

dr hab. Witold Jakubowski, prof. UW  
Instytut Pedagogiki  
Uniwersytet Wrocławski

SEKCJA DS. NAUKI

03. 02. 2021

W P Ł Y N Ę Ł O

**Recenzja rozprawy doktorskiej mgr Anny Musiał-Gąsiorowskiej  
pt.: *Model edukacji muzealnej w Muzeum Narodowym w Szczecinie*  
napisanej pod kierunkiem naukowym dra hab. Andrzeja Sowińskiego,  
prof. Akademii im. Jakuba z Paradyża w Gorzowie Wielkopolskim  
na Wydziale Nauk Społecznych Uniwersytetu Szczecińskiego**

Praca doktorska mgr Anny Musiał-Gąsiorowskiej podejmuje istotną dla dzisiejszej refleksji pedagogicznej kwestię nowoczesnego spojrzenia na edukację kulturalną, w której mieści się zagadnienie edukacji muzealnej. Jak podkreśla Autorka, celem jej dysertacji jest „rekonstrukcja dyskursu muzealnego prowadzonego na gruncie historii sztuki i nowej muzeologii w kontekście edukacyjnej funkcji muzeum” (s. 5), tak więc przedstawione rozważania mają charakter interdyscyplinarny. Nie ukrywam, że takie szerokie podejścia badawcze, łączące perspektywy teoretyczne i metodologiczne kilku dyscyplin są mi bliskie, jednak w recenzowanej pracy zauważalny jest pewien „brak symetrii” w kompetencjach jej Autorki jako historyka sztuki i pedagoga, na co zwrócę jeszcze uwagę w dalszej części recenzji. Z dobrze pojętego obowiązku recenzenta przypatrzmy się poszczególnym częściom pracy.

**Opis i ocena zawartości pracy**

Praca zbudowana jest z pięciu rozdziałów, wstępu i zakończenia. Pierwsze dwa tworzą teoretyczne zaplecze rozważań mgr Anny Musiał-Gąsiorowskiej. Rozdział pierwszy *Muzeum jako instytucja kultury* składa się z trzech podrozdziałów, które mają zarysować ideę muzeum, jego historię i instytucjonalno-administracyjne usytuowanie. Tytuł pierwszego podrozdziału *Teoria kultury jako dyscyplina naukowa* (1.1.) nie został sformułowany szczęśliwie, jest to bowiem temat znacznie rozleglejszy niż problematyka zakreślona tytułem pierwszego rozdziału dysertacji (*Muzeum jako instytucja kultury*) i wypełnić można nim kilkutomowe dzieło. *De facto* rozważania dotyczące teorii kultury są tu marginalne, dotyczą, by tak rzec, „pojęć podstawowych” i zajmują zaledwie kilka stron. Dopiero treść kolejnych fragmentów *Instytucje kultury*, *Geneza muzeum* i *Historia muzeum* rozwija sygnalizowaną tytułem rozdziału problematykę. Scharakteryzowane zostały tu instytucje kultury oraz ich umocowanie prawne, ciekawie omówiona została geneza, historia oraz ewolucja muzeum a także jego rodzaje.

Drugi podrozdział (1.2.) *Model muzeum w teorii nowej muzeologii* omawia społeczny kontekst działalności muzeum oraz ewolucję idei muzeum jako instytucji edukującej. Szczególnie ważne jest tu przedstawienie różnych koncepcji muzeum, które opisane zostały jako model muzeum krytycznego – muzeum jako agora, model muzeum partycypacyjnego, model muzeum jako miejsca mediacji. Przedstawione modele są niejako w opozycji do tradycyjnego pojmowania roli muzeum jako miejsca edukacji kulturalnej, którą można utożsamiać z misją „cywilizowania odbiorców”. Nie ukrywam, że bliskie jest, mi zarysowane na s. 65, krytyczne stanowisko wobec elitarystycznego modelu, któremu można zarzucić utrwalanie podziałów klasowych. Przywołane tu refleksje Richarda Shustermana są niezwykle interesujące i dotyczą nie tylko instytucji muzeum, szkoda że Autorka nie sięgnęła do oryginału, przytaczając je za pracą J. Skutnik (książki Shustermana były tłumaczone na język polski i są powszechnie dostępne).

Pierwszy rozdział zamykają rozważania dotyczące narodowego charakteru muzeum. Autorka omawia tu prawne aspekty muzeum, zadania i cele realizowane w tej instytucji a także porządkuje rozumienie terminologii związanej z dziedzictwem kultury i dziedzictwem kulturowym. W końcowej części tego rozdziału mgr Anna Musiał-Gąsiorowska omawia historię muzealnictwa w Szczecinie i na tym tle przedstawia Muzeum Narodowe w Szczecinie. Ten fragment pracy napisany jest bardzo kompetentnie i klarownie przedstawia złożoność historii tej instytucji. W całym rozdziale pierwszym widoczne są kompetencje Autorki jako historyka sztuki.

W rozdziale drugim *Muzeum – perspektywa pedagogiczna* Autorka ukazuje edukacyjny wymiar funkcjonowania muzeum. W pierwszym podrozdziale (2.1.) *Edukacja muzealna*, scharakteryzowana została działalność edukacyjna tej instytucji oraz możliwości jej wykorzystania w procesie socjalizacji. Interesujące są tu rozważania dotyczące różnicy między nowożytnym muzeum, pełniącym rolę „tłumacza rzeczywistości” a współczesnym jego wariantem. W moim przekonaniu tytuł *Muzeum jako przestrzeń edukująca* lepiej oddałby intencje Autorki i zawartość tego podrozdziału (2.1.).

Pierwszy fragment tego podrozdziału (2.1.1.) ujmuje edukację kulturalną jako element edukacji muzealnej. Tu po raz pierwszy zauważalny jest „brak symetrii” między kompetencjami historyka sztuki i pedagoga Autorki, o którym wspomniałem we wstępie

recenzji. Po przedstawieniu kilku definicyjnych ujęć kultury oraz stanowiska Katarzyny Olbrycht dotyczącego zadań edukacji kulturalnej, mgr Anna Musiał-Gąsiorowska skupia się na ukazaniu działalności muzealnej w perspektywie „edukacji do kultury”. Jakkolwiek przywołany przykład wystawy *Homo Erotica* jest barwny i interesujący, to jednak muszę zaznaczyć, że fragment ten pozostawia niedosyt. Krótko mówiąc, wpisanie działalności muzeum jako instytucji prowadzącej edukację kulturalną wydaje się oczywiste (zwłaszcza w kontekście edukacji do sztuki i przez sztukę), tymczasem w rozważaniach nad edukacyjną rolą muzeum w tym wymiarze zastanawia brak odniesień do rozmaitych koncepcji edukacji kulturalnej (omawia je szczegółowo Sylwia Słowińska w swojej książce, *Edukacja kulturalna w Polsce i Niemczech. Inspiracje – propozycje – koncepcje*, Kraków 2007, także napisany przez nią rozdział w książce Józefa Kargula, *Upowszechnianie. Animacja. Komercjalizacja kultury*, Warszawa 2012, syntetycznie charakteryzuje poglądy dotyczące odmiennych spojrzeń na istotę edukacji kulturalnej). Dlaczego czynię z tego zarzut? W przedstawionych w pierwszym rozdziale pracy modelach muzeum, można odnaleźć odzwierciedlenie rozmaitych ujęć edukacji kulturalnej i tym samym zilustrować modele edukacyjnego „działania” muzeum.

Kolejny fragment (2.1.2.) ukazujący potencjał edukacyjny muzeum zatytułowany został *Edukacja wczesnoszkolna*. Tu ponownie można zarzucić zbyt szerokie zakreślenie rozważań, gdyż dotyczą one jedynie możliwości edukacyjnego wykorzystania działalności muzeum w pracy z dziećmi w wieku 7-10 lat, a nie są omówieniem tego zakresu pedagogicznych zabiegów. Jak zaznacza Autorka w przypisie, podrozdział ten jest poszerzoną wersją jej artykułu *Edukacja wczesnoszkolna w przestrzeni muzeum* i sądzę, że ten właśnie tytuł lepiej oddaje jego treść.

Następne fragmenty (2.1.3.) *Edukacja w formie samokształcenia i samowychowania*, (2.1.4.) *Edukacja międzykulturowa* (tu także warto było dodać „w przestrzeni muzeum”) i (2.1.5.) *Edukacja całożyciowa w przestrzeni muzeum* ukazują możliwości wykorzystania muzeum w tych obszarach, co ilustrują interesująco dobrane i omówione przykłady rozmaitych projektów.

W tym ostatnim fragmencie (2.1.5.) w odniesieniu do koncepcji edukacji całożyciowej, Autorka wspomina o idei *lifelong learning* i w moim przekonaniu odwołanie się do tej właśnie koncepcji, umocowanej głównie na gruncie andragogiki, mogłoby stanowić trafne tło

do analiz interesującego doktorantkę zagadnienia. Niestety ten „andragogiczny wątek” nie został w dysertacji pogłębiony, a szkoda (tu po raz kolejny widoczny jest wspomniany „brak symetrii”). W moim przekonaniu bardzo wzbogaciłyby i chyba lepiej ukierunkowałyby badania doktorantki odwołania do rozważań Mieczysława Malewskiego (M. Malewski, *Od nauczania do uczenia się. O paradygmatycznej zmianie w andragogice*, Wydawnictwo Naukowe DSW, Wrocław 2010). Wyróżnia on trzy modele pracy edukacyjnej z ludźmi dorosłymi *technologiczny*, *humanistyczny* i *krytyczny*. W modelu pierwszym uczenie się polega na opanowaniu określonego materiału, to autorytety (władza) decydują o tym co należy opanować, by móc pełnić określone funkcje społeczne. Wiedza ma charakter obiektywny i przekazywana jest w instytucjach, które poświadczają zdobyte kompetencje odpowiednimi certyfikatami. W modelu humanistycznym ważniejszy staje się uczeń dorosły, to on i jego potrzeby stanowią punkt odniesienia do określenia treści kształcenia. O ile w modelu *technologicznym* „dodawano wiedzę do człowieka”, by ten lepiej radził sobie ze światem, to w modelu *humanistycznym* ważniejsze staje się indywidualne doświadczenie dorosłego ucznia, jego rozwój a rolą nauczyciela jest organizowanie środowiska edukacyjnego. W modelu *krytycznym* natomiast chodzi o ukazanie społecznych kontekstów konstruowania ludzkich tożsamości, uwikłania w przekazy socjalizacyjne i wpływy kulturowe, które to powodują, że „stajemy się tymi, kim się stajemy”. Metodą edukacji krytycznej jest dialog a nauczyciel dorosłych staje się krytycznym analitykiem sposobów życia, intelektualnym prowokatorem. Tym trzem modelom odpowiadają trzy obszary edukacji dorosłych, edukacja formalna (szkolna), pozaformalna (pozaszkolna) i nieformalna (codziennosc). Autorka wspomina wprawdzie w swej dysertacji o tych obszarach edukacji (s. 129), nie czyni jednak z tego punktu odniesienia dla swoich analiz, tymczasem w działalności edukacyjnej muzeum można znaleźć analogię do wskazanych przez Malewskiego modeli. Model *technologiczny* realizowany byłby w „monologowym” modelu muzeum nowożytnego, gdzie przekazuje się wiedzę zgodnie z zaleceniami a muzeum traktowane jest jako kolejna instytucja edukacyjna; model *humanistyczny* wpisywałby się w muzeum partycypacyjne i mediacyjne, ostatni odpowiadałby modelowi muzeum krytycznego.

Podrozdział *Funkcja edukacyjna Muzeum Narodowego w Szczecinie – założenia teoretyczne* (2.2.) charakteryzuje dydaktyczny kontekst aktywności edukacyjnej tej instytucji. Omówione tu zostały wystawy, lekcje muzealne, wykłady oraz warsztaty jako formy edukacyjne. W moim przekonaniu fragmenty (2.2.2), (2.2.3), (2.2.4.) pracy są zbędne, nie widzę bowiem zasadności podręcznikowego omawiania struktury lekcji oraz rodzajów wykładów, gdyż

refleksje o różnicy między wykładem tradycyjnym a problemowym należą do podstawowej wiedzy z zakresu metodyki szkoły wyższej (już bardziej uzasadniony wydaje się być, zamykający drugi rozdział pracy, fragment dotyczący zadań i kompetencji kuratora, edukatora oraz przewodnika wystaw). Funkcję edukacyjną muzeum Autorka zdaje się postrzegać „wąsko”, by tak rzec: przez pryzmat wspomnianego wcześniej modelu *technologicznego* pracy edukacyjnej (np. w wymiarze realizacji zadań edukacji estetycznej), tymczasem muzeum jest instytucją edukującą nie tylko wtedy, gdy organizowane są w nim lekcje dla szkół, lub uczestniczymy w organizowanych w nim wykładach. Jak sama Autorka zauważa w dalszej części swojej dysertacji, już podjęta tematyka oraz aranżacja przestrzeni wystawy buduje pewien „kontekst edukacyjny”. Wystawa może skupiać się na tym, że Rembrandt „wielkim malarzem był” i powinniśmy go podziwiać, gdyż „wielka sztuka, będąc wielką musi wzruszać”, może także prowokować do refleksji, swoistego dialogu z ekspozycją i uwrażliwiać odbiorców na przemiany ekonomiczne oraz społeczne, jakie zaszły w naszym kraju (np. omawiana w dysertacji wystawa *Morze. Od estetyki do globalnej ekonomii – 10 Baltyckie Biennale Sztuki Współczesnej/Troubled Water*). Muzeum może *nauczać* (*pouczać?*), ale też może być miejscem *uczenia się*, co wbrew pozorom nie jest tym samym. Innymi słowy, muzeum jest nie tylko miejscem edukacji formalnej. Wydaje się, że właśnie w przypadku analizowania „pedagogicznego modelu” tej instytucji interesujący jest jej aspekt edukacji pozaformalnej i nieformalnej.

W rozdziale trzecim *Założenia metodologiczne badań własnych* doktorantka prezentuje metodologiczne tło swoich analiz. Po krótkim wprowadzeniu w ideę badań jakościowych omówiony został przedmiot i cele badań oraz problemy badawcze. Wśród wybranych metod wspomniane zostały wywiad skoncentrowany na problemie oraz krytyczna analiza dyskursu. To połączenie wywiadu i analizy dyskursu tłumaczy Autorka koniecznością spojrzenia z dwóch perspektyw i stąd jej sięgnięcie do triangulacji metod. Perspektywą analityczną swoich dociekań badawczych mgr Anna Musiał-Gąsiorowska uczyniła hermeneutykę. Rozdział ten zamyka prezentacja organizacji Muzeum Narodowego w Szczecinie jako terenu badań.

Niestety w rozdziale metodologicznym zwraca uwagę jego skrótowość. Czytając ten fragment pracy można odnieść wrażenie, że Autorka chce jak najszybciej „mieć to za sobą”, a nie precyzyjnie określić swoją strategię badawczą. Zaczniemy od analizy dyskursu. W tej perspektywie badawczej język stanowi medium, które odtwarza istniejący porządek społeczny, tak więc krytyczna analiza dyskursu zajmuje się relacjami władzy, kontroli i

dominacji, jakie manifestowane są w języku. Choć krytyczna analiza dyskursu wyrasta z językoznawstwa i socjologii, to jej założenia inspirują również politologów, badaczy kultury, psychologów a także pedagogów. I rzeczywiście analiza dyskursu jest interesującą metodą badawczą dla zakreślonej w pracy problematyki, jednak nie została ona ani precyzyjnie omówiona, ani w pełni wykorzystana. Szkoda, że Autorka nie spróbowała skonfrontować swoich intuicji dotyczących istoty badania dyskursu z pracami i analizami badaczy, którzy się posłużyli tą metodą (np. Kamilla Biskupska, *Pamięć społeczna w zwierciadle języka. Analiza dyskursu pokolenia przełomu*, Uniwersytet Opolski, Opole 2011; Ewa Bobrowska, *Obrazowanie społeczeństwa w mediach. Analiza radiomaryjnego dyskursu*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2007). Pomocne byłyby także „zwykłe” pozycje podręcznikowe np. *Jakościowa analiza dyskursu w naukach społecznych*, red. naukowa Ruth Wodak, Michał Krzyżanowski, Warszawa 2011; Tim Rapley, *Analiza konwersacji, dyskursu i dokumentów*, PWN, Warszawa 2010. Sięgnięcie do takich prac pozwoliłoby Autorce uniknąć błędów, a na pewno bardziej precyzyjnie zbudować własną strategię badawczą, tymczasem mgr Anna Musiał-Gąsiorowska sprowadza swoje rozważania na ten temat do odwołania się do *Wstępu* z pracy pod redakcją A. Duszak, F. Fairclough, *Krytyczna analiza dyskursu. Interdyscyplinarne podejście do komunikacji społecznej*, Kraków 2008; jak na dysertację doktorską, to zdecydowanie za mało. W efekcie, w części badawczej mamy do czynienia, co najwyżej, z *elementami* analizy dyskursu, które odnaleźć można w odniesieniach do opisów zawartych w broszurach informacyjnych. Wczytując się w przedstawione w części empirycznej omówienia, można dojść do wniosku, że kreśląc metodologiczne tło podjętych w pracy badań, Autorka raczej powinna wskazać (za propozycją Krzysztofa Konarzewskiego) na *przeszukiwanie archiwów*, jako **metodę zbierania danych** jakościowych i *analizę treści* jako **metodę analizy danych** (K. Konarzewski, *Jak uprawiać badania oświatowe. Metodologia praktyczna*, Warszawa 2000).

Kolejnym mankamentem tego rozdziału jest brak „spójności paradygmatycznej”. O ile krytyczna analiza dyskursu wpisuje się w paradygmat krytyczny badań nad edukacją, to wywiad bardziej odnosi się do paradygmatu interpretatywnego (hermeneutycznego). W obu przypadkach badamy odmienne aspekty rzeczywistości. Chcąc poznać charakter badanej instytucji, jej *intencje edukacyjne* wiążące się z relacją pomiędzy muzeum a odbiorcą, pozostać wypadałoby wyłącznie przy pierwszym z sygnalizowanych paradygmatów. Innymi słowy zarysowana przez Autorkę perspektywa *etic* bardziej odnosi się do sformułowanych przez nią problemów badawczych. Wypowiedzi uczestników wystaw niewiele powiedzą o

założeniach ich organizatorów. Wszak intencje wynikające z *monologicznego* modelu mogą być doskonale wychwycone przez widzów, którzy mogą trafnie odczytywać „ukryty program” proponowanych ekspozycji. Krótko mówiąc, są to dwa oddzielne obszary badań: w pierwszym badamy teksty (traktując wystawy i instytucję je organizującą jako tekst), w drugim badamy ludzi (i tu możemy dowiedzieć się, co odbiorcy „robią” z tymi tekstami). Zaznaczyć także należy, że wywiady przeprowadzone z uczestnikami wystaw dołączone zostały jedynie w Aneksie, natomiast nie zostały przeanalizowane w sposób pogłębiony. Ich interpretacja nie stanowi wyodrębnionego badawczego zadania, jakie postawiła przed sobą Autorka dysertacji. W efekcie, sporadyczne przywołania w części badawczej pracy pojedynczych wypowiedzi osób biorących udział w wywiadach, nie wzbogacają zasadniczo jej treści. Można więc powtórzyć zarzut dotyczący zasadności ich przeprowadzenia.

Część empiryczną pracy tworzą dwa rozdziały: trzeci – *Treści edukacyjne w formach działalności Muzeum Narodowego w Szczecinie* oraz czwarty (zamykający dysertację) *Uwagi końcowe. Postulowany model edukacyjny w Muzeum Narodowym w Szczecinie*. W pierwszym podrozdziale porównana została faktyczna działalność Muzeum Narodowego w Szczecinie z opisanymi modelami muzeum, a więc klasycznego, nowożytnego muzeum, muzeum krytycznego, muzeum partycypacyjnego oraz muzeum jako miejsca mediacji. Opisane zostały tu trzy wystawy *Rembrandt. Prezentacja obrazu „Krajobraz z miłosiernym Samarytaninem” Rembrandta Harmenszooona van Rijna, Nie tylko tulipany. Państwowe Muzeum w Schwerinie gościnnie w Muzeum Narodowym w Szczecinie* oraz *Morze. Od estetyki do globalnej ekonomii – 10 Bałtyckie Biennale Sztuki Współczesnej/Troubled Water*. Fragment ten jest napisany bardzo kompetentnie i precyzyjnie „oprowadza” czytelnika po analizowanych propozycjach wystawienniczych Muzeum Narodowego w Szczecinie. W części empirycznej scharakteryzowane zostały także lekcje muzealne, wykłady oraz warsztaty realizowane w ramach działalności edukacyjnej Muzeum Narodowego w Szczecinie. Całość zamyka starannie opracowana bibliografia.

Podsumowując swoje rozważania, Autorka rozprawy zauważa, iż Muzeum Narodowe w Szczecinie opiera się w dużej mierze na modelu **nowożytnym** muzeum, wzbogacając go o elementy modeli **muzeum krytycznego**, **partycypacyjnego** oraz **mediacyjnego** (s. 185). Model ów – jej zdaniem – można określić jako **hybrydowy**, bowiem wykorzystuje kategorie kilku modeli jednocześnie. Można jednak zadać pytanie, czy rzeczywiście instytucja, jaką jest muzeum, musi zostać „przypisana” konkretnemu modelowi? Czy musi „trzymać się”

jednoznacznie określonej konwencji przy projektowaniu ekspozycji? Czy może jest inaczej – to wystawy mogą przybierać różne formy, w zależności od podjętej problematyki, zaś muzeum jest tylko instytucjonalną „ramą organizacyjną”, a kuratorzy mogą sięgać do rozmaitych modeli, w zależności od pomysłu wynikającego z podjętego tematu. Przykładem jest tu charakteryzowana przez mgr Annę Musiał-Gąsiorowską wystawa *Morze. Od estetyki do globalnej ekonomii – 10 Bałtyckie Biennale Sztuki Współczesnej/Troubled Water*, mająca najwięcej cech ekspozycji wpisującej się w model *krytyczny*.

Na koniec kilka uwag technicznych. W kilku miejscach brak jest dokładnego wskazania źródła, np. na s. 32 Autorka cytuje ustalenia definicyjne Henri Rivièrè'a, jednak brak tu przypisu. Wprawdzie na s. 33 jest odwołanie do dysertacji A. Kamińskiej, *Rekonstrukcja muzeum w kulturze współczesnej. Studium socjopedagogiczne*, UAM, Poznań 2015, jednak nie wiemy, czy to właśnie za tą pracą przywołane zostały słowa wspomnianego autora. Zwraca uwagę też fakt, iż w niektórych przypisach do prac zbiorowych brak jest precyzyjnego wskazania cytowanych rozdziałów (np. przypisy 80, 281, 302). Podkreślić warto stronę językową pracy. Dysertację czyta się dobrze a pojedyncze błędy literowe oraz redakcyjne nie obniżają ogólnie dobrego jej poziomu.

### **Podsumowanie i konkluzja**

Doktorantka dowiodła w pracy swego merytorycznego przygotowania do prowadzenia badań naukowych. Jej rozprawa, mimo uchybień, jest ważnym sygnałem w refleksji pedagogicznej. Autorka sformułowała ciekawy temat i podbudowała go wystarczającą znajomością literatury przedmiotu. Jej wywód ma określony porządek i wewnętrzną logikę. Wierzę, że wszelkie wątpliwości rozwiane zostaną podczas publicznej obrony dysertacji.

W oparciu o dokonaną ocenę przedłożonej do recenzji pracy *Model edukacji muzealnej w Muzeum Narodowym w Szczecinie* stwierdzam, że spełnia ona wymagania stawiane rozprawom doktorskim, wnioskuję zatem o dopuszczenie mgr Anny Musiał-Gąsiorowskiej do dalszych etapów przewodu doktorskiego.



Wrocław, 28 stycznia 2021 r.