

Reda, dn. 28.04.2021 r.

Dr hab. Astrid Męczkowska-Christiansen, prof. AMW

Akademia Marynarki Wojennej w Gdyni

**Recenzja dla Rady Dyscypliny Pedagogika Uniwersytetu Gdańskiego  
rozprawy doktorskiej Pani mgr Anny Malek-Bojke**

***pt. Koncepcja muzeum partycypacyjnego i jej potencjał w działaniu muzeum  
historycznego, przygotowanej pod kierunkiem***

**dr hab. Jolanty Kruk,**

**prof. Wyższej Szkoły Bankowej w Gdańsku**

Problematyka przedstawionej do recenzji rozprawy doktorskiej dotyczy edukacji muzealnej oraz jej odmian/dyskursów, ze szczególnym uwzględnieniem koncepcji muzeum partycypacyjnego. Rozprawa składa się z pięciu rozdziałów, opatrzonych wstępem, zakończeniem, bibliografią oraz aneksami. Liczy 390 stron. Problematyka podjęta przez Autorkę jest niezwykle aktualna oraz ważna, nie tylko z uwagi na jej znaczenie dla dyscypliny „pedagogika”, lecz także, mając na uwadze aspekty społeczne, dotyka bowiem, po pierwsze – problematyki rozwoju sfery instytucji edukacyjnych, do których zaliczają się muzea (trudno, po lekturze rozprawy, tego nie dostrzec); po drugie – zagadnień trwałości dziedzictwa kulturowego wraz z jego twórczą rekonstrukcją w kolejnych pokoleniach obywateli; po trzecie – uwikłania instytucji sfery publicznej w neoliberalne praktyki rynkowe. Wyłonione tu zagadnienia, podejmowane przez Autorkę w wielu zróżnicowanych

zakresach, współkonstruują rozległy obszar stawianych pytań badawczych oraz udzielanych na nie odpowiedzi. Niektóre z tych pytań przybrały charakter teoretyczny, inne – skłoniły Autorkę do eksploracji empirycznych. Pomimo faktu, że około 2/3 rozprawy zajmują treści odnoszące się do różnych aspektów zrealizowanych badań empirycznych (do czego później się odniosę), za szczególny walor recenzowanej pracy uznaję głęboką teoretyzację zagadnień dotyczących procesów edukacyjnych realizowanych w muzeach i włączenie ich w obszar dyskursu dydaktycznego w pedagogice. W recenzowanej rozprawie dostrzegam jednak jeszcze przynajmniej dwa istotne wymiary, o których chciałabym wspomnieć na wstępie niniejszej recenzji: pierwszy z nich dotyczy możliwości potraktowania recenzowanej pracy jako swoistej „opowieści o dojrzewaniu młodej badaczki” (byłby to, jak gdyby, „epistemologiczny *bildungsroman*”); drugi – odnosi się do misternie tkanej, rozwijanej w kolejnych fazach badawczych, koncepcji metodologicznej. Wziąwszy pod uwagę sygnalizowane tu kwestie, przedstawianą rozprawę czyta się z ogromnym zainteresowaniem, śledząc zabiegi teoriiwórcze, badawcze zwroty oraz przekształcenia koncepcji metodologicznej, które towarzyszą procesowi dojrzewania Autorki osadzonego w kilkuletniej perspektywie czasowej. W tym kontekście efekty rozległego a zarazem dynamicznie kreowanego projektu badawczego, przedstawione w recenzowanej pracy, wraz z osobistymi aspektami jego konceptualizacji – wyrażanymi w licznych komentarzach, można odczytywać jako swoistą wypowiedź autonarracyjną – która przyciągnęła moją uwagę w równym stopniu co podstawowa problematyka pracy. Chciałabym tu jednak zaznaczyć, że w pełni doceniam znaczenie podjętej problematyki zarówno dla pedagogiki jak i muzealnych dyskursów edukacyjnych, a także autorski zamysł konstruowania pola problemowego oraz strategii jego eksploracji.

Po tych wstępnych refleksjach chciałabym przejść do bardziej systematycznej oceny recenzowanej rozprawy, odnoszącej się do następujących kwestii:

1. Analizy teoretyczne i ich związek z przedmiotem analiz empirycznych;
2. Metodologiczne aspekty badań własnych;
3. Jakość uzyskanych rezultatów badawczych;
4. Struktura pracy, konsekwencja w prowadzeniu wywodu i poprawność formalna
5. Ocena źródeł i sposobu ich wykorzystania;

Ad.1.

### **Analizy teoretyczne i ich związek z przedmiotem analiz empirycznych**

Analizy teoretyczne zajmują trzy pierwsze rozdziały rozprawy. W każdej z nich Autorka odnosi się do kwestii odmiennych jakościowo, choć powiązanych ze sobą; cały wywód przyjmuje tu bardzo konsekwentny charakter. Rozdział pierwszy został poświęcony zagadnieniom ewolucji placówek muzealnych w relacji do rozmaitych, kulturowo osadzonych, dyskursów muzealnictwa, ze szczególnym wyróżnieniem dyskursu pedagogiki muzealnej. Autorka przywołuje wybrane koncepcje muzeum, szkicując historyczno-kulturowe tło ich działania, lecz wywód ten stanowi dla Niej jedynie pretekst dla wprowadzenia treści o charakterze postulatywnym zarazem opatrzonej rzetelną merytoryczną argumentacją, a dotyczących konieczności powołania pedagogiki muzealnej jako subdyscypliny pedagogicznej; subdyscypliny, która stanowiłaby niejako kontrdyskurs dla muzealnictwa z wmontowaną weń misją oświeceniową. Merytoryczna argumentacja w tej kwestii, płynnie konstruowana przez Autorkę, oraz jej znakomite rozwinięcia mieszczą się w trzecim podrozdziale rozdziału pierwszego. W tym miejscu Autorka także dokonuje efektywnych rozstrzygnięć terminologicznych, z jednej strony – ważnych dla rozumienia całości rozprawy, z drugiej – na potrzeby konceptualizacji pedagogiki muzealnej, w tym jej odróżnienia od tradycyjnych – „muzealniczych” dyskursów, w tym transmisyjnie zorientowanej „edukacji muzealnej” (s.40-41).

W drugim rozdziale pracy, noszącym tytuł: *Teoretyczne ramy uczenia się w muzeum*, Autorka rozwija projekt „dydaktyki muzealnej” jako nurtu teorii kształcenia, wpisującej się w obszar pedagogiki muzealnej. Dokonuje przy tym wzajemnej interpretacji wątków muzealniczych i pedagogicznych, ukazując odmiennosc własnego stanowiska wobec tych podejść, które pedagogikę muzealną lokowałyby w obszarze wychowania estetycznego. W zamian, opowiadając się na rzecz konstruktywistyczno-krytyczno-interakcyjnego modelu kształcenia w muzeum (za D. Klus-Stańską i J. Kruk), nie rezygnuje z elementów modelu transmisyjnego i przedstawia koncepcję dydaktyki muzealnej jako swoistą fuzję tych podejść. Ten wątek uznaję za polemiczny, tzn. nie jest możliwa prosta fuzja modelu transmisji kulturowej i konstruktywizmu w dydaktyce, ze względu na, chociażby, założenia dotyczące uczącego się podmiotu, istoty aktywności uczenia się, rozumienia rozwoju podmiotu, itd. Rozumiem, że „argumentem w sprawie” jest dla Autorki cel edukacji muzealnej związany z transmisją treści kulturowych. Czym innym jest jednak prosta transmisja kultury (tj.

przyjmująca monologowy charakter), a czym innym tworzenie warunków dla refleksyjnego wkraczania człowieka w obszar kultury, związanych z głęboką interioryzacją treści kulturowych, zachodzącą na drodze dialogowego uczenia się (dialogowego – w sensie interakcji znaczeń „nadawanych” i zastanych w konstrukcjach wiedzy osobistej uczącego się podmiotu). Warto także zwrócić uwagę, że konstruktywizm nie tylko nie wyklucza, ale także wyraźnie włącza aspekt kulturowego przekazu do praktyk dydaktycznych. Przykładowo, w świetle socjokulturowego modelu rozwoju umysłu Lwa Wygotskiego, w istotę kulturowego a zarazem poznawczego rozwoju człowieka wpisane są praktyki przyswajania osiągnięć pojawiających się w trakcie historyczno-kulturowego rozwoju ludzkości; w ten sposób Wygotski wskazuje konstytutywną rolę przekazu kulturowego dla rozwoju umysłu dziecka. Jednak od podejścia transmisyjnego pogląd ten odróżnia pewna zasadnicza kwestia: sam przekaz kulturowy posiada u Wygotskiego charakter „narzędziowy”; wrastanie w kulturę stanowi niejako „pożywkę” dla rozwijającej się umysłowości dziecka. Efektem tego rozwoju nie jest – jak w modelu transmisji kulturowej – prosta asymilacja kulturowych treści, lecz przekształcenie ich w ten sposób, aby pełniły charakter „narzędziowy” – dla aktywnego myślenia operującego w symbolicznej przestrzeni kultury, w tym rozwiązywania problemów poznawczych. Dziedzictwo kulturowe podlegające transmisji nie jest zatem „punktem dojścia”, lecz punktem wyjścia dla autentycznych praktyk uczenia się; wytwarza „okulary ludzkiej kultury” (A. Zaporozec) – tj. zinterioryzowaną perspektywę poznawczą, w kontekście której, a także z wykorzystaniem jej narzędzi, dokonuje się proces rozumienia/interpretowania/nadawania znaczeń aktualnej rzeczywistości oraz działania w jej obszarze. W tym sensie „akty transmisji” wchodzi w zakres środowiska dydaktycznego sprzyjającego konstruowaniu wiedzy w umyśle uczących się podmiotów. Podobnie Jerome Bruner – tym razem wypowiadający się z perspektywy psychokulturowej, nie negując znaczenia przekazu kulturowego, dostrzega jego fundamentalną rolę w procesie narracyjnego konstruowania (się) ludzkich tożsamości. Podobnie jak Wygotski twierdzi, że kultura i jej wytwory są narzędziami myślenia i działania, a nie wartościami autotelicznymi. Zarazem interioryzacja (nie asymilacja!) treści kulturowych stanowi niezbywalny kontekst umysłowego rozwoju człowieka. W odwołaniu do Tomasella, warto zwrócić uwagę, że kultura kształtuje właściwości poznania ludzkiego, gdyż jego ontogenetyczny rozwój obejmuje interakcję z wytworami kultury i jej historycznie ukształtowanymi tradycjami, w tym m. in. korzystanie z kulturowych zasobów wiedzy i umiejętności, rozwijanie i używanie reprezentacji poznawczych mających formę symboli językowych. W tym znaczeniu kultura nie tyle „wyposaża” człowieka w znaczenia i symbole, którymi umysł operuje, ale

współkonsytuuuuje jego umysłowość. Dodajmy, że kultura nie kształtuje umysłu ludzi na zasadzie „pasa transmisyjnego”; niezwykle ważnym komponentem kulturowo zakorzonego uczenia się jest ekspresja („nadawanie”) znaczeń przez indywidualia. Choć znaczenia te, co podkreśla Bruner, są ekspresją umysłu, ich rzeczywistym źródłem jest kultura. Są one negocjowane i komunikowalne, tworząc podstawę dla wymiany kulturowej. Z tego punktu widzenia, „kultura dostarcza narzędzi do komunikowania i rozumienia naszych światów w sposób komunikowalny” [Bruner: Kultura edukacji, 2006:16].

W kolejnym podrozdziale rozprawy Autorka rekonstruuje klasyfikacje łączące edukację muzealną z poszczególnymi typami lub dyskursami muzeum. Istotne jest tu założenie, zgodnie z którym, w oparciu o starannie wyselekcjonowaną literaturę przedmiotu, samo muzeum jest traktowane jako „tekst pedagogiczny” (61), czyli tekst kultury – jak to rozumiem. W omawianym rozdziale pracy odnajduję także interesującą część, która mogłaby stanowić odrębną całość, w której analizie zostały poddane relacje pomiędzy sztuką a pedagogiką.

Trzeci rozdział pracy obejmuje systematyzację typów muzeów jako – jak to rozumiem – przestrzeni edukacji nieformalnej. Każdemu z typów wyróżnionych jako „podstawowe” (muzeum interaktywne, krytyczne i partycypacyjne) poświęcono po jednym podrozdziale. Autorka analizuje, problematyzuje i kontekstualizuje w obszarze pedagogiki (ze szczególnym wyróżnieniem dydaktyki) każdą ze wspomnianych koncepcji. Dostarcza również interesujących przykładów praktyk edukacyjnych realizowanych w ich obszarach, dokonując ich analizy i oceny w oparciu o formułowane przez siebie kryteria. Ważnym aspektem tej części rozprawy jest także rozważanie relacji: muzeum a edukacja szkolna.

Reasumując tę część mojej recenzji: analizy teoretyczne, które uczyniła Autorka punktem wyjścia dla badań empirycznych mają charakter pogłębiony, wykorzystujący świetnie dobraną literaturę przedmiotu oraz – w odniesieniu do analizy relacji: edukacja muzealna a dydaktyka – można je uznać za przykład udanego badania o charakterze podstawowym.

## **Ad.2. Metodologiczne aspekty badań własnych**

Autorka przedstawiła rozbudowany projekt metodologiczny, składających się z trzech odrębnych faz, określonych jako rozpoznawcza, interwencyjna i refleksyjna. Każda z nich stanowiła w zasadzie odrębne badanie, a ich splecenie w spójny projekt przyjęło układ

spiralny w tym sensie, że rezultaty badawcze uzyskane na każdym z etapów badania, a także towarzysząca im metarefleksja natury metodologicznej, stanowiła punkt wyjścia dla rekonstrukcji projektu badawczego, wraz z jego podstawą teoretyczno-epistemologiczną. W rezultacie każda z faz projektu badawczego powraca do podobnych zagadnień, analizowanych z perspektywy różnych podejść oraz interpretowanych w kontekście – ulegającej stopniowemu poszerzeniu i transformacji – perspektywy poznawczej. W tym sensie projekt badawczy w jego ostatecznej formule „dojrzewał” wraz ze wzrostem kompetencji Autorki, a towarzyszyła mu coraz szersza problematyzacja badanego zjawiska i jego kontekstów. Każdy z etapów badania obejmuje także odmiennie sformułowane cele badawcze – począwszy od celów opisowych (opis strategii edukacyjnej muzeów), przez ułożone w perspektywie transformacyjno-krytycznej celów interwencyjnych (interwencja w zastanę rzeczywistość – głównie w sferze praktyk) po cele krytyczno-transformacyjne, gdzie – tym razem – są one zorientowane na interwencję w sferze dystrybucji władzy (w kontekście znaczeń konstruowanych przez uczestników edukacji muzealnej). W stosunku do każdej z faz badania sformułowano odrębne problemy badawcze. W badaniach zastosowano dwa podejścia badawcze (określone mianem metod): „klasyczną” etnografię w jej opisowym wymiarze oraz badanie w działaniu, przyjmujące charakter uczestniczący a zarazem interwencyjny. Autorka przedstawiła staranny opis zastosowanych technik i narzędzi badawczych. Klarownie wyjaśniała kolejne kroki postępowania badawczego.

Bardzo wysoko oceniam całość projektu metodologicznego, w szczególności: jego wielowymiarowość przy zachowaniu spójności; bieżącą teoretyzację założeń badawczych, przyjmującą spiralny charakter systematycznie poszerzanego kontekstu rozumienia badanych fenomenów; oryginalność projektu badawczego. Działania Autorki można uznać za w pełni udany a zarazem wymagający projekt brikolażu. Samą zaś Badaczkę można opisać jako brikolerkę, spełniającą wszelkie kryteria sugerowane przez N. Denzina i Y. Linkoln, tj. wrażliwość, elastyczność, refleksyjność, wysokie kompetencje merytoryczne i pisarskie, a także pewien „inżynierski” sposób podejścia do metodologii, ujawniający żywe zainteresowanie Autorki konstruowaniem rozmaitych (metodologicznych) zabiegów (Denzin, Lincoln: Handbook of Qualitative Research...). Zgłoszę jednak pewną uwagę dotyczącą sposobu formułowania głównych problemów badawczych: po pierwsze, uniknęłabym zastosowanego przez Autorkę sposobu ich formułowania (w fazie 2. i 3.) w postaci pytań rozstrzygnięcia; po drugie: zrezygnowałabym z postawienia problemu badawczego w formie pytania o istnienie możliwości („możliwość” nie jest obiektem/zjawiskiem/bytem

podlegającym eksploracji empirycznej). Raczej, w kwestii tej wykorzystałabym inspirację Kantowską, zapytując o warunki możliwości.

### **Ad.3. Jakość uzyskanych rezultatów badawczych**

Jakość uzyskanych rezultatów badawczych oceniam bardzo wysoko. Doktorantka zgromadziła rozległą pulę danych, dotyczącą różnych wymiarów edukacji muzealnej, jej miejsc, podmiotów, światów przez nich przeżywanych oraz ich osadzenia w wielowymiarowych relacjach władzy. Zgromadzony materiał empiryczny został poddany interpretacji w kilku fazach oraz wielu wymiarach. Ostatecznym rezultatem wydaje się być udana konstrukcja teoretyczna o małym zasięgu, dotycząca charakterystyki oraz kontekstów procesu przekształcania oświeceniowo/transmisyjnie konstruowanych strategii edukacyjnych muzeum w strategię partycypacyjną. Spiralny i stopniowo pogłębiany, zarazem teoretyzowany i wzmacniany poszerzaniem horyzontu epistemologicznego, projekt badawczy spełnia – w moim przekonaniu – pewne istotne kryteria uznania go za udaną próbę konstruowania teorii ugruntowanej.

### **Ad. 4. Struktura pracy, konsekwencja w prowadzeniu wywodu i poprawność formalna**

Pomimo bogactwa problemów badawczych, kontekstów teoretycznych, wątków tematycznych, itd., Autorce udało się zachować spójną konstrukcję wywodu. Narracja Autorki jest wyrazista pod względem intencji, świetnie prowadzona, angażująca poznawczo a zarazem ukazująca niebywałą refleksyjność i dojrzałą kompetencję akademicką. Tekst odznacza się wysoką kulturą języka i poprawnością formalną.

### **Ad. 5. Ocena źródeł i sposobu ich wykorzystania**

Doktorantka wykorzystuje bogatą i zróżnicowaną literaturę, korzystając z wielojęzycznych źródeł w imponującej ilości 252 pozycji. Piśmiennictwo zostało wykorzystane w sposób głęboki, krytyczny, służąc rozbudowanym analizom i syntezom, niekiedy będąc przedmiotem ewaluacji, a przede wszystkim „wchodząc” w dialog z Autorką.

Przechodząc do całościowej oceny przedstawionej do recenzji rozprawy doktorskiej, pragnę podkreślić jej wysokie walory akademickie – zarówno w warstwie teoretycznej jak i empirycznej. Na szczególną uwagę w tym kontekście zajmuje nowatorstwo podjętej problematyki badawczej. Moją wysoką ocenę rozprawy uzasadniają jej szczególne walory, do których zaliczam:

- interesujące i wartościowe zabiegi teoriiwórcze;
- bardzo dobrą konceptualizację badań empirycznych oraz sposób ich realizacji;
- wysoki poziom zaangażowania osobistego a zarazem poznawczego Autorki w realizowaną problematykę badawczą, co przejawia się w dociekliwości, stawianiu nowych pytań i odkrywaniu wartościowych perspektyw interpretacyjnych;
- świetnie uporządkowaną strukturę wyводу;
- zaawansowanie akademickiego języka i bogactwo stosowanych pojęć naukowych przy czytelności wyводу i rozbudowanej formie narracji badacza;
- wysoki stopień poprawności formalnej rozprawy.

### **Konkluzja**

Kierując się dokonaną oceną, z przekonaniem uznaję, że będąca przedmiotem recenzji rozprawa pt. *„Koncepcja muzeum partycypacyjnego i jej potencjał w działaniu muzeum historycznego*, przygotowana pod kierunkiem dr hab. Jolanty Kruk, prof. Wyższej Szkoły Bankowej w Gdańsku spełnia ustawowe wymagania stawiane rozprawom doktorskim. Rekomenduję zatem Radzie Dyscypliny Pedagogika Uniwersytetu Gdańskiego przyjęcie w/w pracy jako rozprawy doktorskiej oraz dopuszczenie jej do publicznej obrony. Wnioskuje także o wyróżnienie recenzowanej rozprawy.

*Artur Mykowiec*  
- *Chirurgus*