

Magdalena Pawlak
Uniwersytet Łódzki
Wydział Nauk o Wychowaniu

Problemy tolerancji w działalności edukatora muzealnego

Wprowadzenie: Tolerancja – wybrane definicje

Zdaniem Iji Lazari-Pawłowskiej:

Zachowujemy się tolerancyjnie jeśli dyskusję traktujemy jako rzeczywisty dialog, jeśli partnerowi pozwalamy dojść do słowa, jeśli uważnie słuchamy jego racji i otwarci jesteśmy na jego argumenty, jeśli okazujemy mu szacunek, nie wywieramy presji, nie oburzamy się w przypadku, jeśli trwa przy swoim przekonaniu itp.¹

Jest to jej zdaniem rozumienie tolerancji najbardziej intuicyjne i potoczne, z którym spotykamy się często we współczesnej literaturze. W tej definicji tolerancja polega na braku wszelkich przejawów przemocy, na niewywieraniu przymusu.

W rozważaniach pedagogów często wyróżnia się tolerancję umysłową, która oznacza respektowanie cudzych poglądów, oraz tolerancję moralną dotyczącą zachowania i stylu życia, przy czym istotne jest poznanie i pogłębianie rozumienia samego pojęcia tolerancji². Z kolei Józef Górniewicz i Krystyna Chałas podkreślają znaczenie wiedzy o przedmiocie tolerancji. Często bowiem brak podstawowej wiedzy o przedmiocie wymiany myśli czy ocenie czyichś zachowań zostaje zastąpiony funkcjonującym stereotypem i staje się podłożem nietolerancji³.

¹ I. Lazari-Pawłowska, *Trzy pojęcia tolerancji*, „Studia Filozoficzne” 1984, nr 8(225), s. 116.

² W. Janke, *Pedagogiczny wymiar tolerancji w perspektywie edukacji nauczycielskiej*, [w:] A. de Tchorzewski, W. M. Wołoszyn-Spirka (red.), *Tolerancja jako wartość i problem edukacyjny*, Wers, Bydgoszcz 2000, s. 127.

³ K. Chałas, *Wychowanie ku wartościom. Elementy teorii i praktyki*, Wydawnictwo Jedność, Lublin–Kielce 2003, s. 230.

Charakterystyka działalności edukatora muzealnego – kompetencje edukatora w koncepcjach pedagogicznych

We współczesnych rozważaniach pedagogów o tolerancji zakłada się, że właściwa droga jej kształtowania powinna zaczynać się od nabywania minimum wiedzy o jej przedmiocie.

Zdaniem wielu badaczy podejmujących problematykę edukacji muzealnej, edukator w tej dziedzinie musi łączyć teoretyczną i praktyczną wiedzę pedagogiczną z kulturoznawczą, by zaprojektować działania edukacyjne dla różnych grup odbiorców. Samo łączenie dwóch dziedzin wiedzy o kulturze i o wychowaniu stanowi wyzwanie dla praktyki w muzeum. Stanowi także przedmiot badań i dyskusji zarówno kulturoznawców jak i pedagogów. Widać to wyraźnie w różnych zestawach kompetencji zawodowych edukatorów muzealnych opisywanych w literaturze. Wynika z nich, że podstawowym dylematem jest określenie, w jakim zakresie edukator muzealny powinien podejmować rolę pedagoga – nauczyciela sztuki, a w jakim być animatorem kultury popularyzującym przestrzeń muzeum.

Graeme K. Talboys⁴, brytyjski autor podręcznika dla edukatorów muzealnych, zwraca uwagę na różnorodność ról, które musi podejmować edukator. Ma on być jednocześnie: nauczycielem, muzealnikiem, menedżerem, administratorem, ekspertem w swojej dziedzinie, a także kuratorem specjalizującym się w edukacji. Wśród wielu dziedzin, którymi w praktyce zajmuje się edukator, Talboys wymienił uczenie muzealne odbywające się w szkołach oraz edukowanie nauczycieli i studentów. Ma ono na celu ukazanie edukacyjnego potencjału muzeum, przekonanie nauczycieli o wartości pracy z kulturą materialną – w formie treningów, kursów i sesji, przygotowanie nauczycieli do korzystania z muzeów i poszukiwania usług oferowanych przez te instytucje. By spełniać te różnorodne funkcje i zadania, w podręczniku dla edukatorów Talboysa⁵ jako najważniejszą wymienia się wiedzę z zakresu edukacji, w tym zarówno z teorii jak i praktyki pedagogicznej. Dzięki temu edukator będzie mógł rozmawiać z nauczycielem na wspólnym gruncie.

⁴ G. K. Talboys, *Museum Educator's Handbook*, 2nd edition, Ashgate UK 2005, s. 19.

⁵ Ibidem, s. 25–28.

Europejscy specjaliści w zakresie edukacji muzealnej, jak Chiara Panciroli⁶ czy Javier Arnaldo⁷, uważają, że dotychczasowe oferty doszkalania nauczycieli w tym zakresie powinny być przeniesione na etap przygotowania do zawodu w czasie studiów akademickich.

Chiara Panciroli⁸ zwraca uwagę na równorzędność uzupełniania wiedzy edukatorów muzealnych z zakresu pedagogiki i nauczycieli z zakresu sztuki i jej funkcji wychowawczej. W ten sposób stworzona zostanie podstawa do nawiązania relacji w pełni dialogicznej i tym samym – do wzajemnej tolerancji przy podejmowaniu wspólnych działań na rzecz edukacji dzieci i młodzieży.

Obie grupy zawodowe charakteryzuje pewna rozbieżność interesów i odmienne punkty widzenia na postęp pedagogiczny, co nie wyklucza przewidywania i projektowania procesów innowacyjnych. Wymaga to, zdaniem Panciroli, nabywania umiejętności relacyjnych, poprzez wchodzenie w relacje w sposób konstruktywny. Potrzebne jest zatem rozwijanie zdolności edukatorów do pracy nad sobą i własną relacyjnością:

bowiem współpraca oznacza przede wszystkim konfrontowanie się z drugim człowiekiem, a to implikuje zdolność przyjęcia krytyki i użycia jej do zawodowego doskonalenia się⁹.

Niezbędna w takim procesie jest postawa otwartości na relacje z innymi, w tym nauczycielami, osobami z różnymi poglądami, postawami, co powinno prowadzić do samooceny własnej postawy i zachęty do doskonalenia się.

Panciroli¹⁰ zaproponowała zintegrowany model kształcenia dla edukatorów muzealnych i nauczycieli. Kształcenie zintegrowane wymaga jej zdaniem poznania przekazów artystycznych oraz odniesień między sztuką, muzeum i edukacją. Autorka wyodrębniła kompetencje o największym znaczeniu dla edukatorów i nauczycieli i tak dla przykładu w zakresie wiedzy interdyscyplinarnej wymagana jest znajomość sztuk plastycznych oraz przeobrażeń kulturowych niezbędnych do tworzenia koncepcji krajobrazu

⁶ Ch. Panciroli, *Le professionalità educative tra scuola e musei. Esperienze e metodi nell'arte*, Edizione: Guerini Scientifica, Milano 2016.

⁷ J. Arnaldo, *El educador de museos: Formación y reconocimiento de una profesión*, „Amigos de los museos: boletín informativo” 2008, no 27 (*Ejemplar dedicado a: Museos, educación y sociedad*), s. 22–25, <https://issuu.com/amigosdemuseos/docs/pdf> (dostęp: 15.03.2020).

⁸ Ch. Panciroli, *Le professionalità educative tra scuola e musei...*

⁹ Ibidem, s. 154.

¹⁰ Ibidem, s. 167.

kulturowego. Potrzebna jest znajomość kodów plastycznych i wizualnych, a także wiedza z zakresu metodyki zajęć artystycznych ukierunkowanych na eksperymentowanie w różnych technikach i materiałach.

Panciroli zwróciła uwagę na znaczenie w strategiach relacyjnych umiejętności komunikacji w językach obcych. Wynika to jej zdaniem z odpowiedzialności edukatora za kształtowanie nowych pokoleń: „w perspektywie rzeczywistości coraz bardziej kosmopolitycznej, otwartej na innego i – wobec tego coraz bardziej szanującej różnice kulturowe”¹¹. Istota znajomości języka obcego nie polega tylko na poprawności językowej w przekazywaniu informacji, ale także na pogłębionej znajomości dziedzictwa kulturowego, jego rozumieniu. Ułatwia to respektowanie różnic kulturowych po obydwu stronach – nadawcy i odbiorcy – w sytuacjach edukacyjnych w muzeum.

Zatem zarówno edukator, jak i nauczyciel powinien rozwijać umiejętność odczytywania wszystkich form ekspresji kulturalnej i posiadać umiejętności eksperymentowania we wprowadzaniu ich do dydaktyki¹². Koncepcja Panciroli zakłada stworzenie wspólnej bazy wiedzy i umiejętności, co ułatwiłoby wzajemne poznanie specyfiki działań edukacyjnych obydwu grup zawodowych i przyczyniło się do wzajemnej akceptacji różnorodnych postaw edukacyjnych – a to świadczy o wzajemnej tolerancji zawodowej.

Postawa otwarcia do negocjowania różnych od własnych poglądów wymaga nastawienia tolerancyjnego. Tylko wówczas może zaistnieć konstruktywne podejście do działań edukacyjnych osób o różnych doświadczeniach zawodowych i poglądach kulturowych. Panciroli, proponując model współpracy edukatora i nauczyciela, zakładała, że powinien być on inicjowany już w czasie kształcenia uniwersyteckiego. Wtedy nauczyciel poszerza swoją wiedzę o informacje dotyczące funkcji muzeów i specyfiki ich działalności, a edukator poznaje ten sam zakres wiedzy o instytucjach szkolnych.

W Polsce w większości przypadków edukator muzealny posiada wykształcenie adekwatne do rodzaju muzeum, w którym pracuje. Natomiast kwalifikacje pedagogiczne edukatorzy uzupełniają na specjalistycznych kursach. W *Raporcie o stanie edukacji muzealnej* z 2012 roku stwierdzono, „że do muzeów trafia się, poszukując pracy zgodnej z profilem wykształcenia, a edukatorem zostaje się dopiero wtórnie. (...) Rzadko kiedy natomiast obecni edukatorzy muzealni trafili do swoich miejsc pracy w wyniku świadomej

¹¹ Ibidem, s. 152.

¹² Ibidem, s. 168.

decyzji i przekonania, że to właśnie chcą w życiu robić”¹³. Aktualnie coraz częściej w ofertach pracy dla edukatorów poszukuje się osób z wykształceniem pedagogiczno-kulturowym. Już w tym samym roku Leszek Karczewski¹⁴ odniósł się do niezbyt korzystnej wizji edukatora muzealnego przedstawionej w raporcie. Zarzucił autorom krzywdzącą generalizację na podstawie analizy statystycznej wypowiedzi. W jego opinii edukatorzy będą zauważeni, gdy ich praca będzie obejmowała różne formy muzealne – od przygotowania wystawy na zasadzie konsultanta, aż do przyjęcia roli kuratora działań edukacyjnych. Edukator pełni różnorodne funkcje, często podejmując jednocześnie rolę edukatora, animatora, mediatora i kuratora. Karczewski wyraźnie podkreśla autonomiczną i alternatywną dla edukacji szkolnej rolę edukatora, która nie powinna nakładać się na rolę i zadania nauczyciela¹⁵.

Również w polskiej pedagogice Renata Pater¹⁶ wyznacza dla edukatora-animatora muzealnego ambitne cele: wprowadzenie publiczności do muzealnego świata, otwarcie zwiedzających na wiedzę i doświadczenia estetyczne, ponadto pomoc w odkryciu siebie i zachęcenie publiczności do nieustannego uczenia się i partycypacji. Edukator powinien w tym celu łączyć wykształcenie z pasją i zaangażowaniem.

W przedstawionym zestawie preferowanych kompetencji Pater¹⁷ wyróżniła kompetencje komunikacyjne i interpersonalne. Pomagają one edukatorowi w zachęcaniu do odkrywania świata w procesie interpersonalnej komunikacji i interakcji, inspirowania refleksji, prowadzenia dialogu. Jolanta Skutnik¹⁸ uważa, że tak specyficzny rodzaj współpracy, jaki często występuje między muzeum a szkołą – często określany on bywa mianem kulturowej kooperacji a nawet partnerstwa – wymaga, aby przynajmniej jedna ze stron była uczestnikiem życia kulturalnego, a obie strony jednocześnie zainteresowane funkcją współpracy.

¹³ M. Szeląg (red.), *Edukacja muzealna w Polsce. Sytuacja, kontekst, perspektywy rozwoju. Raport o stanie edukacji muzealnej w Polsce*, Narodowy Instytut Muzealnictwa i Ochrony Zbiorów, Warszawa 2012, s. 140.

¹⁴ L. Karczewski, *Ucieczka do przodu. Autonomia instytucji muzeum jako alternatywa dla edukacji muzealnej*, „Biuletyn Programowy NIMOZ” 2012, nr 5.

¹⁵ Ibidem, s. 26.

¹⁶ R. Pater, *Animatorzy edukacji muzealnej. W poszukiwaniu „jakościowych” innowacji dla dydaktyki akademickiej*, [w:] K. Olbrycht, B. Głyda, A. Matusiak (red.), *Kompetencje do prowadzenia edukacji kulturalnej*, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 2014, s. 410.

¹⁷ Ibidem.

¹⁸ J. Skutnik, *Edukacja we współczesnym muzeum sztuki. Konteksty mediacyjne*, [w:] M. Zalewska-Pawlak, A. Pikała (red.), *Szkoła XXI wieku – szkoła edukacji estetycznej. Projekt nadziei*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 2011, s. 267.

Trzeba zauważyć zróżnicowanie między propozycjami w literaturze zachodniej a polskiej. W Polsce bardzo mocno podkreśla się autonomiczność i odrębność zawodu edukatora, nie syntetyzuje się go z zadaniami nauczania sztuki i nie wiąże się merytorycznie z programami szkolnymi. Bez względu na tę różnicę akcentów, biorąc pod uwagę koncepcję Talboysa i teorie polskich badaczy, należy podkreślić zgodność co do znaczenia kompetencji komunikacyjnych, interpersonalnych, umiejętności dialogicznych w pracy z odbiorcami w różnym wieku. Dotyczy to także współpracy z nauczycielami – osobami stale współdziałającymi z edukatorami. Każda z tych grup powinna mieć wiedzę o przedmiocie działalności zawodowej drugiej strony.

W opinii polskich pedagogów istnieje przekonanie, że w dualizmie szkoła–muzeum inicjatywa wychodzi najczęściej ze strony muzeum¹⁹. Optymistyczne zmiany dostrzegła R. Pater na podstawie wyników badań niemieckich pedagogów przeprowadzonych wśród nauczycieli uczestniczących w edukacji muzealnej. Większość badanych nauczycieli, którzy bywali przynajmniej raz w roku w muzeum, oceniła bardzo pozytywnie znaczenie tej instytucji dla edukacji i deklarowała chęć dalszej współpracy.

Obszary tolerancji w pracy edukatora muzealnego

W praktyce zdarza się, że samo zainteresowanie współpracą nie wystarcza, o czym świadczy między innymi doświadczenie francuskich badaczy i edukatorów muzealnych Ivana Polliarta i Herve Thibona²⁰. Realizowali oni projekt warsztatów artystycznych na bazie lokalnego dziedzictwa, na zamówienie ministerstwa edukacji, w Muzeum Sztuk Pięknych w Reims. Uczestniczyli w nim nauczyciele edukacji wczesnoszkolnej ze swoimi uczniami.

Projekt miał opracowane szczegółowe kalendarium zaakceptowane przez obie strony: edukatorów i nauczycieli. W trakcie realizacji nastąpił kryzys, bowiem: „Nauczyciel przytłoczony ilością przywołanej wiedzy fachowej i artystycznej, opuszcza stanowisko. Nie jest już w stanie śledzić przebiegu projektu, nie zadowala się też stojąc z boku (...) odłącza się więc kompletnie i już nie bierze w nim udziału”²¹. W tej sytuacji wkroczył do działania

¹⁹ S. Ciupka, *Kulturowe uwarunkowania innowacyjności pedagogicznej*, [w:] U. Szuścik, R. Raszke (red.), *Innowacyjność w praktyce pedagogicznej. Refleksje pedagogiczne w teorii i w praktyce*, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 2018, s. 16.

²⁰ I. Polliart, H. Thibon, *Narzędzia mediacji sztuki współczesnej. Działać, oglądać, mówić na warsztatach artystycznych*, [w:] M. Zalewska-Pawlak, A. Pikała (red.), *Szkoła XXI wieku – szkołą edukacji estetycznej. Projekt nadziei*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 2011.

²¹ Ibidem, s. 383.

pedagog w roli mediatora, podjął przerwane przez nauczyciela działania, a jednocześnie rozpoczął mediację w celu ustanowienia równowagi ról każdego z partnerów (edukatora i nauczyciela). Pojawiła się wówczas potrzeba kształcenia, a właściwie doksztalcania edukatora i nauczyciela.

Polliart i Thibon, analizując przebieg relacji, zauważyli, że można było wcześniej dostrzec symptomy nadchodzącego kryzysu. Na każdym kolejnym etapie projektu inicjatywę przejmowali edukatorzy, pogłębiając bierność i poczucie niekompetencji u nauczycieli. Tymczasem to przecież nauczyciel na początku realizacji wniósł swoją wiedzę i doświadczenie, znajomość dzieci i ich zainteresowań i umiejętności oraz zachęcał je do działań artystycznych w muzeum. Założona w projekcie komplementarność ról edukatora i nauczyciela wymagała wspólnego, a może, jak zakładała Panciroli, wzajemnego doksztalcania przed podjęciem realizacji. Pozwoliłoby to na kształtowanie wzajemnej, tolerancyjnej wymiany poglądów i wiedzy z zaakceptowaniem różnic w kompetencjach zawodowych bez ich hierarchizowania.

O rozwiązaniach francuskich dotyczących powołania stanowiska doradcy pedagogicznego, ułatwiającego wzajemne zrozumienie w działaniach edukatora i nauczyciela, pisała także Jolanta Skutnik²². Zwróciła uwagę na interwencyjny charakter jego aktywności: od ułatwiania kontaktów między nauczycielem a edukatorem, doradztwa w sprawie zaplecza materialnego, do dostosowania zaprojektowanych zajęć muzealnych do treści wynikających z programu nauczania.

Inną różnicą, już nie dotyczącą wiedzy i kwalifikacji edukatora i nauczyciela, jest różnica instytucjonalna, która wymusza określone zachowania. Podkreślił to L. Karczewski, stwierdzając, że: „instytucje kultury są autonomiczne a szkolnictwo nie, więc szkolnictwo nie ma narzędzi do tego, żeby merytorycznie nadzorować ofertę instytucji kultury”²³. We wcześniej cytowanej publikacji Karczewski również zwrócił uwagę na autonomię muzeum wobec instytucji szkolnych. Edukacja muzealna nie jest edukacją uczniów czy jakichkolwiek innych osób podlegających sformalizowanemu procesowi oświatowemu. Uznał za błąd współpracę rozumianą jako podporządkowanie treści edukacyjnych muzeum systemowi szkolnemu: „to

²² J. Skutnik, *Muzeum sztuki współczesnej jako przestrzeń edukacji*, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 2008, s. 140.

²³ Wywiad z Leszkiem Karczewskim, edukatorem sztuki, kierownikiem Działu Edukacji Muzeum MS2 w Łodzi, przeprowadzony przez autorkę 2.03.2018.

mylenie kuratora muzealnego z kuratorem oświaty”²⁴. W jego przekonaniu edukacja muzealna ma charakter spersonalizowany, gość muzeum nie jest elementem systemu szkolnictwa. Wiedza szkolna uczniów stanowi zaledwie pretekst do wieloaspektowej interpretacji tzw. muzealiów.

Jak zatem z tej perspektywy oceniana jest współpraca z nauczycielem, jakie są obszary wzajemnej nietolerancji bądź tolerancji? Pierwszy problem związany z różnymi oczekiwaniami to czas realizacji działań edukacyjnych w muzeum. Istnieje presja nauczycieli na 45-minutowe lekcje muzealne. Zdaniem Karczewskiego wywiera się w ten sposób presję na wprowadzenie 45-minutowej jednostki działań edukacyjnych w muzeum. Zaznacza on przy tym, że w Muzeum Sztuki nie prowadzi się lekcji muzealnych, oferuje się warsztaty, których czas trwania uzależniony jest od problematyki prezentowanej sztuki²⁵.

Z drugiej strony jest oczywiste, że inna organizacja czasu zajęć niż w szkole utrudnia nauczycielom wyjście z klasą do muzeum. Trzeba bowiem wpisać to działanie w system jednostek czasu szkolnego, z którego są rozliczani. Karczewski zauważył krytycznie, że nauczyciele po przyprowadzeniu uczniów do muzeum zyskują dla siebie trzy kwadranse, by od nich odpocząć. Nie jest to zjawisko powszechne, można dostrzec również pozytywną zmianę w tym zachowaniu. Coraz częściej przychodzą do muzeum grupy dobrze zorganizowane. Opiekunowie dokonują celowanego wyboru konkretnego warsztatu, coraz mniej jest wizyt przypadkowych. Mniejszość nauczycieli „stoi z boku w sytuacji warsztatowej i pełni funkcję opiekuna, który wzrokiem usadza na miejsce, żeby nie biegać”²⁶. Jest to pierwszy przejaw nieakceptowania zachowania nauczycieli, którą Karczewski nazwał „programowaniem dzieci do jakiegoś konwencjonalnego odbioru sztuki”²⁷. Pracownicy muzeum podejmowali działania „naprawcze” promujące wśród nauczycieli ofertę muzeum, a przede wszystkim stosowane tam formy i metody edukacji.

Ciekawe, jakim zainteresowaniem edukatorów cieszyłyby się spotkania metodyczne zorganizowane przez nauczycieli w szkołach lub przedszkolach?

²⁴ L. Karczewski, *Ucieczka do przodu...*, s. 28.

²⁵ Ibidem, s. 30.

²⁶ Wywiad z Leszkiem Karczewskim, edukatorem sztuki, kierownikiem Działu Edukacji Muzeum MS2 w Łodzi, przeprowadzony przez autorkę 2.03.2018.

²⁷ Ibidem.

W opisanym przypadku mamy do czynienia z przejawami dwóch rodzajów tolerancji według Lazari-Pawłowskiej²⁸. Wobec niektórych zachowań nauczycieli edukator zaprezentował przejaw tolerancji negatywnej. Przedmiotem tolerancji są zachowania odmienne od oczekiwanych, uważane za niewłaściwe. Z kolei podjęcie interwencji poprzez organizację szkoleń dla nauczycieli w celu poznania i zrozumienia metod pracy w muzeum należy uznać za przejaw tolerancji pozytywnej. Pawłowska²⁹ sformułowała trzecie rozumienie pojęcia „tolerancja”, którego istota polega na tym, by przeciwstawiać się innym poglądom i zachowaniom bez wywierania przymusu. Proponowanie spotkań z wymianą argumentów, warsztatów dla nauczycieli, podejmowanych w celu przekonania ich do poznania i akceptowania innych strategii działań edukacyjnych w muzeum, ma znamiona tolerancji pozytywnej.

Istnieje jednak obawa, że przy tak mocnym akcentowaniu autonomii muzeum może powstać zagrożenie dla tolerancji wynikające z poczucia własnej przewagi i chęci jej utrzymania. Sprzyja temu powszechna wśród pedagogów opinia, że muzea przejmują inicjatywę w zakresie edukacji kulturalnej. Jak wynika z raportu opracowanego pod kierunkiem Katarzyny Olbrycht³⁰, pracownicy instytucji kultury oceniają swoje kompetencje „zdecydowanie pozytywnie” lub „raczej pozytywnie”, natomiast niższą ocenę wystawiają kadrze pracujące w placówkach oświatowych – przeważają oceny: „raczej pozytywnie” i „neutralnie”, a 14% respondentów oceniło kadrę oświaty „raczej negatywnie”. W odniesieniu do potrzeb zwiększania własnych kompetencji większość badanych zaznaczyło „spotkania i wymianę doświadczeń” z osobami zajmującymi się edukacją kulturalną w innych ośrodkach. Choć połowa badanych deklaruje potrzebę podnoszenia formalnych kwalifikacji i kompetencji, nie wskazuje jednocześnie na potrzebę wymiany doświadczeń z nauczycielami. Dane z raportu potwierdzają słuszność obaw o zagrożenie nietolerancją dotyczącą partnerstwa z nauczycielami.

Obok wymienionych różnic w zakresie wiedzy, kwalifikacji, metod pracy, między edukatorem a nauczycielem pojawia się także kwestia wzajemnej akceptacji uzależniona od wcześniejszych doświadczeń zawodowych i oso-

²⁸ I. Lazari-Pawłowska, *Tolerancja jako zjawisko...*, s. 106.

²⁹ Ibidem, s. 116.

³⁰ K. Olbrycht, J. Skutnik, E. Konieczna, D. Sieroń-Galusek, B. Dziadzia (red.), *Kadry dla kultury w edukacji i edukacji w kulturze. Raport*, 2012, <https://nck.pl/badania/raporty/kadry-dla-kultury-w-edukacji-i-edukacji-w-kulturze> (dostęp: 10.08.2020).

bowych edukatorów. Mogą one wpływać na poszerzanie lub ograniczanie granic wzajemnej tolerancji.

Charakterystyczne jest w wypowiedziach edukatorów odniesienie do zachowań nauczycieli podczas zajęć, często krytyczne, choć dostrzegają także powiększającą się grupę nauczycieli zaangażowanych. Jak określiła jedna z edukatorek: są dwie kategorie zaangażowania nauczycieli. Jedna polega na ubezwłasnowolnianiu uczniów, nauczyciele są niekiedy nawet agresywni, formułując nakazy „idźmy tu, musisz to, musisz tamto”. Druga kategoria to nauczyciele, którzy przekazują pozytywną energię, współuczestniczą w zajęciach, bawią się razem z dziećmi³¹. W dalszej części wypowiedzi określiła swój ideał współdziałania z nauczycielami, oparty na wzajemnej akceptacji. Składał się on z trzech etapów: przygotowania w szkole, warsztatów w muzeum z aktywnym uczestnictwem nauczycieli i na końcu – przywołanie zdobytej wiedzy i umiejętności w kontekście programu szkolnego.

Inną charakterystyczną oceną dla tej części analizy granic tolerancji w zależności od wcześniejszego doświadczenia jest wypowiedź edukatora, który był wcześniej nauczycielem w szkole. Krytycznie ocenił, podobnie jak większość edukatorów, współpracę z nauczycielami podczas zajęć muzealnych. Dostrzegł zbyt rygorystyczne dyscyplinowanie uczniów, które wygasza ich entuzjazm i zainteresowanie w czasie trwania zajęć. Jednak zaznaczył:

Ja na to patrzę trochę szerzej, wiem, ile wysiłku wymaga zapanowanie nad grupą, przyprowadzenie jej bezpiecznie (...) i że oni zbierają siły na powrót³².

Z drugiej strony pomoc nauczyciela jest konieczna, ponieważ edukator nie zna grupy i czuje się niekomfortowo, zwracając uwagę nauczycielom. Także w odniesieniu do zakresu wiedzy niezbędnej dla edukatora zaprezentował odmienną od większości edukatorów opinię, gdyż stwierdził:

Z mojej perspektywy ważniejsza jest wiedza pedagogiczna, umiejętności w zakresie przekazywania wiedzy (...) – są [one] dość istotne, by zainteresować odbiorcę. Zawsze się mogę przygotować (teoretycznie) do zajęć i dokształcić, natomiast nikt nie przygotowuje do tego, jak ja to mam przekazać (...) ktoś, kto uczył w szkole ma łatwiej, ale też trzeba się przestawić³³.

³¹ Na podstawie wywiadu z edukatorką, przeprowadzonego w Muzeum Kinematografii w Łodzi 08.03.2020.

³² Na podstawie wywiadu z edukatorem, przeprowadzonego w Muzeum Kinematografii w Łodzi, 06.03.2020.

³³ Ibidem.

Relacje między nauczycielem i edukatorem są reprezentatywne dla ukazywania problemów związanych z tolerancją poglądów i zachowań wobec odwiedzających muzea z uwagi na fakt, że szkoły stanowią zdecydowanie znaczącą część publiczności muzealnej.

Zakres tolerancji w zachowaniach, działaniach i poglądach wymagany od edukatorów jest szeroki. Trzeba zaznaczyć, że sami edukatorzy, jak wynika z ich wypowiedzi³⁴, odczuwają brak tolerancji wobec podejmowanych działań przez pracowników innych działów w muzeum.

Edukatorzy muzealni są grupą pracowników, która jest w trakcie kształtowania swojej pragmatyki zawodowej. Jako osoby promujące alternatywną edukację kulturalną mają wpisaną tolerancję w swoje kwalifikacje zawodowe i muszą wykazać się tolerancją wobec poglądów i zachowań odwiedzających.

Bibliografia

- Arnaldo J., *El educador de museos: Formación y reconocimiento de una profesión*, „Amigos de los museos: boletín informativo” 2008, no 27 (*Ejemplar dedicado a: Museos, educación y sociedad*), <https://issuu.com/amigosdemuseos/docs/pdf> (dostęp: 15.03.2020).
- Chałas K., *Wychowanie ku wartościom. Elementy teorii i praktyki*, Wydawnictwo Jedność, Lublin–Kielce 2003.
- Ciupka S., *Kulturowe uwarunkowania innowacyjności pedagogicznej*, [w:] U. Szuścik, R. Raszke (red.), *Innowacyjność w praktyce pedagogicznej. Refleksje pedagogiczne w teorii i w praktyce*, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 2018.
- Janke A. W., *Pedagogiczny wymiar tolerancji w perspektywie edukacji nauczycielskiej*, [w:] A. de Tchorzewski, W. M. Wołoszyn-Spirka (red.), *Tolerancja jako wartość i problem edukacyjny*, Wers, Bydgoszcz 2000.
- Karczewski L., *Ucieczka do przodu. Autonomia instytucji muzeum jako alternatywa dla edukacji muzealnej*, „Biuletyn Programowy NIMOZ” 2012, nr 5.
- Lazari-Pawłowska I., *Trzy pojęcia tolerancji*, „Studia Filozoficzne” 1984, nr 8(225), s. 105–118.
- Olbrycht K., Skutnik J., Konieczna E., Sieroń-Galusek D., Dziadzia B. (red.), *Kadry dla kultury w edukacji i edukacji w kulturze. Raport*, 2012, <https://nck.pl/badania/raporty/kadry-dla-kultury-w-edukacji-i-edukacji-w-kulturze> (dostęp: 10.08.2020).
- Panciroli Ch., *Le professionalità educative tra scuola e musei. Esperienze e metodi nell'arte*, Edizione: Guerini Scientifica, Milano 2016.
- Pater R., *Animatorzy edukacji muzealnej. W poszukiwaniu „jakościowych” innowacji dla dydaktyki akademickiej*, [w:] K. Olbrycht, B. Głyda, A. Matusiak (red.), *Kompetencje do prowadzenia edukacji kulturalnej*, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 2014, s. 410.

³⁴ Na podstawie wywiadów przeprowadzonych przez autorkę w latach 2018–2020 oraz uczestnictwa w seminarium, przeprowadzonym na Forum Edukatorów Muzealnych „Poza rok 2020” 19.12.2017 w Wilanowie.

- Polliart I., Thibon H., *Narzędzia mediacji sztuki współczesnej. Działać, oglądać, mówić na warsztatach artystycznych*, [w:] M. Zalewska-Pawlak, A. Pikała (red.), *Szkoła XXI wieku – szkołą edukacji estetycznej. Projekt nadziei*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 2011.
- Skutnik J., *Edukacja we współczesnym muzeum sztuki. Konteksty mediacyjne*, [w:] M. Zalewska-Pawlak, A. Pikała (red.), *Szkoła XXI wieku – szkołą edukacji estetycznej. Projekt nadziei*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 2011.
- Skutnik J., *Muzeum sztuki współczesnej jako przestrzeń edukacji*, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 2008.
- Szeląg M. (red.), *Edukacja muzealna w Polsce. Sytuacja, kontekst, perspektywy rozwoju. Raport o stanie edukacji muzealnej w Polsce*, Narodowy Instytut Muzealnictwa i Ochrony Zbiorów, Warszawa 2012.
- Talboys G. K., *Museum Educator's Handbook*, 2nd edition, Ashgate, UK 2005.

Abstrakt: Celem artykułu jest ukazanie złożoności ról edukatora muzealnego. Obecnie oprócz wiedzy eksperckiej wymaga się od tej grupy szeregu kompetencji i umiejętności – także interpersonalnych. To edukator spotyka się z publicznością i musi być otwarty na jej potrzeby. W większości muzeów najliczniejszą grupę regularnie zwiedzających stanowią grupy szkolne – reprezentowane przez nauczyciela. To właśnie w relacji edukator–nauczyciel pojawia się potrzeba tolerancji, dialogu. Okazuje się, że nauczycieli i edukatorów wiele różni, od zakładanych celów wizyty, po odmienne kompetencje. Prezentowane w artykule przykłady i wypowiedzi z praktyki ukazują pojawiające się problemy czy uprzedzenia.

Słowa kluczowe: tolerancja, relacja muzeum–szkoła, relacja edukator–nauczyciel, tolerancja zawodowa w muzeum, kompetencje edukatora muzealnego.

Tolerance issues in museum educator's activity

Abstract: The aim of the article is to show the complexity of museum educator's roles. Nowadays they are not only required to have expert knowledge but also a range of other skills – including interpersonal ones. Educator meets the audience and must be open to their needs. In the majority of museums the most frequent visiting groups are school field trips – represented by the teacher. It is the educator–teacher relationship that requires tolerance and dialog. Evidently teachers and educators differ in many areas ranging from intended goals of the visit to their own competences. Examples shown in this article reveal recurring problems and prejudices.

Key words: tolerance, museum–school relationship, educator–teacher relationship, museum educator competences.