szkolna*. W: *Muzea dla edukacji. Materiały z dwóch konferencji Muzea dla edukacji – wychowanie aktywnego obywatela, 23–24 września 2004, Kraków oraz Muzea dla edukacji – nowe formy aktywności muzealnej 19–20 października 2006, Kraków*. Kraków, Stowarzyszenie Muzealników Polskich Oddział Małopolski.
- Hein G.E. (1998), *Learning in Museum*. London, Routledge.
- Karczewski L. (2012), *Kłopot z partycypacją. Nowa muzeologia i agoniczna demokracja*. W: Marta Kosińska (red.), *Edukacja kulturalna jako projekt publiczny?* Poznań, Galeria Miejska Arsenał.
- Kargulowa A., Kwiatkowski S.M., Szkudlarek T. (red.) (2005), *Rynek i kultura neoliberalna a edukacja: praca zbiorowa*. Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Karwasz G., Kruk J. (2012), *Idee i realizacje dydaktyki interaktywnej – wystawy, muzea i centra nauki*. Toruń, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Mikołaja Kopernika.
- Karwasz G., Kruk J. (2009), *Jak współcześnie stosować zasadę pogłębłości – dwugłos interdyscyplinary*. W: B. Siemieniecki (red.), *Współczesne odniesienia edukacyjne do pedagogiki Kazimierza Sośnickiego*. Toruń, Wydawnictwo Adam Marszałek.

¹⁰ Por. m.in. H. Giroux (1989), *Critical Pedagogy, the State and Cultural Struggle*. New York, State University of New York Press.

- Klus-Stańska D. (2002), *Konstruowanie wiedzy w szkole*. Olsztyn, Wydawnictwo Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego.
- Klus-Stańska D. (2010), *Dydaktyka wobec chaosu pojęć i znaczeń*. Warszawa, Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
- Kohlberg L., Mayer R. (1993), *Rozwój jako cel wychowania*. W: Z. Kwieciński, L. Witkowski (red.), *Spory o edukację. Dylematy i kontrowersje we współczesnych pedagogiach*. Warszawa, Instytut Badań Edukacyjnych „Edytor”.
- Krauże-Sikorska H. (2010), *Dziecko jako homo creator. Podmiotowe i sytuacyjne determinanty aktywności twórczej dziecka w okresie średniego i późnego dzieciństwa*. W: H. Krauże-Sikorska, K. Kuszak (red.), *Aktywna edukacja w przedszkolu i szkole. Teoria i praktyka*. Poznań, Wydawnictwo Naukowe Wyższej Szkoły Pedagogiki i Administracji im. Mieszka I.
- Kruk J. (2011), *Model dydaktyki interaktywnej w centrach i muzeach*. „Problemy Wczesnej Edukacji”, 3 (15).
- Kruk J. (2010), *Wędrowki po muzeach i milcząca pedagogia* W: M. Szczepska-Pustkowska (red.), *Przestrzenie teraźniejszości i ich społeczno-edukacyjne sensory*. Toruń, Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Mallek A. (2013), *Idea wystaw interaktywnych na przykładzie wybranych ofert edukacyjnych w Trójmieście*. „Problemy Wczesnej Edukacji”, 3 (22).
- Pater R. (2011), *Miejsce muzeum w edukacji kulturalnej dzieci i młodzieży*. W: B. Żurkowski (red.), *Kultura artystyczna w przestrzeni wychowania*. Kraków, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Piotrowski P. (2011), *Muzeum krytyczne*. Poznań, Dom Wydawniczy „Rebis”.
- Popczyk M. (2008), *Estetyczne przestrzenie ekspozycji muzealnych*. Kraków, Universitas.
- Potulicka E., Rutkowiak J. (2010), *Neoliberalne uwikłania edukacji*. Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Szeląg M. (2010), *Przychodzi szkoła do muzeum. Uwagi o edukacji w muzeum*. W: J. Wrzesiński, A.M. Wyrwa (red.), *Przeszłość dla przyszłości – problemy edukacji muzealnej. Materiały konferencji z okazji Jubileuszu 40-lecia Muzeum Pierwszych Piastów w Lednicy 11–13 września 2009 roku*. Lednica.
- Szeląg M. (2013), *Innowacyjne programy w edukacji osób słabowidzących i niewidomych. Od dostępności społecznej do dostępności fizycznej*. W: XI Międzynarodowa sesja i warsztaty plastyczne *Moja przystępność w muzeum*. Toruń.
- Szeląg M., Skutnik J. (red.). (2010). *Edukacja muzealna. Antologia tłumaczeń*. Poznań, Muzeum Narodowe.
- Turos L. (1999), *Muzeum – swoista instytucja edukacyjna*. Wybrane problemy w ujęciu historycznym i współczesnym. Warszawa, Wydawnictwo Ypsilon.
- Unger P. (1988), *Muzea w nauczaniu historii*. Warszawa, WSiP.

Strony internetowe

- Program i metody Odysei Umysłów [<http://odyseja.org/o-odysei-umyslu/metoda-co-robimy/program-w-praktyce/>, dostęp 26 czerwca 2014]
- Dolnośląska Szkoła Wyższa, rekrutacja na studia Animacja społeczna i edukacja muzealna [<https://rekrutacja.dsw.edu.pl/katalog.php?op=info&id=pe-akiem-In>, dostęp 7 lutego 2015]