

ANNA BILON  
Dolnośląska Szkoła Wyższa

TOMASZ BORKOWSKI  
Muzeum Miejskie Wrocławia

EWA KURANTOWICZ  
Dolnośląska Szkoła Wyższa

## MUZEUM W MIEŚCIE. OSWAJANIE ODMIENNYCH TRAJEKTORII UCZENIA SIĘ

*Muzea mają moc kształtowania wartości i sensów społecznych w zdecydowanie istotny sposób<sup>1</sup>*

### W STRONĘ MUZEUM W SPOŁECZNOŚCI I DLA SPOŁECZNOŚCI

Muzeom w Polsce i na świecie od dawna przypisywano rolę edukacyjną<sup>2</sup>. Już w XIX wieku niektóre z polskich instytucji muzealnych jako jedną ze swoich misji wskazywały „podniesienie polskiej oświaty, polskiej nauki, polskiego przemysłu, rolnictwa i rzemiosł”<sup>3</sup>. Warto jednak zwrócić uwagę na to, iż to w drugiej połowie XX wieku miała miejsce ogromna zmiana postrzegania nie tylko roli muzeów w życiu społecznym, lecz także ich edukacyjnej funkcji. Zmianę tę S. Weil określił jako swoistą „rewolucję o 180 stopni”<sup>4</sup>, polegającą m.in. na transformacji myślenia o muzeum, które przestało być postrzegane jedynie jako „majestatyczny strażnik” dziedzictwa kulturowego i zaczę-

<sup>1</sup> T.W. Luke, *Museum Politics*, University of Minnesota Press, Minneapolis 2002.

<sup>2</sup> Por. D. Folga-Januszewska, *Wprowadzenie*, w: *1000 muzeów w Polsce. Przewodnik*, T. Chomiszczak A. Chudzik K. Urbańska (red.), Wydawnictwo BOSZ, Kraków 2011; S. Weil, *The Museum and the Public*, w: S. Watson (red.), *Museums and their Communities*, Routledge, London 2007.

<sup>3</sup> Streszczenie historii Muzeum Przemysłu i Rolnictwa od r. 1875 do r. 1951 tj. do likwidacji Muzeum P. i R. przez Stanisława Leśniowskiego na podstawie drukowanych sprawozdań i protokołów Muzeum P. i R. Rękopis ze zbiorów Archiwum Państwowego Miasta Stołecznego Warszawy, sygn. 146/9, k. 23–56, dostępne na: [http://www.muzeum-szreniawa.pl/imuzeum/web/app.php/vortal/wielki\\_poprzednik\\_muzeum\\_przemyslu\\_i\\_rolnictwa.html](http://www.muzeum-szreniawa.pl/imuzeum/web/app.php/vortal/wielki_poprzednik_muzeum_przemyslu_i_rolnictwa.html) (dostęp: 24.06.2016).

<sup>4</sup> S. Weil, *The Museum and the Public...*, s. 32.

ło również pełnić funkcje usługowe wobec społeczeństw i lokalnych społeczności. Do drugiej połowy XX wieku, jak podaje wspomniany autor, muzeum, nawet jeśli pełniło funkcje edukacyjne, to postrzegane było jako instytucja, która stworzona została i utrzymywana „przez kulturalnych dla mniej kulturalnych (...) przez tych, co wiedzą, dla tych, którzy nie wiedzą”<sup>5</sup>. Powstające na świecie muzea publiczne stanowiły wówczas swoiste odzwierciedlenie „potęgi” państwa, rozumu i oświaty<sup>6</sup>. Tym samym, muzea postrzegane były jako obiektywne i neutralne politycznie instytucje, w których nie są realizowane interesy żadnych grup społecznych<sup>7</sup>. Obowiązująca wówczas zasada elitaryzmu, kultywowanie ekskluzywnej tradycji (m.in. poprzez obowiązek odpowiedniego ubioru, odpowiedniego zachowania) i rodzący się tym samym majestat muzeum sprawiały, że z jednej strony muzea „budziły trwogę”, z drugiej zaś stawały się miejscem, gdzie wiedzę „przekazywano”, co niekoniecznie miało edukujący charakter<sup>8</sup>.

Wraz ze zmianami społecznymi, w tym także w wyniku protestów samych artystów przeciwko tak postrzeganej roli społecznej muzeów i sztuki jako takiej<sup>9</sup> zrodziła się nowa koncepcja muzeum. Sam termin muzeum, podaje P. Davis, obejmuje dziś różnorodne projekty związane z dziedzictwem kulturowym oraz inicjatywy lokalnych społeczności (i nie tylko) i w niewielkim stopniu przypomina postrzeganie muzeum jako instytucji stworzonej do gromadzenia, konserwowania i tworzenia wystaw kultury materialnej w obrębie swoich murów. Wręcz przeciwnie, często terminu „muzeum” używa się do określenia działań i wytworów kultury niematerialnej, w jej naturalnym środowisku. Dlatego też wspomniany autor używa nawet terminu „ekomuzeum” aby podkreślić, iż muzeum nie jest dziś instytucją „zamkniętą w czterech ścianach”<sup>10</sup>. Jako efekt m.in. szeroko opisywanego w literaturze kryzysu państwa jako instytucji<sup>11</sup> muzeum zaczęło być równocześnie postrzegane jako instytucja *dla* społeczności i w społeczności tworzona, a zatem również interesy tej społeczności reprezentująca, pomimo, iż sama społeczność przysparza wiele trudności nie tylko definicyjnych, ale i identyfikacyjnych<sup>12</sup>.

Równoległa dominacja idei i polityki neoliberalizmu sprawiła, iż muzea zaczęły być postrzegane w kategoriach ekonomicznych, co, jak się wydaje, ma dwojakie dla nich znaczenie: z jednej strony postrzega się je jako źródła zarobkowania (np. poprzez turystykę), z drugiej zaś dostrzega się ich rolę w budowaniu kapitału społeczne-

<sup>5</sup> Tamże, s. 32.

<sup>6</sup> G.E. Hein, *Learning in the Museum*, Routledge, London 1998, s. 5.

<sup>7</sup> S. Watson, *Introduction to part one*, w: *Museums and their Communities*, S. Watson (ed.), Routledge, London 2007, s. 23.

<sup>8</sup> G.E. Hein, *Learning in the Museum...*, s. 6.

<sup>9</sup> S. Watson, *Introduction to part one...*, s. 23.

<sup>10</sup> P. Davis, *Ecomuseums: A Sense of Place*, Leicester University Press, London 1999.

<sup>11</sup> J. Oniszczyk, *Ponowoczesność: państwo w ujęciu postnowoczesnym kilka zagadnień szczegółowych*, „Kwartalnik Kolegium Ekonomiczno-Społecznych Studia i Prace” 2012, nr 1, s. 11–41.

<sup>12</sup> I. Martin, M. Shaw, *Developing the “Community” Dimension of Learning: three conceptual frameworks*, w: A. Fragosso, E. Lucio-Villegas, E. Kurantowicz (red.), *Human Development and Adult Learning*, Faro: University of Algarve, Algarve 2006, s. 11–16.

go, wskazując m.in. na ich funkcję poprawy jakości życia<sup>13</sup> czy wyrównywanie szans, w tym szans edukacyjnych.

S. Watson wskazuje, iż na zmianę myślenia o muzeum ogromny wpływ miały prace Derridy i Foucaulta. O ile Derrida zakwestionował istnienie jednego znaczenia i sensu, wskazując na ich wielość oraz ich zakorzenie w przeszłych interpretacjach, o tyle Foucault zwraca uwagę na to, w jaki sposób tworzona jest wiedza oficjalna i dominująca, dająca władzę tym, którzy się nią posługują<sup>14</sup>. Muzeum przestało być zatem jedynym źródłem sensów i znaczeń historycznych, a jego pozycja w strukturze władzy przestała być postrzegana jako neutralna. Rezultatem tych procesów jest zatem m.in. dostrzeżenie politycznego wymiaru działalności muzeów oraz swoiste „rozproszenie” sensów i interpretacji, które dotyczyć mogą dzieł eksponowanych w muzeach. R. Barthes pisał o „śmierci autora” dzieła literackiego<sup>15</sup>, choć z całą pewnością można mówić dziś o jako takiej śmierci autora jakiegokolwiek dzieła, mając na myśli to, iż to jego odbiorcy nadaje się prawo do interpretacji, nadawania sensów i znaczeń. O tego rodzaju zmianie można mówić również i w przypadku dzieł eksponowanych we współczesnych muzeach – sztuka odbierana jest dziś (i tworzona) w konstruktywistyczny sposób, w którym to odbiorca jest nadawcą znaczeń i interpretacji. Eilean Hooper-Greenhill instytucję muzeum funkcjonującą w czasach, w których „istnieje wiele głosów i wiele perspektyw”, będących m.in. rezultatem wspomnianej śmierci autora określiła nawet mianem „postmuzeum”, uznając, że jej głos jest tylko jednym z wielu istniejących w społeczeństwie<sup>16</sup>.

Nie ulega zatem wątpliwości, że nowa koncepcja muzeum oraz postrzeganie jego roli społecznej, zrodziła zmianę w postrzeganiu jego funkcji edukacyjnej. Jednak nie byłoby to możliwe bez pojawienia się odmiennego myślenia o edukacji i uczeniu się.

## OSWAJANIE RÓŻNYCH TRAJEKTORII UCZENIA SIĘ W MUZEUM

W artykule odwołujemy się do pojęcia trajektorii uczenia się, które ma długą tradycję w andragogice i badaniach procesów uczenia się dorosłych<sup>17</sup>. Trajektoriami uczenia się to proces konstruowania wiedzy, budowania zasobów oraz kształtowania własnych praktyk edukacyjnych. Siły, oddziałujące na wytwarzane trajektorie uczenia się to: sytuacyjność, doświadczenie, biograficzność, a w sytuacji uczenia się w instytucji (np. muzeum) także jej specyficzna (sub)kultura. Dlatego należy rozważyć, w dalszej części artykułu, jaka kultura uczenia się została przyjęta w muzeum jako instytucji tzw. edukacji pozaformalnej, a jeszcze częściej nieformalnej i incydentalnej.

<sup>13</sup> M. Murzyn-Kupisz, *Społeczno-ekonomiczne oddziaływanie muzeów*, „Zarządzanie Publiczne” 2014, nr 2(28), s. 49–62.

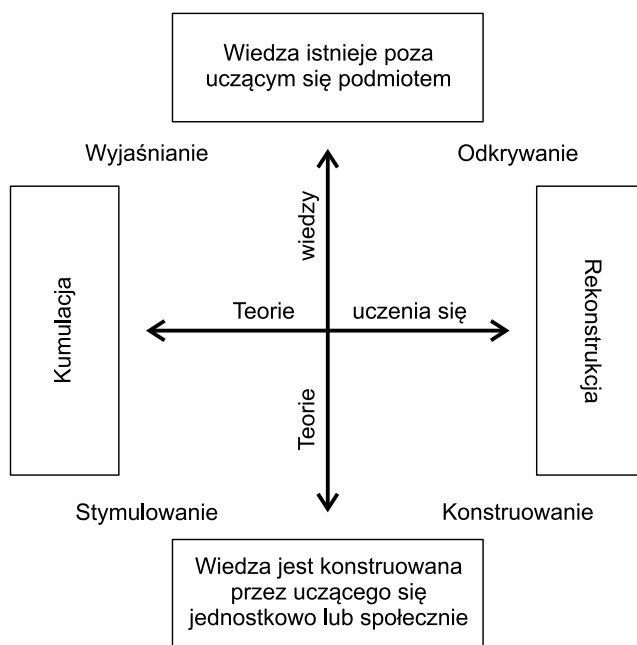
<sup>14</sup> S. Watson, *Introduction to part one...*, s. 34.

<sup>15</sup> R. Barthes, *Śmierć autora*, tłum. T. Żeleński-Boy, „Teksty Drugie” 1999, nr 1–2, s. 247–251.

<sup>16</sup> E. Hooper-Greenhill, *Museums and the Interpretation of Visual Culture*, Routledge, London 2000.

<sup>17</sup> E. Kurantowicz, A. Nizińska, *Trajektorie uczenia się w instytucjach kształcenia ustawicznego*, Wydawnictwo Naukowe DSW, Wrocław 2012, s. 17–34.

Istnieją cztery podstawowe modele edukacji w muzeum: (1) wyjaśniania; (2) stymulowania; (3) odkrywania; (4) konstruowania<sup>18</sup>. Zdaniem George'a Heina wynikają one z rozróżnienia między teoriami wiedzy a teoriami uczenia się. Pierwsza grupa teorii znajduje się na linii wertykalnej i odpowiada na pytanie „gdzie jest wiedza?”, druga (na linii horyzontalnej) jest wynikiem poszukiwania odpowiedzi na pytanie, o stopień partycypacji podmiotów w procesie uczenia się.



Rys. 1. Modele edukacji w muzeum według G. Heina

Źródło: opracowanie własne na podstawie: G.E. Hein, *Museum Education*, w: S. Macdonald (red.), *A Companion to Museum Studies*, Blackwell Publishing Ltd., Malden 2006, s. 344–345, DOI: 10.1002/9780470996836.

Wymienione modele edukacji w muzeum (głównie wywodzące się z pedagogii konstruktywistycznych i hermeneutycznych) jednoznacznie świadczą, że aby się uczyć (kumulować i konstruować wiedzę) podmioty muszą dokonywać interpretacji zdarzeń, przedmiotów, sytuacji i zawsze dzieje się to w kontekście tzw. wiedzy uprzedniej wynikającej z doświadczeń biograficznych jednostek, grup czy całych społeczeństw. W potocznym myśleniu muzeum niewątpliwie kojarzy się głównie z kumulacją wiedzy (wyjaśnianie, stymulowanie), a nie jej rekonstrukcją. Jednak istniejący i rozwijający się nurt muzeów lokalnych, historii miejsc, ruchów rekonstrukcyjnych oraz innych inicjatyw para-muzealnych (łączenie z innymi instytucjami kultury i dziedzinami sztuki, edukacji czy natury) dowodzi, że trajektorie uczenia się przez rekonstruowanie wiedzy

<sup>18</sup> G.E. Hein, *Museum Education*, w: S. Macdonald (red.), *A Companion to Museum Studies*, Blackwell Publishing Ltd., Malden 2006, s. 344–345, DOI: 10.1002/9780470996836.

(odkrywanie i konstruowanie) stają się nieodzowne zarówno dla instytucji muzeum, jak i jego odbiorców.

Zwolennicy „uczenia się w muzeum” potwierdzają, że obok wymienionych modeli istnieją czy powinny istnieć także modele muzealnej edukacji radykalnej, głównie skoncentrowanej na dekonstrukcji ukrytych (np. politycznych, ideologicznych) założeń w działalności muzeum. Zwolennicy tego podejścia wymieniają słabe punkty, opisanych powyżej, modeli konstruktywistyczno-hermeneutycznych<sup>19</sup>:

- 1) unikanie rozpoznawania ideologicznych uwarunkowań wiedzy, czyli uznania wiedzy muzealnej jako narzędzia służącego manipulacji w dyskursie publicznym, posiadającej tzw. ukryte programy kształtowania postaw;
- 2) brak uwzględnienia faktu, że muzeum jako miejsce ma długą tradycję w przekazywaniu hegemonicznej i dominującej narracji budowania tożsamości grup społecznych, etnicznych czy narodowościowych, w sposób szczególnie posługuje się przestrzenią i językiem, a w konsekwencji umacniania elitaryzmu i hierarchiczną strukturę społeczną;
- 3) ignorowanie faktu, że uczenie się w muzeum, postrzeganie i interpretacja artefaktów, zdarzeń i opowieści muzealnych są uwarunkowane posiadaniem przez uczestników (obiektywnie, niezależnie od jednostki) zróżnicowanym kapitałem społecznym i kulturowym, uwewnętrznionymi przez socjalizację i wychowanie stereotypami i uprzedzeniami oraz zniekształconą komunikacją i przekazem wiedzy.

Biorąc pod uwagę zalecenia zarówno zwolenników, jak i krytyków różnorodnych podejść do edukacji muzealnej niewątpliwie muzeum staje się miejscem głębokich przeobrażeń kulturowych, edukacyjnych i świadomościowych zarówno gości odwiedzających (*visitors*), jak i pracowników tej instytucji (*educators*). Naszym zdaniem nie należy wskazywać jednej drogi edukacyjnej funkcjonowania muzeum, ale dążyć do osvajania różnych trajektorii uczenia się w tej instytucji.

Dla nas najważniejsze stało się poszukiwanie odpowiedzi na pytanie: kiedy wizyta w muzeum jest doświadczeniem edukacyjnym? Kiedy posiada moc edukacyjnego oddziaływania? Czy wystarczy, aby była żywa, sugestywna i atrakcyjna dla odwiedzających muzeum? Czy też, jak twierdzi George Hein, musi być jeszcze odpowiednio zorganizowana przez pracowników muzeum tak, aby doświadczenie wizyty w muzeum zostało uwewnętrznione i „zmieniło” nasze dalsze życie<sup>20</sup>.

W kolejnej części artykułu prezentujemy dwa przykłady, które naszym zdaniem wzmacniają edukacyjną moc muzeów. Pierwszy przykład dotyczy organizacji wizyty w muzeum, a drugi kształcenia edukatorów muzealnych. Obie propozycje przyjmują założenie, że muzeum może oswajać różne sposoby (trajektorie) uczenia się w muzeum. Od tych tradycyjnych bazujących na nauczaniu i odtwarzaniu, przez refleksyjne

<sup>19</sup> S. Grek, *Old Theories in New Learning Contexts: Re-engaging the Public in Museums*, w: A. Bron, E. Kurantowicz, H.S. Olesen, L. West (red.), *Old and New Worlds of Adult Learning*, Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej, Wrocław 2005, s. 87–92.

<sup>20</sup> G.E. Hein, *Learning in the Museum...*, s. 7.

rekonstruowanie kontekstów artefaktów i zdarzeń, po te najbardziej radykalne, muzea zaangażowane, których celem jest demaskacja ukrytych w wiedzy muzealnej stereotypów, uprzedzeń, polityki i ideologii.

### Odwiedzający: Szkoła Archeologii im. Indiany Jonesa w Muzeum Archeologicznym we Wrocławiu

Pomysł urozmaicenia lekcji muzealnych zabawą w wykopaliska nie jest ani oryginalny, ani nowy. Robi się to od lat na świecie i w Polsce (np. na Ostrowie Lednickim czy w Centrum Edukacji Archeologicznej Błękitny Lew w Gdańsku), ale pozwala nie tylko odwiedzającym muzeum na oswojenie różnych ścieżek uczenia się, ale także pracownikom i samej instytucji.

Szkoła Archeologii im. Indiany Jonesa w Muzeum Archeologicznym we Wrocławiu rozpoczęła swoją działalność 12 września 2011 roku. Składa się ona w zasadzie z Muzeum Archeologicznego oraz niewielkiej piaskownicy o konstrukcji drewnianej i wymiarach około 3,0 × 4,0 m wypełnionej 4 tonami piasku. Piaskownica zbudowana została w południowo-wschodnim narożniku dziedzińca Muzeum przed ślepym portalem, w który wstawiono podobiznę patrona Szkoły – wybitnego, choć fikcyjnego badacza dra Jonesa.

Projekt ten skierowany jest przede wszystkim do uczniów młodszych klas szkół podstawowych (choćby zdarzają się też przedszkolaki oraz nastolatki). Pracownicy merytoryczni prowadzą lekcje muzealne, które zaczynają się od zwiedzania Muzeum. Trwa to dłużej lub krócej w zależności od wieku dzieci oraz ich zainteresowania tematem. Rzadko jednak czas zwiedzania wszystkich sal wystawowych przekracza 40 minut.

Kiedy uczniowie Szkoły mają już pewne pojęcie o epokach i zabytkach archeologicznych (oraz wykazują objawy lekkiego znudzenia), otrzymują mapy ze stanowiskiem archeologicznym (czyli piaskownicą) zaznaczonym znakiem X. Ich zadaniem jest samodzielnie zlokalizować miejsce swoich przyszłych wykopalisk.

W piaskownicy zakopane zostają przed lekcją repliki zabytków archeologicznych z różnych epok (pięściaki, krzemienne groty, kamienne siekiery, szklane paciorki, drobne monety, gliniane naczynia itp.). Są to wierne kopie zabytków wykonane z gipsu, modeliny, gliny, żywicy przez Pracownię Konserwacji Zabytków Archeologicznych. Monety to przeważnie pamiątki z zagranicznych podróży pracowników Muzeum.

Podczas prac wykopaliskowych, ze względów bezpieczeństwa, uczniowie Szkoły posługują się tylko łopatkami ogrodniczymi i pędzelkami. Po wydobyciu replik zabytków zadaniem uczniów jest wypełnienie karty zabytku. Pierwsza jej strona ma wiele rubryk i ich wypełnianie czasem sprawia kłopoty, zwłaszcza młodszym dzieciom. Natomiast strona tylna przeznaczona jest głównie do rysowania. Uczniowie mają zaznaczyć miejsce znalezienia zabytku na planie stanowiska (piaskownicy) oraz narysować znaleziony przedmiot. Mogą też narysować archeologa oraz napisać krótko, co to jest archeologia.

Wykopane zabytki pakowane są do plastikowych torebek i metrykowane w uproszczony sposób.



Naturalna chęć dzieci do posiadania jakiejś materialnej pamiątki z tego ekscytującego wydarzenia zostaje zaspokojona poprzez wręczenie każdemu uczniowi imiennego certyfikatu ukończenia szkolenia. Nie bez znaczenia jest też ustna pochwała i uścisk dłoni prawdziwego archeologa.

Grupy liczą około dwudziestu uczniów. Jedna lekcja trwa mniej więcej dwie godziny (wliczając przygotowania przed i sprzątanie po zajęciach). Może je prowadzić jedna osoba, chociaż lepiej jest, gdy prowadzących jest więcej. Ponieważ wykopaliska w piaskownicy odbywają się pod gołym niebem, trwają tylko w sezonie. W razie złej pogody lekcje są odwoływane, przekładane na inny termin lub z nieco zmienionym scenariuszem odbywają się pod dachem. Ale to nie jest to samo, bowiem najważniejszą częścią lekcji jest, rzecz jasna, samo kopanie i towarzyszące temu emocje odkrywania zabytków.

Oczekując na to niesamowite przeżycie, nawet małe dzieci są w stanie wytrzymać ponad pół godziny zwiedzania muzeum. Kiedy w końcu chwycą w dłonie ogrodnicze łopatkę, w zasadzie nie ma możliwości (i nie ma też – moim zdaniem – powodu), by okiełznać ich entuzjazm i nakłonić do stosowania jakiejś bardziej zaawansowanej metodyki archeologicznej.

Są to więc radosne wykopaliska, skoncentrowane raczej na samym zabytku, a nie jego kontekście, w rodzaju tych, które były niegdyś udziałem pionierów archeologii i są udziałem współczesnych poszukiwaczy skarbów. Od tych ostatnich nasi uczniowie różnią się jednak tym, że mają po 6–7 lat, współpracują z archeologami, nie niszczą zabytków (co najwyżej uszkadzają repliki), wykonują dokumentację i pozostawiają znaleziska w muzeum.

Szkoła Archeologii im. Indiany Jonesa ma właściwie dwie funkcje. Pierwsza polega na nadaniu zwiedzania muzeum formy trochę atrakcyjniejszej i trochę lepiej dostosowanej do dziecięcego temperamentu. Ponadto pokazuje, co się dzieje z zabytkami archeologicznymi zanim trafią na wystawę. Uczniowie otrzymują sygnał, że zabytki archeologiczne to ważne rzeczy, które trzeba dobrze traktować, a ich miejsce jest w muzeum.

Dodatkowym efektem prowadzenia omawianej akcji jest uzyskanie znacznej ilości dziecięcych rysunków, które zostały między innymi wykorzystane przy tworzeniu okładki Małego Słownika Archeologicznego – książeczki wydanej przez Muzeum Miejskie Wrocławia w 2014 roku<sup>21</sup>.

Opisany przykład ma dość szczególny charakter. Autor pomysłu przyjął, że odwiedzających (w tym przypadku dzieci) muzeum trzeba „oswoić” z różnymi trajektoriami uczenia się na bazie tego, co muzeum w obecnym kształcie oferuje (np. tradycyjnie ukształtowaną przestrzeń wystawienniczą).

#### Edukatorzy: propozycja kształcenia

Myśląc o pracownikach, animatorach, edukatorach muzealnych w Dolnośląskiej Szkole Wyższej przygotowaliśmy program kształcenia animatorów kultury i edukatorów

<sup>21</sup> T. Borkowski, *Mały słownik archeologiczny. Small dictionary of archaeology*, Muzeum Miejskie Wrocławia, Wrocław 2014.

muzealnych uwrażliwiający na te aspekty społecznego uczenia się, które zostały opisane w pierwszej części artykułu.

Program specjalności jest realizowany na kierunku pedagogika i składa się z ośmiu modułów, a rozpoczyna go tzw. warsztat terenowy w instytucji kultury (np. muzeum). Praktykowanie będzie odbywało się z wykorzystaniem metody obserwacji uczestniczącej, czy techniki tzw. *shadowing*. Znaczenie tego modułu w kształceniu jest kluczowe dla podjęcia decyzji przez studenta o kontynuacji kształcenia w zakresie edukacji muzealnej.

Kolejny moduł to *Kultura – animacja – edukacja* budujący wiedzę studenta o kulturze i wybranych koncepcjach pedagogiki społeczno-kulturowej, emancypacyjnej, pedagogiki miejsca, stanowiących ramę dla formułowania współczesnych teorii animacji i edukacji muzealnej. Następne proponowane moduły to: *Muzealnictwo, Lokalne społeczności, Projekty edukacyjno-społeczne, Komunikacja i metodyka, Prawo i ekonomia, Wiedza i praktyka* (moduł autorski). Każdy z modułów opiera się na metodzie pracy projektowej indywidualnej i/lub zespołowej. Wszystkie moduły podkreślają społeczno-kulturowy kontekst funkcjonowania instytucji muzeum oraz jej możliwości (potencjał) angażowania się w zmianę najbliższego środowiska i edukacyjnego oddziaływania na osoby odwiedzające.

Program kształcenia zamyka moduł autorski, który jest opracowany i zrealizowany przez studenta. Rozpoczyna się on od autodiagnozy, czyli identyfikacji własnych luk kompetencyjnych. Następnie student samodzielnie definiuje treści kształcenia i wskazuje zakres wiedzy i/lub kompetencji, które chce zdobyć. Realizacja modułu odbywa się w toku indywidualnym, w ramach istniejącej oferty edukacyjnej lub przygotowanego planu przez studenta we współpracy z tutorem.

Modułowe kształcenie sprzyja integracji grupy studenckiej, pozwala na elastyczne konstruowanie przebiegu studiów oraz zdecydowanie sprzyja stosowaniu metod dydaktycznych skoncentrowanych na studencie oraz pracy grupowej nad projektami praktycznymi, problemowymi czy badawczymi. Od studenta ten sposób kształcenia wymaga samodzielności i kreatywności, a jednocześnie kompetencji związanych z pracą zespołową i umiejętności odnajdywania się w rzeczywistym świecie praktyki zawodowej.

Sądzymy, że pytanie o nauczanie i uczenie się w polskich muzeach jest bardzo interesującym wyzwaniem badawczym zarówno dla pedagogów, jak i pracowników muzeum. Uzyskane odpowiedzi mogą wzmocnić wzajemne relacje pomiędzy instytucją a społecznością oraz uaktywnić różnorodne trajektorie edukacyjne.

#### BIBLIOGRAFIA

- Barthes R., *Śmierć autora*, tłum. T. Żeleński-Boy, „Teksty Drugie” 1999, nr 1–2, s. 247–251.  
Borkowski T., *Mały słownik archeologiczny. Small dictionary of archaeology*, Muzeum Miejskie Wrocławia, Wrocław 2014.  
Davis P., *Ecomuseums: A Sense of Place*, Leicester University Press, London 1999.  
Folga-Januszewska D., *Wprowadzenie, w: 1000 muzeów w Polsce. Przewodnik*, T. Chomiszczak A. Chudzik K. Urbańska (red.), Wydawnictwo BOSZ, Kraków 2011.



- Grek S., *Old Theories in New Learning Contexts: Re-engaging the Public in Museums*, w: A. Bron, E. Kurantowicz, H.S. Olesen, L. West (red.), *Old and New Worlds of Adult Learning*, Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej, Wrocław 2005, s. 87–92.
- Hein G.E., *Learning in the Museum*, Routledge, London 1998.
- Hein G.E., *Museum Education*, w: S. Macdonald (red.), *A Companion to Museum Studies*, Blackwell Publishing Ltd., Malden 2006, DOI: 10.1002/9780470996836.
- Hooper-Greenhill E., *Museums and the Interpretation of Visual Culture*, Routledge, London 2000.
- Kurantowicz E., Nizińska A., *Trajektorie uczenia się w instytucjach kształcenia ustawicznego*, Wydawnictwo Naukowe DSW, Wrocław 2012, s. 17–34.
- Luke T.W., *Museum Politics*, University of Minnesota Press, Minneapolis 2002.
- Martin I., Shaw M., *Developing the “Community” Dimension of Learning: three conceptual frameworks*, w: A. Fragosso, E. Lucio-Villegas, E. Kurantowicz (red.), *Human Development and Adult Learning*, Faro: University of Algarve, Algarve 2006, s. 11–16.
- Murzyn-Kupisz M., *Społeczno-ekonomiczne oddziaływanie muzeów*, „Zarządzanie Publiczne” 2014, nr 2(28), s. 49–62.
- Oniszczyk J., *Ponowoczesność: państwo w ujęciu postnowoczesnym kilka zagadnień szczegółowych*, „Kwartalnik Kolegium Ekonomiczno-Społecznego Studia i Prace” 2012, nr 1, s. 11–41.
- Streszczenie historii Muzeum Przemysłu i Rolnictwa od r. 1875 do r. 1951 tj. do likwidacji Muzeum P. i R. przez Stanisława Leśniowskiego na podstawie drukowanych sprawozdań i protokołów Muzeum P. i R. Rękopis ze zbiorów Archiwum Państwowego Miasta Stołecznego Warszawy, sygn. 146/9, k. 23–56, dostępne na: [http://www.muzeum-szreniawa.pl/imuzeum/web/app.php/vortal/wielki\\_poprzednik\\_muzeum\\_przemyslu\\_i\\_rolnictwa.html](http://www.muzeum-szreniawa.pl/imuzeum/web/app.php/vortal/wielki_poprzednik_muzeum_przemyslu_i_rolnictwa.html) (dostęp: 24.06.2016).
- Watson S., *Introduction to part one*, w: *Museums and their Communities*, S. Watson (ed.), Routledge, London 2007.
- Weil S., *The Museum and the Public*, w: S. Watson (red.), *Museums and their Communities*, Routledge, London 2007.

**Anna Bilon, Tomasz Borkowski, Ewa Kurantowicz:** Muzeum w mieście. Oswajanie odmiennych trajektorii uczenia się

**Streszczenie:** Autorzy dowodzą, jak wzmacniać edukacyjną moc instytucji muzeum. Podkreślają historyczną i kontekstową zmienność głównych funkcji realizowanych przez te instytucje, wskazują na konieczność usytuowania muzeum w społeczności miasta i poszerzania zakresu jego działań na rzecz różnych społeczności. Charakteryzują modele współczesnej edukacji muzealnej wraz z argumentami na rzecz osławiania odmiennych sposobów uczenia się zarówno przez odwiedzających, jak i pracowników muzeum. W artykule zaprezentowano dwie praktyki, które zdaniem autorów sprzyjają uczeniu się w/i przez instytucję muzealną.

**Słowa kluczowe:** społeczność, edukacja muzealna, odwiedzający, uczenie się, kształcenie kadr

**Title:** Museum in the city. Taming the different learning trajectories

**Abstract:** The authors show how to strengthen the educational power of the museum. Emphasize the historical and contextual variability of the main functions performed by museum, indicate that the location of the museum in the community of the city and broaden the scope of its activities to different communities. Characterized by contemporary models of museum education, along with the arguments for taming the different models of learning both by visitors and museum's staff. The article presents two practices, which, in the opinion of the authors are conducive to learning in/and by the museum.

**Keywords:** community, museum education, visitors, learning, staff training