

ARTYKUŁY

Klio. Czasopismo poświęcone dziejom Polski i powszechnym
PL ISSN 1643-8191, t. 34 (3)/2015, s. 43–61



<http://dx.doi.org/10.12775/KLIO.2015.028>

DANUTA KONIECZKA-ŚLIWIŃSKA*, STANISŁAW ROSZAK**

Między szkołą, muzeum i archiwum. Dylematy współpracy i konkurencji w edukacji historycznej

Between school, museum and archive. Dilemmas of cooperation and competition in historical education

Streszczenie: Artykuł ukazuje rozwój edukacji historycznej prowadzonej w różnych instytucjach w Polsce od okresu międzywojennego do współczesności. Autorzy wskazali na korzyści i trudności wynikające z prowadzenia lekcji historii w szkole i poza szkołą. Dyskusję na ten temat prowadzili nie tylko dydaktycy historii, ale także edukatorzy z muzeów i archiwów. W ostatnich latach wzbogaciła się oferta edukacyjna placówek

* Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, Instytut Historii, ul. Umultowska 89d, 61-614 Poznań, e-mail: konsliw@amu.edu.pl

** Uniwersytet Mikołaja Kopernika w Toruniu, Instytut Historii i Archiwistyki, ul. W. Bojarskiego 1, 87-100 Toruń; e-mail: sroszak@umk.pl

muzealnych i archiwalnych, a wraz z nią udoskonalono metody pracy z uczniami. Bogata oferta tych placówek traktowana jest niekiedy jako konkurencja dla edukacji szkolnej, a edukatorzy traktowani są jako konkurenci wobec nauczycieli w szkole. Autorzy wskazują na korzyści, jakie wynikają ze współpracy nauczycieli i edukatorów innych placówek edukacyjnych. Wskazują na wspólne projekty i programy. Obecnie muzeum i archiwum nie powinno być traktowane jako machina do przekazu gotowej wiedzy, ale powinno być traktowane jako miejsce komunikowania się z przeszłością, miejsce samodzielnego przeżywania, tworzenia, konstruowania wiedzy. Takie nowe podejście metodologiczne pozwala na współpracę szkoły z muzeum i archiwum oraz na tworzenie wspólnych projektów edukacyjnych.

Abstract: An article presents development of historical education led in different institutions in Poland between inter-war period and modern times. The authors pointed benefits and difficulties deriving from leading history lessons at school and beyond. Discussion on this topic was led by history's didacticians, museum and archive educators. In recent years the educational offer of museums and archives has enriched, as well as methods of students' teaching. Wide offer of these institutions is treated sometimes as competition for school education, and educators are treated as competitors for school teachers. Authors point benefits resulting from cooperation between teachers and other educational institutions' educators. They point common projects and programs. Currently museum and archive should not be treated as machines passing ready knowledge, but they should be treated as a point of contact between the present and the past, as a place of independent experience, creation and knowledge construction. This new methodological attitude enables cooperation between school, museum and archive, and creation of common educational projects.

Słowa kluczowe: edukacja historyczna, edukacja regionalna, muzeum, archiwum

Keywords: historical education, regional education, museum, archive

Uwagi wstępne

Po 1989 roku w Polsce dokonały się dwie wielkie reformy edukacyjne. Pierwsza miała charakter wielopłaszczyznowy, obejmowała poza zmianami programowymi m.in. zasady oceniania uczniów i koncepcję awansu zawodowego nauczycieli. Najważniejszy przełom dokonał się jednak w strukturze organizacyjnej ówczesnego systemu oświaty: dwa stopnie edukacji (szkoła podstawowa i szkoła średnia) zostały zastąpione przez system

trzystopniowy – szkoła podstawowa (6 lat), gimnazjum (3 lata), szkoła ponadgimnazjalna (3 lata)¹.

Druga reforma z lat 2008–2009 miała charakter programowy². W założeniach tej reformy zapisano odrzucenie nauczania encyklopedycznego (tzw. materializm dydaktyczny) i zastąpienie go aktywnymi metodami nauczania. Obok realizacji celów poznawczych (dotąd to właśnie te cele dominowały w programach szkolnych) ważną rolę odgrywać miały cele kształcące oraz wychowawcze. Zamiast gotowej jednej wersji historii przekazywanej przez nauczyciela uczeń miał otrzymać zestaw umiejętności i narzędzi do samodzielnego odkrywania przeszłości.

W wyniku obu tych reform zwrócono uwagę na wątki dotąd pomijane w nauczaniu historii. Obok historii politycznej wprowadzono nowe tematy z historii mentalności, historii życia codziennego, historii kultury materialnej. Obok źródeł pisanych – tradycyjnych w pracy historyka – pojawiła się analiza źródeł ikonograficznych oraz praca ze źródłami materialnymi.

Nowością reformy programowej jest wprowadzenie do liceów i techników przedmiotu: „Historia i społeczeństwo. Dziedzictwo epok”. Przedmiot ten integruje wiedzę z historii i edukacji obywatelskiej. Jego zadaniem jest umacnianie postaw patriotycznych i kształtowanie szacunku dla dziedzictwa duchowego i materialnego poprzednich pokoleń. Nauczyciel w ramach tego przedmiotu wybiera cztery wątki tematyczne, które realizuje w ciągu dwóch lat (2 godziny w tygodniu): na każdy z wątków przypada 30 godzin. Może również opracować tzw. autorski wątek tematyczny dotyczący szeroko rozumianej historii regionu. Jako obowiązkowy należy realizować wątek „Panteon Ojczysty i ojczyste spory”.

¹ Zob. m.in. *Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 15 lutego 1999 r. w sprawie podstawy programowej kształcenia ogólnego dla sześciolletnich szkół podstawowych i gimnazjów*, „Dziennik Ustaw Rzeczypospolitej Polskiej” 1999, nr 14, poz. 129 oraz *Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 26 lutego 2002 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół*, „Dziennik Ustaw Rzeczypospolitej Polskiej” 2002, nr 51, poz. 458.

² *Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 23 grudnia 2008 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół*, „Dziennik Ustaw Rzeczypospolitej Polskiej” 2009, nr 4, poz. 17.

Tyle teoria i założenia reformy. W praktyce po kilku latach realizacji nowych programów okazało się, że w wielu szkołach nadal dominuje nauczanie encyklopedyczne, a historia kojarzy się uczniom wyłącznie z datami i wydarzeniami, z uczeniem się na pamięć. Kryzys nauczania historii – trafniej określimy to jako kryzys zainteresowania uczniów historią szkolną – widoczny jest w liceum, gdzie coraz mniej uczniów wybiera historię jako przedmiot egzaminu na maturze. W latach 2002–2004 było to ok. 18% uczniów³, obecnie – ok. 6,3% uczniów⁴.

Szkoła miała przybliżyć uczniom warsztat pracy historyka i zapoznać ich ze źródłami. Okazało się jednak, że mimo zmian programowych nauczyciele narzekają na zbyt małą liczbę godzin przeznaczonych na realizację przedmiotu. W konsekwencji, podobnie jak przed reformą, nauczyciele realizują tematy obowiązkowe. Podstawowym źródłem wiedzy jest podręcznik szkolny a ślady przeszłości i zabytki odkrywane są nie w przestrzeni pozaszkolnej, tylko za pośrednictwem podręcznika.

Po raz kolejny rodzi się dylemat – czy realizować hasła programu, czy też może w większym stopniu zainteresować uczniów historią rodziny, okolicy, regionu. Druga wersja zakłada jednak wyjście poza budynek szkolny i poznawanie przeszłości w „sposób praktyczny” oraz włączenie w proces edukacji innych instytucji. A na taki sposób pracy z uczniami brakuje czasu.

Nauczanie historii w szkole i poza szkołą

Dylemat – nauczać historię w szkole, trzymając się ściśle programu, czy nauczać jej, wychodząc poza mury szkolne, na przykładach z najbliższej okolicy, z regionu – istniał w polskiej myśli dydaktycznej od dawna.

Wyjście poza szkołę jako postulat dydaktyczny pojawiło się już w okresie międzywojennym. Taki sposób nauczania utożsamiano z upra-

³ J. Bracisiewicz, G. Okła, *Znikająca historia. Dlaczego młodzież nie wybiera historii na egzaminie maturalnym?*, „Wiadomości Historyczne” 2012, nr 2, s. 4–12.

⁴ Według danych Centralnej Komisji Egzaminacyjnej w 2014 roku do egzaminu z historii przystąpiło 2,9 % maturzystów. Por. http://cke.edu.pl/images/_EGZAMIN_MATURALNY_OD_2015/Informacje_o_wynikach/2014/sprawozdanie/Historia.pdf (dostęp: 24 VI 2015).

wianiem historii lokalnej i regionalnej. Nauczyciel historii postrzegany był jako badacz dziejów regionalnych, znawca historii danego miasta czy danej okolicy.

Henryk Mościcki we *Wskazówkach praktycznych dla nauczycieli historii w szkołach średnich i powszechnych* w 1925 roku zalecał, aby kurs historii rozpoczynać od wyjścia poza program nauczania oraz wyjścia poza budynek szkoły⁵. Postulował, jako pierwszy etap edukacji, zapoznanie uczniów z dziejami własnej miejscowości i jej zabytkami. Jako działalność praktyczną uczniów (dzisiaj nazwalibyśmy to metodą projektów) postulował wspólne tworzenie katalogów zabytków, spisywanie legend, opracowanie monografii wsi. Szczególną rolę w tak rozumianej edukacji historycznej przypisywał muzeom regionalnym, zachęcając nauczycieli do tworzenia tzw. małych muzeów⁶. Główna teza prac Mościckiego oraz innych dydaktyków tego okresu sprowadzała się do przekonania, że najpierw należy rozbudzić zainteresowanie przedmiotem, by potem przekazywać systematycznie wiedzę. Zwracano przy tym uwagę na „życiowość” takiego nauczania, możliwość uniknięcia werbalizmu, a przede wszystkim odwołanie się do czynnika emocjonalnego (nauczanie przez przeżywanie)⁷. Także w 1925 roku na łamach miesięcznika „Ziemia” Aleksander Patkowski podkreślał znaczenie nowych metod pracy z uczniami, zwłaszcza tych, które kształtują samodzielne myślenie. Namawiał do poznawania najbliższego otoczenia⁸. Historyk Stanisław Arnold zwracał z kolei uwagę na rolę źródeł w otoczeniu ucznia – na potrzebę ich odkrywania i ochrony – w parafiach, archiwach, urzędach, kolekcjach prywatnych⁹. Skuteczność takiej metody pracy

⁵ H. Mościcki, *Wskazówki praktyczne dla nauczycieli historii w szkołach średnich i powszechnych*, Warszawa 1925, s. 87–88.

⁶ Ibidem, s. 87.

⁷ Zob. m.in. W. Knapowska, *Z zagadnień metodyki nauczania historii (część pierwsza teoretyczna)*, „Przyjaciel Szkoły” 1925, R. 4, nr 12, s. 346–347; E. Małczyńska, *Regionalizm w nauczaniu historii*, „Wiadomości Historyczno-Dydaktyczne” 1933, R. 1, z. 1, s. 27; A. Hłasko-Pawlicowa, *Regionalizm w nauczaniu historii jako problem dydaktyczny i metodyczno-naukowy*, „Przeszłość” 1935, R. 7, nr 1, s. 1–5.

⁸ A. Patkowski, *Regionalizm w nauczaniu i wychowaniu szkolnym*, „Ziemia” 1925, nr 1, s. 4–9.

⁹ S. Arnold, *Historia a regionalizm*, „Ziemia” 1925, nr 1, s. 9–11.

ze źródłami z najbliższego otoczenia wynika z prostej obserwacji, że nie zobaczymy tego, czego nie potrafimy nazwać. Jeżeli uczniowie nie poznają konkretnych zabytków, przedmiotów, pozostałości z przeszłości, nie będą ich zauważać.

Postulat ten wiązał się z szerszą koncepcją włączenia do edukacji treści regionalnych. Propagatorką regionalizmu w nauczaniu historii była Ewa Maleczyńska, która wśród postulatów dydaktyki wymieniała wiązanie teorii z bezpośrednim doświadczeniem:

ważna jest większa życiowość nauczania, wiązanie wszelkiej teoretycznej abstrakcji z tym, co młodzież zna z bezpośredniego doświadczenia życiowego¹⁰.

W jej ujęciu źródła materialne są z dydaktycznego punktu widzenia ważniejsze od pisanych (pozwalają na kształtowanie aktywnej postawy ucznia):

każda materialna pozostałość po przeszłości, każdy przedmiot realny, chwila pobytu w historycznej sali, na polu bitwy czy w muzeum, pozwoli uczniowi tę minioną bezpowrotnie przeszłość niejako wziąć do ręki i namacalnie stwierdzić jej istnienie¹¹.

Na zarzuty, że przy takim podejściu przewagę mają nauczyciele ze szkół w historycznych miastach, Maleczyńska odpowiadała, że jest wręcz odwrotnie. Nauczyciel na tzw. zapadłej prowincji ma nawet większe pole do pracy niż działający w większym mieście. Taki nauczyciel odkrywa historię nieznaną¹². Niektórzy dydaktycy dostrzegali jednak zagrożenia takiej koncepcji nauczania historii poza budynkiem szkoły. Propagowanie historii lokalnej i regionalnej widziano w okresie międzywojennym jako zagrożenie dla zrastania się ziem polskich po okresie zaborów. Takie odejście od treści programu uznawano za groźbę separatyzmu i decentralizacji państwa. Wskazywano także argumenty dydaktyczne.

¹⁰ E. Maleczyńska, op. cit., s. 27.

¹¹ Ibidem.

¹² Ibidem, s. 33–34.

Karol Buczek uważał, że walory poznawcze takiego kontaktu z otoczeniem są ograniczone, a treści regionalne mogą rozbudzić jedynie patriotyzm lokalny i zaściankowy. Jego zdaniem, historia lokalna (i to na niższych etapach edukacyjnych) mogła jedynie stanowić punkt wyjścia do kształtowania zainteresowań historycznych uczniów i wywoływać ich zainteresowanie historią jako przedmiotem¹³.

Stanisław Arnold obawiał się z kolei braku przygotowania nauczycieli do pracy ze źródłami czy zabytkami. Efektem takiej pracy poza szkołą powinny być, jego zdaniem, wydawnictwa źródłowe, sprawozdania, inwentarze zabytków – a tu już potrzebna była wiedza specjalistyczna nauczyciela¹⁴.

Dyskusja rozgorzała na nowo po II wojnie światowej¹⁵, choć początkowo w zmienionych warunkach politycznych i przy ograniczonym funkcjonowaniu ruchu regionalnego na początku lat pięćdziesiątych, uwzględnienie tematyki regionalnej w edukacji szkolnej nie znalazło już tylu entuzjastów co w okresie międzywojennym. W gronie umiarkowanych zwolenników pielęgnowania tradycji regionalnych znalazła się między innymi Ewa Maleczyńska, pisząc w 1949 roku: „Nie wolno pielęgnować niczego co wzmaga czy rodzi separatyzm, czy też hamuje postęp, dlatego tylko, że jest śląskie czy nadodrzańskie”¹⁶. Dopiero w drugiej połowie lat pięćdziesiątych sytuacja na tyle uległa zmianie, że znów mogły pojawić się głosy pozytywnie oceniające walory edukacji osadzonej w regionie. W 1957 roku Tadeusz Słowikowski wskazywał na zalety pracy z uczniami w regionie, pracy ze źródłami materialnymi¹⁷. Wśród jej walorów podkreślał:

- zobrazowanie procesu dziejowego,
- zapobieganie werbalizmowi,

¹³ K. Buczek, *Zagadnienie regionalizmu w nauczaniu historii w szkole średniej*, [w:] *Pamiętnik VI Powszechnego Zjazdu Historyków Polskich w Wilnie, 17–20 września 1935 r.*, t. 1: *Referaty*, wyd. F. Pohorecki, Lwów 1935, s. 542–548.

¹⁴ S. Arnold, op. cit., s. 10–11.

¹⁵ Szerzej na ten temat zob. Z. Osiński, *Nauczanie historii w szkołach podstawowych w Polsce w latach 1944–1989*, Toruń 2006; D. Konieczka-Słowińska, *Edukacyjny nurt regionalizmu historycznego w Polsce po 1918 roku*, Poznań 2011.

¹⁶ E. Maleczyńska, *Zagadnienia regionalne w nauczaniu historii w szkole śląskiej*, „Wiadomości Historyczne” 1949, nr 2, s. 35.

¹⁷ T. Słowikowski, S. Wróbel, *Jeszcze o regionalizmie w nauczaniu historii*, „Historia i Nauka o Konstytucji” 1957, t. 4–5, s. 262–276.

- pobudzenie wyobraźni,
- rozwój samodzielnego myślenia wychowanków,
- uwrażliwienie na piękno itp.

Słowikowski uważał, że najlepiej cele edukacji historycznej osiągnie się dzięki tworzeniu muzeów szkolnych. Przeciwnikiem tej koncepcji był Franciszek Persowski¹⁸, który wskazywał słabe strony tworzenia takich muzeów szkolnych:

- szkoła nie jest powołana do pracy zarezerwowanej dla archiwów i muzeów,
- nauczyciel powinien skoncentrować się na realizacji programu szkolnego, a nie na badaniach regionalnych.

W 1961 roku Piotr Unger opublikował na łamach „Wiadomości Historycznych” ważny tekst *Lekcja historii w muzeum*¹⁹. Autor dowodził, że dzięki wyjściu ze szkoły w otoczenie można skuteczniej realizować cele poznawcze, kształcące i wychowawcze. Ukoronowaniem jego akcji na rzecz współpracy szkoły i muzeum była książka *Muzea w nauczaniu historii*²⁰.

Zmiany po 1989 roku

Współcześnie coraz częściej dostrzega się potrzebę zbliżania szkoły do regionu. Od września 1999 roku zaczęły funkcjonować w polskiej szkole tzw. ścieżki edukacyjne, czyli forma zajęć międzyprzedmiotowych. Obejmowały one określone tematy realizowane na różnych lekcjach, m.in. ścieżka „Edukacja regionalna – dziedzictwo kulturowe w regionie” realizowana na lekcjach historii, biologii, geografii i wiedzy obywatelskiej. Z pewnością taka forma zajęć przybliżyła szkołę do regionu i do dziedzictwa historyczne-

¹⁸ F. Persowski, *Regionalizm w praktyce szkolnej (w związku z artykułem T. Słowikowskiego i St. Wróbla: Jeszcze o regionalizmie w nauczaniu historii)*, „Historia i Nauka o Konstytucji” 1957, t. 6, s. 477–483.

¹⁹ P. Unger, *Lekcja historii w muzeum*, „Wiadomości Historyczne” 1961, nr 2, s. 100–103.

²⁰ Idem, *Muzea w nauczaniu historii*, Warszawa 1988.

go. W latach 1999–2009 powstało 31 programów do edukacji regionalnej zatwierdzonych przez Ministerstwo Edukacji Narodowej²¹.

Mocną stroną tych programów było stosowanie aktywizujących metod nauczania i kształtowanie postaw, rozwijanie zainteresowań badawczych i świadomego podejmowania działań. Zawarte w nich cele ogólne i szczegółowe wymuszały wręcz wyjście poza budynek szkolny i współpracę z otoczeniem – z instytucjami muzealnymi, archiwami, bibliotekami. Słabą stroną był często brak jednego koordynatora odpowiedzialnego za realizację programu ścieżki. Treści realizowano w ramach różnych przedmiotów i za ich wykonanie odpowiedzialnych było kilku nauczycieli. Nastąpiło rozmycie odpowiedzialności, brak korelacji i osłabienie skuteczności nauczania.

Tu dochodzimy do kolejnego dylematu związanego ze współpracą instytucji kultury i szkoły, a mianowicie do pytania, kto powinien prowadzić edukację historyczną w muzeum, archiwum, bibliotece – pracownik tej instytucji, edukator muzealny, archiwalny czy nauczyciel ze szkoły? W „Raporcie o stanie edukacji muzealnej 2012” większość edukatorów z muzeów uznała jednoznacznie, że to oni powinni prowadzić zajęcia na terenie muzeum²². Z kolei nauczyciel odpowiedzialny za realizację programu może poczuć się niepewnie w sytuacji, kiedy sprowadza się jego rolę do zapewnienia bezpieczeństwa i porządku w grupie. Nauczyciel poza szkołą byłby jedynie opiekunem i wychowawcą, a jego dotychczasową funkcję przejmowałby edukator muzealny.

Podobny dylemat dostrzegą już w latach sześćdziesiątych XX wieku Maria Lipowicz i proponowała dwa typy lekcji w muzeum²³:

²¹ Pełny wykaz tych programów zob. <https://men.gov.pl/pl/zycie-szkoly/ksztalcenie-ogolne/podreczniki-i-programy-nauczania-do-starej-podstawy-programowej> (dostęp: 24 VI 2015).

²² *Edukacja muzealna w Polsce. Sytuacja, kontekst, perspektywy rozwoju. Raport o stanie edukacji muzealnej w Polsce*, red. M. Szelaż, Wilanów 2012. Zob. też szerszą analizę: M. Szelaż, *Koncepcje edukacyjne w polskich muzeach w świetle Raportu o stanie edukacji muzealnej*, [w:] *Edukacja muzealna w Polsce*, red. W. Wysok i A. Stępnik, Lublin 2013, s. 13–37.

²³ M. Lipowicz, *Jak wykorzystać wystawę muzealną w realizacji programu nauczania historii*, „Wiadomości Historyczne” 1961, nr 2, s. 103–113.

- lekcja podsumowująca, syntetyzująca, oparta na znanym już przez uczniów materiale, prowadzona przez nauczyciela,
- lekcja wprowadzająca nowy temat (nowa ekspozycja, projekt) prowadzona przez pracownika muzeum.

Niewątpliwie trudno jednak wyobrazić sobie sytuację stałej współpracy bez koordynacji działań przez pracownika muzeum lub archiwum odpowiedzialnego za kontakty ze szkołą, jak i przez nauczyciela odpowiedzialnego za współpracę z otoczeniem, z instytucjami kultury. W raporcie o stanie edukacji muzealnej w Polsce czytamy, że na pytanie: kto powinien prowadzić zajęcia muzealne? 85% respondentów wskazało odpowiedź „wyszkoleni edukatorzy” (odpowiedzi z muzeów przyrodniczych – 100%, z muzeów sztuki dekoracyjnej – 65%)²⁴.

Wydaje się, że obecnie współpraca między nauczycielem historii a edukatorem z muzeum czy archiwum jest konieczna i możliwa w dwóch wariantach:

- 1) w wersji minimalnej, gdy nauczyciele poszczególnych przedmiotów włączają tematykę regionalną czy tematykę muzealną tylko w takim zakresie, w jakim wprost zostało to zaznaczone w podstawie programowej, głównie przy realizacji celów kształcenia – wymagań ogólnych programu nauczania (w wymaganiach szczegółowych pojawia się taka tematyka rzadko),
- 2) w wersji rozszerzonej, gdy nauczyciele twórczo interpretują zapisy podstawy dla danego przedmiotu i realizują wymagane zagadnienia, odwołując się do przykładów z najbliższego otoczenia i regionu (działania o szerszym zakresie, takie jak: wycieczki, projekty edukacyjne, konkursy, wystawy).

Współpraca ta może przejawiać się zarówno w realizacji zajęć programowych organizowanych przez szkołę i odbywających się na jej terenie, w realizacji zajęć odbywających się na terenie instytucji kultury, jak również w ramach wspólnych projektów organizowane przez obie te instytucje. Coraz częściej muzea oraz archiwa proponują szkołom także współpracę w doskonaleniu samych nauczycieli, m.in. w formie szkoleń dla rad pedagogicznych, seminariów lub konferencji.

²⁴ *Edukacja muzealna w Polsce...*, s. 49.

Przykładem dobrych praktyk współpracy szkoły i instytucji kultury może być działalność Centrum Turystyki Kulturowej TRAKT w Poznaniu. Instytucja ta od lat pracuje nad popularyzacją dziedzictwa kulturowego Poznania, m.in. przez trasę turystyczną „Trakt Królewsko-Cesarski” oraz działania edukacyjne dotyczące najstarszej części miasta – Ostrowa Tumskiego. Ostatnio udało się włączyć tematykę dziedzictwa kulturowego Ostrowa Tumskiego do szkolnego programu nauczania. W podręczniku wydanym przez Centrum przy współpracy ze środowiskiem akademickim Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza nauczyciele i edukatorzy muzealni wspólnie opracowali propozycje tematów zajęć i formy ich realizacji dla poszczególnych przedmiotów²⁵. Wymagania w zakresie wiedzy i umiejętności, które są zawarte w „Podstawie programowej” do nauczania m.in. takich przedmiotów jak historia, geografia, język polski, plastyka, muzyka, ale również religia i etyka, nauczyciele realizują z wykorzystaniem tematów o historii Ostrowa Tumskiego (np. zabytki kultury materialnej, początki państwa polskiego).

Podobną formę współpracy zastosowano także przy opracowaniu oferty edukacyjnej „Bramy Poznania” Interaktywnego Centrum Historii Ostrowa Tumskiego, gdzie całość dostępnych zajęć, wycieczek i warsztatów dla szkół została ściśle skorelowana z aktualną podstawą programową i przygotowana wspólnie przez nauczycieli i pracowników tej instytucji. Co warto podkreślić, już na etapie projektowania oferty dla szkół zaplanowano szczegółowo zajęcia o charakterze wprowadzającym, przygotowujące do wizyty w Bramie Poznania, ale odbywające się jeszcze na terenie szkoły, do których scenariusz i materiały pomocnicze otrzymują nauczyciele przy rezerwacji terminu wizyty, a także zajęcia podsumowujące wraz z zaleceniami, jak można na kolejnych lekcjach – już w szkole – wykorzystać informacje uzyskane podczas pobytu w tej instytucji²⁶.

²⁵ *Dziedzictwo kulturowe Ostrowa Tumskiego w Poznaniu*, red. D. Konieczka-Śliwińska, M. Herkt, R. Pernak, Poznań 2012. Zob. też stronę: <http://www.poznan.pl/mim/trakt/o-podreczniku,p,20443,20445,24369.html> (dostęp: 24 VI 2015), skąd bezpłatnie można pobrać ten podręcznik.

²⁶ Zob. <http://bramapoznania.pl/oferta/edukacja/> (dostęp: 24 VI 2015).

Nowe możliwości współpracy między nauczycielami a edukatorami muzealnymi stwarza realizacja tzw. dodatkowego wątku tematycznego w ramach wspomnianego przedmiotu „Historia i Społeczeństwo. Dziedzictwo Epok”, realizowanego w szkołach ponadgimnazjalnych. Przypomnijmy: to nowy przedmiot szkolny, wprowadzony przez reformę z 2008 roku. Daje on możliwość realizacji przez nauczyciela jego własnego programu autorskiego w wymiarze 30 godzin w ciągu roku szkolnego. To nauczyciel z uczniami może zdecydować, jakie tematy będą poruszane na lekcjach. Duże szanse na pogłębienie umiejętności historycznych daje np. realizacja tematów z historii lokalnej i regionalnej. W ramach takich lekcji uczniowie zapoznają się z zachowanym dziedzictwem materialnym i duchowym regionu. Uczą się szacunku do dziedzictwa kulturowego. Realizacja takiego wątku autorskiego daje możliwość współpracy szkoły i muzeum oraz archiwum. Ekspozyty, wystawy w muzeum mogą pełnić funkcję rozdziałów podręcznika szkolnego, pomocnego w realizacji wątku autorskiego. Nauczyciel i edukator muzealny oraz archiwalny muszą określić, jakie cele nauczania będą realizowane przy użyciu konkretnych zbiorów muzealnych czy zespołów archiwalnych. Oczywiście byłby to podręcznik materiałowy z elementami syntetycznymi. W tym przypadku nauczyciel wspólnie z edukatorem muszą wyodrębnić materiał nauczania, określić strukturę i formę lekcji oraz metody nauczania. Wśród wielu funkcji „podręcznika–muzeum” lub „podręcznika–archiwum” z pewnością dwie funkcje przewyższają możliwości tradycyjnego podręcznika. Są to: funkcja estetyczna oraz funkcja motywująca ucznia do działań i do rozbudzania jego zainteresowań. Przykładem takich dobrze przemyślanych lekcji z wykorzystaniem zbiorów muzealnych są propozycje Muzeum Pałacu Króla Jana III w Wilanowie (na uwagę i rekomendację zasługują lekcje e-learningowe oraz projekt „Silva rerum”)²⁷.

Trzydzieści godzin wątku autorskiego daje więc szansę na budowę wspólnego programu przez nauczycieli i edukatorów z instytucji w danym regionie, miejscowości. Sceptycy wskazują przy tym zagrożenia wynikające z braku odpowiedniego przygotowania muzeów i archiwów do współpracy ze szkołą. Zagrożeniem może być np. ogromna liczba uczniów w poszczególnych instytucjach. W dyskusji z tym argumentem można się powołać na

²⁷ Zob.: www.wilanow-palac.pl (dostęp: 24 VI 2015).

doświadczenia angielskie. W ramach angielskiego „School History Project” (od 14. roku życia uczniowie wybierają historię opcjonalnie i mogą realizować ją w ramach tzw. Szkolnego Projektu Historycznego) uczniowie piszą jedną pracę na temat „History around us” – ma to być studium na temat wybranego przez ucznia miejsca. W Norwich po wprowadzeniu tego projektu edukatorzy z katedry przyjmują rocznie ok. 13 tys. uczniów i muszą przygotowywać dla uczniów obszerne materiały o historii katedry²⁸.

Takie podejście do muzeum i archiwum jako podręcznika lub jednego z alternatywnych podręczników wpisuje się w koncepcję edukacyjną konektywizmu. Jej twórcy, George Siemens i Stephen Downes, odnoszą się do doświadczeń technologii informacyjnej i jej wpływu na uczenie się²⁹. Sieć internetowa z jej różnymi węzłami (zasobami) sprzyja procesowi uczenia. Uczenie się to przecież tworzenie powiązań pomiędzy poszczególnymi węzłami. W takim sensie także muzeum można rozumieć jako sieć węzłów wymagających stworzenia powiązań (eksponaty, sale tematyczne, wystawy, kolekcje, twórcy, artyści itp.).

Podejście do aktywnej współpracy szkoły z otoczeniem i do wyjścia poza budynek szkolny jest zgodne także z inną koncepcją – z konstruktywizmem w edukacji. W koncepcji tej najistotniejsze jest twierdzenie, że uczniowie uczą się w interakcji z otoczeniem. Uczniowie konstruują własną wiedzę – stąd istotna jest przede wszystkim aktywność poznającego (ucznia). Środowisko kształcenia powinno więc wykraczać poza szkołę.

W ostatnich latach muzea przeszły prawdziwą rewolucję, której symbolem stały się muzea narracyjne i muzea konstruktywistyczne a hasłem przewodnim *outreaching* i *hands on*. W muzeach tego typu nie ma jednej „obowiązkowej” wizji przeszłości. Uczniowie poznają różne opowieści

²⁸ M. Honeybone, *Teaching History: the thoughts of history teacher in England between 1960 and 2008*, [w:] *Toruńskie Spotkania Dydaktyczne V. Polska–Europa–Świat w szkolnych podręcznikach historii*, red. S. Roszak, M. Strzelecka, A. Wierzchowska, Toruń 2008, s. 368–370.

²⁹ Szerzej na temat tej koncepcji zob. Z. Osiński, *Konstruktywizm i konektywizm a możliwości modernizacji edukacji historycznej w Polsce*, „Klio. Czasopismo poświęcone dziejom Polski i powszechnym” 2011, nr 16, s. 3–16 (DOI: dx.doi.org/10.12775/KLIO.2011.001).

o przeszłości i często sami konstruują obraz tej przeszłości, używając narzędzi dostarczonych przez edukatorów. Jak zauważa Małgorzata Machałek

W muzeach narracyjnych historia opowiadana jest przede wszystkim poprzez indywidualne losy ludzi. W ten sposób widz poznaje różne wersje przeszłości, bo i doświadczenia poszczególnych osób były odmienne, nawet jeśli uczestniczyły w tych samych wydarzeniach. Nie ma zatem jednej „obowiązującej” interpretacji przeszłości. Opowieści nie są anonimowe, bo każda z nich przypisana jest do konkretnego imienia i nazwiska. Dzięki fotografiom można zobaczyć jak ta osoba wyglądała, obejrzeć należące do niej przedmioty, czy usłyszeć autentyczny głos i poznać emocje opowiadającego. W muzeach narracyjnych przeszłość opowiadana poprzez losy poszczególnych osób staje się wielowymiarowa³⁰.

Istotą zmiany w prezentacji muzealnej jest wprowadzenie opowieści z dużą dawką emocji w miejsce wykładu z ogromną liczbą faktów, pojęć oraz postaci. Opowieści o zwykłych ludziach, bohaterach epoki, ale też bohaterach własnej „małej ojczyzny”, rodziny, grupy, potrafią zaciekawić odbiorcę, co z punktu widzenia dydaktyki jest kwestią najistotniejszą. W świetle neurodydaktyki w procesie selekcji danych i uznania ich przez uczniów za istotne ważną rolę odgrywają następujące kryteria: nowe dane, ważne, przydatne, intrygujące, ciekawe, zaskakujące, nietypowe, śmieszne³¹. Wiele z tych elementów wprowadziły właśnie muzea narracyjne, budzące ciekawość i budujące nastrój. Ważną rolę w muzeum czy archiwum odgrywają więc przedmioty, dzięki którym uczeń uzna opowieść za intrygującą, ciekawą, zaskakującą. Staną się one jeszcze istotniejsze w momencie powiązania ich z losami konkretnej osoby. Podobną rolę mogą odgrywać opowieści w muzeum/archiwum szkolnym. Ekspozycja nie służy tylko podziwianiu przez odwiedzających. Rolą zgromadzonych pamiątek jest pomoc w budo-

³⁰ M. Machałek, *Muzea narracyjne i wirtualne*, „Wiadomości Historyczne” 2014, nr 4, s. 26.

³¹ Badania neurodydaktyków dowodzą, że „wszystko co zostaje sklasyfikowane jako nowe, potrzebne, fascynujące, intrygujące lub z jakiegoś powodu budzące zainteresowanie, jest przekazywane dalej”, M. Żylińska, *Neurodydaktyka. Nauczanie i uczenie się przyjazne mózgowi*, Toruń 2013, s. 50–51.

waniu opowieści o przeszłości szkoły, o ludziach i ich losach, o nauczycielach i uczniach, o czym więcej piszemy niżej.

Na podobną rewolucję w kontaktach z otoczeniem czekają archiwa. Warunkiem prawdziwego otwarcia na uczniów musi być jednak pozyskanie odpowiedniej bazy lokalowej oraz przeformułowanie funkcji edukacyjnej archiwów i rozszerzenie jej rozumienia z popularyzacji na kształcenie³². Przykłady dobrych praktyk znaleźć można w działaniach służb archiwalnych w Wielkiej Brytanii (gdzie w nowych placówkach obowiązkowo projektuje się sale edukacyjne) lub Francji (gdzie prowadzi się lekcje archiwalne poświęcone głównie lokalnemu dziedzictwu kulturowemu). We Francji idea dostępu do archiwów w społeczeństwie demokratycznym znalazła wyraz w akcji, którą w 2003 roku zorganizowano w Paryżu. Organizacje społeczne opowiedziały się wówczas za nową lokalizacją francuskiego Archiwum Akt Nowych w dzielnicy Saint-Denis, z uwagi na łatwy dojazd. Nowy budynek miał powstać w pobliżu stacji metra, a nie – jak proponowało wcześniej ministerstwo – w trudniej dostępnych miejscach w Bercy czy Vincennes. Redakcja „Historiens et Geographes” (odpowiednik polskiego magazynu dla nauczycieli – „Wiadomości Historycznych”) jeden z tekstów zatytułowała wówczas – „Aux archives, citoyens” (Obywatele, do archiwów)³³.

Obecnie środowisko archiwistów zainteresowanych edukacją wyraźnie się ożywiło, proponując nowe koncepcje lekcji archiwalnych, gier terenowych, wystaw, stron internetowych³⁴. Powstają również coraz częściej publikacje metodyczne, przygotowywane wspólnie przez nauczycieli i pracowników archiwum, ukazujące, jak optymalnie wykorzystać materiały źródłowe w praktyce szkolnej³⁵. Wyrazem wspólnego działania na rzecz

³² Szerzej problem ten porusza A. Rosa, *Funkcja edukacyjna archiwów*, Warszawa 2012.

³³ Por. R. M. Fouet, *Comment utiliser des documents d'archives avec les élèves de lycée*, „Historiens et Geographes” 2003, nr 384, s. 33–39.

³⁴ H. Mazur, A. Rosa, *Lekcje archiwalne. Skrypt przygotowany na potrzeby spotkania Forum Edukatorów Archiwalnych*, Kielce–Toruń 2015. Por. też wydawany przez Archiwum Państwowe w Lublinie „Biuletyn Informacyjny APLA” 2015, nr 3–4 – cały tom został poświęcony popularyzacji i edukacji archiwalnej.

³⁵ Przykładem może tu być publikacja *Bez korzeni nie zakwitniesz – Warszawa moja małą ojczyzną. Scenariusze lekcji dla nauczycieli szkoły podstawowej, gimnazjum i liceum*,

edukacji, czerpiącego z doświadczeń muzealników i z doświadczeń archiwów, było powołanie Forum Edukatorów Archiwalnych w Toruniu 24 IV 2015 roku.

Funkcje muzeum szkolnego

Wobec zmian w koncepcjach edukacyjnych oraz w koncepcjach muzealnych, zmienia się podejście do muzeum szkolnego. To obszar, którego zagospodarowanie może przynieść wiele pożytku dla edukacji historycznej, a jednocześnie może być wprowadzeniem do szerszej edukacji muzealnej i archiwalnej z udziałem edukatorów. Pamięć miejsca i ludzi utrwalona jest w szkolnych izbach tradycji, w salach historycznych. Na łamach czasopiisma „Wiadomości Historyczne” od 1991 roku zamieszczana jest specjalna wkładka „Muzeum Szkolne”. W wielu szkołach w Polsce zorganizowano specjalne sale, pomieszczenia przeznaczone do nauczania historii. Z analizy dodatku „Muzeum Szkolne” wynika, że polskie muzea szkolne można podzielić na trzy grupy:

- 1) muzea–zbiory ciekawostek, artefaktów, które służą jako ilustracja dla tematów i wątków omawianych przez nauczyciela na lekcji historii, niekiedy eksponaty ułożone są w sposób chaotyczny, a ich opisy są ogólnikowe;
- 2) muzea szkolne–izby tradycji, ukazujące historię lokalną i regionalną, zawierają pamiątki związane z historią regionu, pamiątki związane z rodziną (rodzicami, dziadkami), które uczniowie przynoszą do szkoły; służą jako miejsca utrwalające tradycję szkoły i pamięć patrona szkoły;
- 3) muzea szkolne–archiwa; w niektórych szkołach nauczyciele prowadzą lekcje historii w specjalnie przygotowanych pomieszczeniach,

red. T. Stachurska-Maj i V. Urbaniak, Warszawa 2012, zawierająca pakiet zintegrowanych narzędzi edukacyjnych: scenariusze lekcji, zestaw materiałów źródłowych, wskazówki metodyczne, materiały pomocnicze dla ucznia i nauczyciela; będąca efektem współpracy dwóch środowisk: nauczycielskiego, reprezentowanego przez Mazowieckie Samorządowe Centrum Doskonalenia Nauczycieli, oraz archiwistycznego, którego przedstawicielem było Archiwum Państwowe m. st. Warszawy.

znajdują się tam dzienniki szkolne, kroniki szkolne, fotografie, korespondencja nauczycieli, pamiątki związane z uroczystościami szkolnymi, plakaty, zaproszenia.

Ten trzeci typ muzeum–archiwum to nie tylko ekspozycja dokumentów i pamiątek z historii szkolnej. Nie wystarczy przyjść i obejrzeć ekspozycje związane z historią szkoły. Tu, na miejscu, uczniowie z nauczycielem sami konstruują opowieść o przeszłości szkoły i o przeszłości regionu. Nauczyciel prowadzi więc lekcję historii, korzystając z dokumentów, fotografii, kronik szkolnych. Uczniowie tworzą opowieści o losach szkoły, nauczycieli i wychowanków w kolejnych epokach historycznych – w okresie zaborów, II wojny światowej, w czasach komunizmu, w wolnej Polsce po 1989 roku. Taki typ muzeum szkolnego bliski jest nowym tendencjom w edukacji muzealnej.

Jako przykład takiego muzeum-archiwum można wskazać muzeum szkolne I Liceum Ogólnokształcącego w Inowrocławiu. To przykład zaangażowania uczniów i nauczycieli oraz absolwentów w kształtowanie obrazu szkoły i budowanie świadomości, że historię tworzą na nowo kolejne pokolenia³⁶. Kolejne tablice, gabloty, zdjęcia to odłogi różnych epok. Są to świadectwa działalności szkoły w różnych okresach historycznych. Upamiętniono losy uczniów i absolwentów pozytywnych, ale i negatywnych – m.in. wybitnego polskiego poety Jana Kasprowicza (patron szkoły od 1926 roku), prymasa Polski, kardynała Józefa Glempa czy Gauleitera i namiestnika III Rzeszy w Kraju Warty Arthura Greisera (patron szkoły w okresie okupacji). Nauczyciele historii i uczniowie analizują dokumenty i fotografie z historii szkoły. Dzięki temu udało się odnaleźć wielu zapomnianych absolwentów. Ostatnio pojawiła się np. nowa tablica na temat zapomnianego ucznia Henryka Arctowskiego, podróżnika i badacza Antarktydy (Arctowski zredagował m.in. „Projekt międzynarodowych badań Antarktydy” i przedstawił go w 1899 roku), wykładowcy w wielu uniwersytetach europejskich i amerykańskich, profesora Uniwersytetu

³⁶ Szerzej nt. obecnej działalności I Liceum Ogólnokształcącego por. www.kasprowicz.az.pl (dostęp: 25 VI 2015).

im. Jana Kazimierza we Lwowie³⁷. Cała sprawa zaczęła się od odnalezienia w muzeum szkolnym wykazu członków honorowych zjazdu absolwentów z 1922 roku. Znalazł się na tej liście obok profesora Jana Kasprowicza także profesor Henryk Arctowski. Okazało się, że uczęszczał on do Królewskiego Gimnazjum w Inowrocławiu w latach 1881–1884. Długo szukano jego nazwiska w dziennikach szkolnych. Dopiero gdy ustalono, że w latach szkolnych nosił nazwisko niemieckie Artzt (pochodził z rodziny kupców, którzy przybyli do Polski z Niemiec) udało się odkryć inowrocławski ślad wybitnego podróżnika i uczonego. Odkrycie listy absolwentów, a następnie świadectwa szkolnego Arctowskiego stało się okazją do upamiętnienia „zapomnianego” ucznia. W szkole zorganizowano sesję poświęconą działalności naukowej Arctowskiego. Ukazała się też pamiątkowa publikacja, a w muzeum szkolnym zawieszono nową tablicę. To oczywiście tylko jeden z wielu przykładów odkrywania tożsamości szkolnej, budowania więzi międzypokoleniowej, swoistego szkolnego kontinuum dzięki sięganiu do dokumentów archiwalnych czy pamiątek muzealnych.

Muzeum i archiwum jako wehikuł czasu

W 2010 roku ciekawe podejście do współpracy szkoły i muzeum zaproponował Michael Fehr w artykule *Zur Konstruktion von Geschichte mit dem Museum – fünf Thesen*³⁸. Autor uznał, że współcześnie muzeum historyczne odgrywa szczególną rolę. Wobec potopu informacji następuje przymus selekcji i wybiórcze postrzeganie świata. Muzeum dzisiaj pełni funkcje kompensacyjne wobec zaniku tożsamości, swojskości, bliskości, zaufania³⁹. Historyczna świadomość (jej siła, trwałość) kompensuje zagrożenia

³⁷ E. Mikołajczak, *Henryk Arctowski w gimnazjum inowrocławskim*, „Ziemia Kujawska” 2010, t. 23, s. 155–160.

³⁸ M. Fehr, *Zur Konstruktion von Geschichte mit dem Museum – fünf Thesen*, [w:] *Die Magie der Geschichte. Geschichtskultur und Museum*, ed. M. Padberg, M. Schmidt, Bielefeld 2010, s. 39–52.

³⁹ Szerzej o nowych funkcjach i sposobach odbioru zob. A. Ziemińska-Witek, *Renesans materialności, czyli o powrót obiektów do muzeum*, [w:] *Historia – dziś. Teoretyczne problemy wiedzy o przeszłości*, red. E. Domańska, R. Stobiecki, T. Wiślicz, Kraków 2014,

związane z tymczasowością, ulotnością świadomości współczesnej. Autor przywołuje metaforę maszyny czasu z *Wehikułu czasu* Herberta George'a Wellsa. Muzeum jako maszyna czasu przenosi nas w różne miejsca – w czasie i przestrzeni, jest jednak częścią współczesności (maszyną) i aby aktywnie i efektywnie działać, nie może się starzeć!

Metafora ta ma i inne wyjaśnienie. Otóż Fehr wskazuje na fakt, że bohater powieści Wellsa, który podróżował w czasie, traktował eksponaty przeszłości w sposób użytkowy. Pozwalało mu to przetrwać i powrócić do współczesności. Zbiory w muzeum to dla niego nie eksponaty muzealne, ale kolekcja, zestaw narzędzi, za pomocą których tworzy coś nowego, wartościowego. Są to zatem zasoby rzeczy dawnych, które znajdują nowe zastosowanie w budowaniu tożsamości ich użytkowników. Maszyna przenosi nas w przeszłość z jednej strony jako turystów, ale z drugiej strony jako odkrywców, badaczy. Ci pierwsi z podróży przywożą wspomnienia i impresje, ci drudzy powracają z nową świadomością i tożsamością.

Muzeum może być więc traktowane jako maszyna do przekazu gotowej wiedzy (*Distributionsapparat*), ale może być także traktowane jako miejsce komunikowania się z przeszłością, miejsce samodzielnego przeżywania, tworzenia, konstruowania (*Kommunikationsapparat*)⁴⁰. To samo można by powtórzyć w przypadku archiwum.

Powracając do tytułowego dylematu – współpraca czy konkurencja – warto podkreślić, że historia jest najlepszą z dyscyplin dającą nadzieję na „ekumeniczne” pojednanie i współpracę edukatorów szkolnych, muzealnych, archiwalnych oraz przedstawicieli innych placówek kulturalnych. Stanowi ona pole wspólne, którego nie powinno się dzielić ani zawłaszczać, choć z pewnością nowej definicji wymagają funkcje pełnione przez poszczególne grupy edukatorów w procesie wzajemnej komunikacji.

s. 217–228. W tym samym tomie zob. J. Leociak, *Między pisarstwem historycznym a dyskursem wystawienniczym. (Kilka refleksji z perspektywy współautora Galerii Zagłady w Muzeum Historii Żydów Polskich w Warszawie)*, [w:] ibidem, s. 229–239.

⁴⁰ M. Fehr, op. cit., s. 50.