

Justyna Kosz-Szumaska

ORCID: 0000-0002-9295-9184

Uniwersytet Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy

Projekt edukacyjny jako strategia budowania modelu muzeum konstruktywistycznego

Abstract

Justyna Kosz-Szumaska, *Projekt edukacyjny jako strategia budowania modelu muzeum konstruktywistycznego* [Educational project as a strategy for building a constructivist museum model]. *Kultura – Społeczeństwo – Edukacja* nr 2(26) 2024, Poznań 2024, pp. 127–143, Adam Mickiewicz University Press. ISSN (Online) 2719-2717, ISSN (Print) 2300-0422. <https://doi.org/10.14746/kse.2024.26.2.8>

The paper addresses issues related to the constructivist trend and the museum educational model based on it. The first part outlines the theoretical perspective adopted, which is determined by Bruner's constructivist approach to the learning process, providing inspiration for the museum educational model proposed by Hein. The educational project method is presented as one that can be a strategy in the implementation of such a model. The second part of this paper introduces the methodological assumptions, selected research results and conclusions. The research aimed at (a) describing the experience of students planning and implementing educational projects in the museum space, and (b) verifying whether the base and content of museum exhibitions meet the material space needs of a constructivist museum. The use of action research strategy (direct observation and document analysis) allowed to collect qualitative material, the analysis of which indicates that the implementation of educational projects, in the trend of constructivist museum model, is consistent with the assumptions of this method: among others, independence, creativity, creative and research attitude, innovation, commitment, teamwork. Finally, the author draws conclusions and recommendations for educational practice, pointing to the importance of exhibitions and the material base of museum for the implementation of museum education in the constructivist model – the need to create a learning environment in which material conditions will be understood as “tools” to help construct knowledge and meanings.

Keywords

educational project; constructivist trend; constructivist museum model; preschool education; early childhood education

Wprowadzenie

Namysł nad kształceniem uczniów implikuje podejmowanie refleksji nad strategiami przyjmowanymi w kształceniu studentów kierunków pedagogicznych (ukierunkowanych na specjalizację nauczycielskie). Zakładając, że słusznym kierunkiem jest dążenie do sytuowania ucznia w centrum procesu edukacyjnego, stawianie go w sytuacjach problemowych, budowanie przestrzeni dla samodzielnego tworzenia wiedzy i znaczeń, przy kreowaniu warunków do podejmowania współpracy, zasadne wydaje się realizowanie dydaktyki szkoły wyższej w oparciu o nurt konstruktywistyczny. Dążenie do takiej właśnie spójności można upatrywać jako szansę na kreowanie akademickiej kultury uczenia się zgodnej z tą, w której dostrzega się obecnie możliwość „przekierowania” tradycyjnej szkoły herbartowskiej „na tory” szkoły progresywistycznej i konstruktywistycznej. Kierując się tym założeniem, przyjęto ramy teoretyczne konstytuujące podjęty namysł dydaktyczny oraz badawczy w obszarze kształcenia studentów pedagogiki przedszkolnej i wczesnoszkolnej w ramach kursu metodyki edukacji plastycznej. Pole problemowe osadzono w edukacji muzealnej zorientowanej konstruktywistycznie, poszukując rozwiązań dydaktycznych spajających dydaktykę akademicką oraz (wczesno)szkolną.

Edukacja muzealna – istota i konteksty jej kreowania

Instytucji muzealnej od początku jej istnienia przypisuje się funkcję edukacyjną. Odkąd zaczęły powstawać muzea, miały one służyć celom naukowym, dydaktycznym i wychowawczym. Realizowana w nich edukacja muzealna najczęściej jest zatem rozumiana jako działania o charakterze kształceniowo-wychowawczym. Działalność edukacyjna wydaje się wyznaczać profil muzeum, ponieważ możliwości, jakie są związane z tą sferą aktywności, pozwalają na budowanie statusu i wizerunku instytucji wśród zwiedzających (Nadolska-Styczyńska, 2016, s. 96; Stabrawa, 2016, s. 230; Zduńczyk, 2015, s. 169). Szeląg (2019) pyta, w jaki sposób ów potencjał edukacyjny jest wykorzystywany. Współcześnie uznaje się, że jest nim nie tylko przekazywanie wiedzy, ale też pobudzanie do krytycznego, twórczego myślenia i konstruowanie wartości. Istotne jest podejmowanie refleksji, tworzenie znaczeń, a nawet współtworzenie nowych zasobów wiedzy. Taki sposób myślenia o instytucji muzealnej nastawiony jest na spory i wymianę poglądów, tworzenie czasoprzestrzeni dla uczenia się w relacji z innymi, od siebie nawzajem (Pater, 2013, s. 64; Wysok i Stępnik, 2013, s. 8; Zduńczyk, 2015, s. 171). Przyjmując taką perspektywę, należy uznać, że jednym z najważniejszych momentów w pro-

cesie rozwoju edukacji muzealnej był zwrot ku podejściu konstruktywistycznemu. Prekursorem koncepcji był amerykański badacz Hein, inspirujący się Deweyem i jego założeniem o „uczeniu się przez działanie” (Stabrawa, 2016, s. 236). Muzealne oferty edukacyjne skierowane do dzieci powinny odpowiadać standardom odnoszącym się do koncepcji paradygmatu uczenia się konstruktywistycznego (Hein, Bruner) lub teorii pedagogicznych Deweya, Montessori, Piageta. Zgodnie z paradygmatycznym nastawieniem Deweya uczący się sami ustalają własne cele poznawcze, zakres i metody działania. Pragnienie wiedzy zaspokajają przez rozwiązywanie rzeczywistych, ważnych problemów środowiska. W procesie uczenia się decydującą rolę odgrywa *learning by doing* oraz uczenie się poprzez popełnianie błędów, które mają konstruktywną rolę w procesie edukacji (Pater, 2013, s. 66; 2016, s. 57–58).

Ze względu na naturę wiedzy i charakter jej przekazywania Hein w swojej muzealniczej myśli wyłania cztery podejścia do nauczania w muzeum, którym można przypisać cztery modele muzeów: systematyczne, uporządkowane, odkrywcze i popularyzowane przez autora klasyfikacji – konstruktywistyczne. Wszystkie te typy są charakteryzowane przez różnice w organizacji ekspozycji i działalności „oświatowej”. Założeniem muzeum konstruktywistycznego jest twierdzenie, że wiedza jest budowana przez zwiedzających, którzy tworzą znaczenia w drodze eksperymentów, przekonań i nagromadzonych doświadczeń. Na podstawie wystawy konstruują oni osobistą wiedzę, a sam proces zdobywania wiadomości jest działaniem konstruktywnym, który uwzględnia nie tylko właściwości wystawianych przedmiotów, treści, ale też potrzeby i doświadczenia widzów. Wiedzę uznaje się za subiektywną, a tym samym konstruowaną, relatywną, a nie uniwersalną. W konstruktywizmie duży nacisk kładzie się na pytanie, czy zapewnione w muzeum warunki są jedynymi, w jakich zwiedzający mogą tworzyć znaczenia. Konstruktywistyczną edukację muzealną wyróżnia unikalne spojrzenie na wykorzystywanie muzeum do nauczania. Hein, określając modelowe cechy takiej placówki, wskazuje na: (1) wiele punktów wejść, bez wyznaczonej ścieżki zwiedzania oraz bez narracji; (2) szeroką gamę aktywizujących metod i form uczenia się; (3) prezentowanie wielu punktów widzenia; (4) umożliwienie widzom zaangażowania się w poznanie obiektów poprzez zapewnienie szerokiego wachlarza aktywności, podczas których będą mogli wykorzystać swoje doświadczenia życiowe; (5) organizowanie działań i dostarczanie materiałów, które umożliwiają uczniom prowadzenie eksperymentów, snucie domysłów i wyciąganie wniosków. W muzeum konstruktywistycznym chodzi o ułatwienie odbiorcom dojścia do samodzielnego zrozumienia sensów, a nie podanie konkretnej, już zdefiniowanej treści. Konstruktywistyczna koncepcja Heina jest najpełniejszą podstawą dla rozwoju edukacji w muzeach. Przystaje

ona do instytucji kulturalnych ze względu na wpisywanie się w ich nieformalny, dobrowolny charakter. Warto jednak zwrócić uwagę na elementy, które bezpośrednio będą wpływać na efektywność konstrukttywizmu – organizacja wystaw oraz zredefiniowanie pojęć „uczenie się” i „edukacja”. Proces kształcenia jest tutaj traktowany całościowo i nie ogranicza się do przekazu treści, ale wymaga przede wszystkim aktywności odbiorcy. Muzealna edukacja typu konstruktivistycznego uznaje model wystawy za otwarte źródło edukacyjne, które proponuje gościom przedmioty, idee i aktywności jako punkt wyjścia dla ich interpretacji. W modelu tym edukacja staje się czynnikiem demokratyzującym, co w praktyce wymaga dobrania odpowiednich metod kształcenia, ze zwróceniem uwagi na potrzeby i możliwości grupy odbiorców, tak by pozwolić jednostkom na realny rozwój, czyli własną pracę w procesie uczenia się, np. poprzez stawianie kolejnych pytań i samodzielne szukanie na nie odpowiedzi (Hein, 2010, s. 74–75; Karczewski, 2015, s. 27–29; Stabrawa, 2016, s. 236–238; Szeląg, 2013, s. 22–25; 2014b, s. 25–26; Zduńczyk, 2015, s. 177–178). Zgodnie z tą zmianą paradygmatu uczenia się w muzeum najważniejsze jest budowanie przestrzeni do samodzielnego eksplorowania i wdrażania pomysłów przez uczniów, tak aby sami odkryli problem, który edukator może zasygnalizować. Dochodzenie do własnych wniosków powinno być pozostawione dzieciom (Mallek, 2015, s. 118). Tworzenie oferty muzealnej skierowanej do najmłodszych odbiorców powinno być jednak głęboko przemyślane i kreowane zgodnie z przyjętym modelem. Wystrzegać należy się tzw. disneylandyzacji muzeów, czyli podejścia, w którym głównym wskaźnikiem brany pod uwagę jest atrakcyjność dla możliwie najszerzej publiczności. Uczenie się wyłącznie przez zabawę, w sposób niewymagający zbytniego zaangażowania intelektualnego, kładący nacisk na rozrywkową stronę procesu poznawania stanowi karykaturę konstruktivistycznego podejścia do edukacji muzealnej (Borusiewicz, 2012, s. 122).

W kontekście różnorodności podejść, założeń teoretycznych edukacji muzealnej, przekładających się na rozwiązania praktyczne, metodyczne, istotne wydaje się zwrócenie uwagi na możliwości, jakie oferuje ona systemowi edukacji sformalizowanej – począwszy od wychowania przedszkolnego, edukacji wczesnoszkolnej, przez nauczanie szkolne, kończąc na uniwersyteckim. Zależać one będą między innymi od zainteresowania muzeami i ich ofertą wśród nauczycieli i wykładowców akademickich. Wśród rekomendacji dla muzealnych programów edukacyjnych wskazuje się na takie rozwiązania jak: (1) przygotowywanie projektów edukacyjnych łączących różne wymiary pracy muzeów – angażujących w działania nie tylko pracowników zajmujących się edukacją, ale też specjalistów z danych dziedzin; (2) rozwijanie projektów edukacyjnych o charakterze partycypacyjnym zwiększającym współuczestnictwo odbiorców edukacji muzealnej w obszarze

tworzenia wystaw, kolekcji oraz interpretacji (Szeląg, 2014a, s. 26, 36–37). Zamiast przekazu informacji, reguł postępowania wobec dzieł sztuki współczesna muzeologia i edukacja muzealna winny opierać się na spontanicznym kontakcie nawiązującym do idei swobodnego dialogu i wspólnym poszukiwaniu znaczeń. Tak rozumiana edukacja muzealna może odbywać się jedynie w przestrzeni dialogicznej, w której dynamiczny proces nadawania znaczeń i budowania związków jest ułatwiony dzięki obecności społeczności (Skutnik, 2008, s. 20–25). W tym kontekście można spojrzeć na muzeum jako na alternatywną przestrzeń w edukacji dzieci. Nie chodzi o zastępowanie edukacji szkolnej muzealną, ale o alternatywne spojrzenie na edukację w ogóle, biorąc pod uwagę przede wszystkim możliwości zastosowania interaktywnych metod kształcenia w aspekcie środowiskowym i społecznym. Konieczny jest odpowiedni dobór strategii, metod i treści w oparciu o zasoby muzealne, kompetencje edukatorów muzealnych, ale też nauczycieli, którzy powinni wspólnie wypracowywać treści i metody atrakcyjne dla danej grupy wiekowej. Specyfika muzeum dla dzieci polega na sposobie prezentacji obiektów, doborze tematów, ale przede wszystkim na dostosowaniu działalności do potrzeb, możliwości, zainteresowań, predyspozycji dziecka, z uwzględnieniem ich odrębności w sposobie odbioru, co wyraża się poprzez różnorodność stosowanych metod (Pater, 2013, s. 64–66).

Powyższe założenia stworzyły autorce niniejszego tekstu ramy dla poszukiwania strategii, metody kształcenia mogącej znaleźć zastosowanie w modelu muzeum konstruktivistycznego adresowanego do dzieci w młodszym wieku szkolnym.

Projekt edukacyjny jako strategia kształcenia w realizacji modelu muzeum konstruktivistycznego

Holistyczne spojrzenie na edukację dziecka, które jest „w drodze”, ma swoją rozwojową historię i przyszłość, przenosi uwagę pedagogów na konkretną osobę i ideę umieszczenia dziecka w centrum myślenia o szkole. Powoduje, że planowanie i podejmowanie działań edukacyjnych jest wyznaczone przez prawa rozwojowe. Wiedza zdobywana w wyniku własnej aktywności – na miarę posiadanych możliwości – staje się najbardziej osobista, znacząca i trwała (Rosalska i Zamorska, 2002, s. 82, 85). W taki sposób myślenia o edukacji wpisuje się konstruktivistyczna koncepcja uczenia się, w tym ta podnoszona przez Brunera – jednego z najwybitniejszych psychologów, twórcę i aktywnego uczestnika rewolucji poznawczej – który podkreśla, że edukacja musi uruchamiać w uczniu proces odkrywania; informacje i wiedza są najbardziej efektywnie gromadzone w procesie osobistego odkrywania.

Nauczyciel powinien angażować uczniów w aktywny dialog i ukierunkowywać ich tak, by sami tworzyli własną wiedzę i klasyfikowali informacje. Uczenie się to proces aktywny i zarazem społeczny. Nabywanie wiedzy zawsze odbywa się w otocze społecznej, w środowisku, wśród konkretnych ludzi i zachodzących między nimi relacjach. Uczniowie samodzielnie konstruują nowe idee i pojęcia, korzystając z wiedzy uprzedniej, tworzą hipotezy, podejmują decyzje. Ważne są nie tyle poznawane fakty, ile ich interpretacja i sposoby postrzegania, wielość sposobów porządkowania doświadczeń (Brzezińska, 2006, s. XIV–XV; Rosalska i Zamorska, 2002, s. 84). Psychokulturowe podejście do edukacji Brunera charakteryzuje kilka zasad, wśród których autor wskazuje zasadę konstruktywizmu, zgodnie z którą edukację należy spostrzegać jako wspomaganie ucznia w uczeniu się używania narzędzi do wytwarzania znaczeń i konstruowania rzeczywistości (Bruner, 2006, s. 37–38). Modne wręcz stało się odwoływanie do konstruktywistycznych dewiz typu: „uczenie się to konstruowanie”, „uczeń konstruuje, a nie przyswaja gotową wiedzę”. Hasła te stają się często jedynie sloganem mającym wywołać określone emocje i uprawomocnić podejmowane działania (Klus-Stańska, 2010, s. 272). Stąd potrzeba poszukiwania i wdrażania strategii kształcenia korespondujących z koncepcją konstruktywizmu, odczytywania jej na nowo i traktowania jako inspiracji dla podejmowania autentycznych działań edukacyjnych. **Projekt edukacyjny** stanowi metodę nauczania opartą na założeniach o autonomii ucznia, która uwzględnia jego zainteresowania, doświadczenia, pozostawia mu pole do swobodnego tworzenia, eksperymentowania, interpretowania, co wyraźnie wpisuje się w nurt konstruktywistyczny (Klus-Stańska, 2010, s. 276–281), dający podstawy modelowi muzeum konstruktywistycznego. Metoda projektów stosowana jest w ramach zajęć szkolnych, ale też pozaszkolnych – np. w ośrodkach, instytucjach edukacyjnych, kulturalnych. Rozwinięta została przez Deweya oraz Kilpatricka, który podjął próbę jej zdefiniowania, a opiera się na praktycznym działaniu dotyczącym realizacji określonego zadania (projektu), zaproponowanego przez uczniów we współpracy z nauczycielem/tutorem. Ważne, żeby temat projektu uwzględniał potrzeby, możliwości i zainteresowania grupy. Wówczas – zgodnie z założeniami konstruktywizmu – jego realizacja przebiega efektywnie, bazuje bowiem na naturalnej motywacji uczniów. Większość decyzji związanych z realizacją projektu uczniowie powinni podejmować samodzielnie i na własną odpowiedzialność. Metoda ta zrodziła się z przekonania, że uczniowie najsukuteczniej uczą się tego, czym się praktycznie zajmują. Wiedza nie jest tu celem samym w sobie, ale środkiem pomocniczym w kształtowaniu umiejętności. Uczniowie samodzielnie docierają do źródeł informacji, selekcionują je, analizują, rozwiązują problemy, podejmują decyzje, prezentują własne zdanie i go bronią. Co istotne – zwłaszcza w przypadku projektów realizowanych poza szkołą –

mają one charakter interdyscyplinarny, a granica między życiem szkolnym i pozaszkolnym się zaciera. Projekty edukacyjne mogą być realizowane na wszystkich szczeblach edukacyjnych, począwszy od przedszkola, a skończywszy na uczelni wyższej. Rozstrzygane problemy i zakres tematów mają oczywiście inny poziom trudności i zakres w zależności od grupy wiekowej (Królikowski, 2001, s. 24–25; Krzyżaniak, 2003, s. 9–10; Mikina i Zając, 2001, s. 47).

Poszukując metody/strategii kształcenia wpisującej się w ramy modelu muzeum konstruktywistycznego, należy przyjąć, że może nią być wyłącznie taka, która „otwiera drogę” do społecznego uczenia się w projektach umożliwiających pokonywanie granic – między uczącymi się a nauczającymi, między intencjonalnie tworzonym światem szkolnym a zwykłą codziennością (por. Gołębiak, 2008, s. 57). Projekt edukacyjny jest metodą, która stwarza warunki dla kreowania środowiska uczenia się osadzonego w konstruktywistycznym modelu dydaktyki. To założenie stanowiło inspirację dla podjęcia empirycznych dociekań, których wyniki mogą stanowić próbę odpowiedzi na pytanie, czy projekt edukacyjny może stanowić narzędzie realizacji edukacji muzealnej typu konstruktywistycznego. Dla autorki niniejszego opracowania szczególnie interesujące są rozstrzygnięcia dotyczące etapu wczesnej edukacji. Często bowiem kształtowanie umiejętności koniecznych do tego, by dziecko było zdolne do samodzielnego uczenia się, jest odkładane na lata późniejsze. Tymczasem – jak zauważa Klus-Stańska (za: Nowakowska-Buryła, 2008, s. 190) – pierwsze doświadczenia szkolne są źródłem trudnych do późniejszej zmiany strategii intelektualnych. Podstawowe umiejętności samokształceniowe powinni zatem nabywać już uczniowie klas początkowych. Wśród nich wskazuje się na: planowanie i organizowanie pracy, pozyskiwanie i porządkowanie informacji, opracowywanie zgromadzonego materiału.

Procedura badawcza

W podjętym projekcie badawczym ramy teoretyczne są wyznaczone przez założenia teorii konstruktywizmu Brunera, stanowiące inspirację dla spopularyzowanego przez Heina modelu muzeum konstruktywistycznego. W tej koncepcji muzeum zakłada się, że wiedza jest konstruowana przez zwiedzających, którzy tworzą znaczenia w drodze eksperymentów i w odwołaniu do wewnętrznych przekonań oraz zgromadzonych doświadczeń. Konstruują oni osobistą wiedzę na podstawie przestrzeni muzealnej, a sam proces zdobywania wiedzy jest działaniem konstruktywnym, uwzględniającym nie tylko treści wystawy, ale też potrzeby i doświadczenia odbiorców. Edukacja konstruktywistyczna szuka doświadczeń, które

stymulują i motywują, przy jednoczesnym uwzględnieniu warunków, przestrzeni poza muzeum, one bowiem również mogą tworzyć znaczenia (Szelaąg, 2013, s. 24–25). Konsekwencją przyjęcia powyższych założeń było poszukiwanie metody dydaktycznej, której zastosowanie pozwoliłoby na wykreowanie sytuacji edukacyjnych ukierunkowanych na pracę zgodną z modelem muzeum konstruktywistycznego. Podjęte w tym celu badania empiryczne oparte zostały na założeniu, że rozdzielenie dwóch zintegrowanych form ludzkiej aktywności poznawczej – teorii i praktyki, myślenia i działania – skutkuje rozdzieleniem poznania i zmiany, odkrycia naukowego i jego zastosowania do poprawy, ulepszania rzeczywistości edukacyjnej (por. Czerepaniak-Walczak, 2010, s. 319). Stąd też zdecydowano się na strategię badawczą badanie w działaniu (*action research*), której istotą jest uczenie się przez doświadczenie, poprzez stawianie pytań o skuteczność własnej praktyki, obserwację własnych działań, nadawanie im znaczeń i dochodzenie do konkluzji. Podjęto próbę wdrożenia/włączenia metody projektu edukacyjnego w propozycje zajęć warsztatowych realizowanych w Centrum Edukacji Muzealnej (CEM) jednego z dużych miast w północnej części Polski. Procedura *action research* w swojej istocie umożliwia triangulację metodologiczną – stosowanie różnych metod i technik badawczych (Czerepaniak-Walczak, 2010, s. 331–334). W projekcie badawczym gromadzono dane na drodze: (1) **obserwacji bezpośredniej** na terenie CEM podczas realizacji projektów edukacyjnych oraz (2) **analizy dokumentów**, które stanowiły opracowane w formie pisemnej projekty edukacyjne. Dane tworzyły komplementarne informacje stanowiące przedmiot analizy i interpretacji w prowadzonym badaniu. **Celem** badania w działaniu było: (a) opisanie doświadczeń studentów planujących i realizujących projekty edukacyjne w przestrzeni muzealnej oraz (b) sprawdzenie, czy baza i treści wystaw muzealnych odpowiadają potrzebom przestrzeni materialnej muzeum konstruktywistycznego. Projekt edukacyjny zdefiniowano jako metodę, której „celem jest powiązanie nauki szkolnej z działalnością użyteczną i praktyczną uczniów. Nauka z wykorzystaniem tej metody [...] przebiega przez następujące fazy: (1) zainicjowanie projektu oraz dyskusja nad możliwymi sposobami jego realizacji, (2) wybór jednego z tych sposobów i opracowanie planu działania, (3) realizacja projektu oraz ocena uzyskanych efektów” (Kupisiewicz i Kupisiewicz, 2009, s. 103).

Zgodnie z przyjętą strategią badawczą skonstruowane zostały **pytania jakościowe** dotyczące procesu realizacji projektów edukacyjnych. Zdecydowano się na sformułowanie dwóch problemów ogólnych:

P₁: Jak przebiega proces planowania i realizacji projektów edukacyjnych w przestrzeni muzealnej ukierunkowanej na edukację w oparciu o model muzeum konstruktywistycznego?

P₂: Co ukazuje proces planowania i realizacji projektów edukacyjnych w badaniach studentów pedagogiki przedszkolnej i wczesnoszkolnej w przestrzeni Centrum Edukacji Muzealnej?

Zrezygnowano ze stawiania hipotez, które mogą w sposób tendencyjny i stronniczy wpłynąć na gromadzenie i selekcję materiału badawczego (por. Łobocki, 2011, s. 129).

Zgodnie z regułami wskazującymi, że w badaniach jakościowych zasadne jest dobranie próby na podstawie własnej wiedzy o badanej populacji oraz o celach badań (por. Babbie, 2008, s. 212; Creswell, 2013, s. 194), zdecydowano się na **celowy dobór próby** uczestników, miejsc oraz dokumentów. W ramach badania w działaniu, gdzie badacz występował również w roli uczestnika (w charakterze nauczyciela akademickiego) i obserwatora (Rubacha, 2008, s. 153), przyjęto procedurę gromadzenia informacji z różnych źródeł, kojarzenia ich w całość i na tej podstawie projektowania przyszłych działań. Zastosowano dwie techniki badawcze: obserwację bezpośrednią i analizę dokumentów (wytworów). Gromadzone dane pochodziły od osób uczestniczących w projektach edukacyjnych realizowanych na terenie muzeum, czyli studentów kierunku pedagogika przedszkolna i wczesnoszkolna jednolitych studiów magisterskich ($N = 60$), a także z wytworów powstałych w związku z realizowaną praktyką (13 projektów grupowych). Przyjęto nieodłączną, podstawową wręcz, technikę stosowaną w procedurze badania w działaniu, jaką jest **obserwacja**, oraz założenie, że badane osoby świadome tego, iż są obserwowane, wchodzą w interakcje z badaczem tylko w odpowiedzi na zdarzenia należące do projektu badań. W ramach takiej formy badań badacz brał pod uwagę jedynie ten materiał, który był istotny w kontekście badanego problemu (Angrosino, 2009, s. 133–134). Przyjęto postać obserwacji: (a) ustrukturalizowanej, co zawęży pole obserwacji do kryteriów, które odpowiadają postawionym problemom badawczym; (b) jawnej – obserwator występuje oficjalnie jako badacz; oraz (c) całościowej, ukazującej interesujący badacza problem możliwie szeroko (por. Łobocki, 2011, s. 51–52). Badacz oraz studenci rejestrowali, notowali fakty, wydarzenia, własne komentarze i refleksje. Wykonywanie notatek oraz zbieranie dokumentacji miało miejsce na bieżąco, z możliwością zadawania pytań, proszenia o komentarze ze strony wszystkich osób biorących udział w badaniu. Zapis danych obserwacyjnych odbywał się w sposób swobodny, niepodlegający żadnym kryteriom (por. Łobocki, 2011, s. 70).

Jakościowa analiza dokumentów (nazywana również treściową) – wytworów stworzonych w ramach realizacji projektów – nie podlegała żadnym rygorystycznym założeniom czy algorytmom postępowania badawczego. Polegała na jakościowym opisie i interpretacji treści zawartych w spisanych projektach i ich wytworach.

rach materialnych (np. prace plastyczne, gromadzone materiały). Uwzględniono zarówno treści jawne, jak i ukryte – np. o czym to może świadczyć, na czym polega oryginalność itp. (por. Łobocki, 2011, s. 227; Łuczewski i Bednarz-Łuczewska, 2012, s. 176).

W badaniach obserwacyjnych ważne jest zdefiniowanie konkretnego terenu do obserwacji (por. Ciesielska i in., 2012, s. 43). Miejsce realizacji badań stanowiło Centrum Edukacji Muzealnej działające przy jednym z muzeów zlokalizowanych w dużym mieście w północnej części Polski. Prowadzi ono szereg projektów o charakterze edukacyjnym: organizuje między innymi lekcje, warsztaty, wykłady, gry terenowe, pokazy. Przestrzenią, w której studenci wraz z badaczem realizowali procedurę badawczą, stanowiły wystawy, pomieszczenia przygotowane z myślą o edukacji głównie dzieci w wieku przedszkolnym, wczesnoszkolnym, szkolnym, ale też niemowlęcym. Szczególny nacisk w proponowanych formach zajęć położony jest na życie i twórczość patrona muzeum. Procedurę badawczą rozpoczęto od poznania bazy dydaktycznej Centrum Edukacji Muzealnej. W ramach tego etapu odbyły się wizyty studyjne, podczas których pracownicy muzeum zapoznali studentów oraz badacza z zapleczem materialnym CEM.

Edukacja muzealna zorientowana konstruktywistycznie – dyskusja, wybrane wyniki i wnioski z badań

Niniejsze opracowanie prezentuje wyniki badań podjętych w okresie: październik 2023 – styczeń 2024, realizowanych w Centrum Edukacji Muzealnej działającym przy muzeum okręgowym jednego z miast wojewódzkich w północnej części kraju. Badaniu podlegały zarówno jednostki (studenci kierunku pedagogika przedszkolna i wczesnoszkolna), rzeczy (fizyczne obiekty tworzące przestrzeń muzealną), interakcje (zachowania werbalne i niewerbalne, negocjacje, wyrażane odczucia obserwowane u jednostek tworzących grupy projektowe), jak również wydarzenia (sytuacje, zachowania osób, relacje, konteksty i płynące z nich przesłanie).

Czynności badawcze składające się na analizę zebranych danych jakościowych można sprowadzić do pewnych schematów (por. Creswell, 2013, s. 199–201). Badacz będący jednocześnie uczestnikiem zdarzeń i obserwatorem na bieżąco rozważał napływające dane, stawiał analityczne pytania i sporządzał notatki. Analiza danych odbywała się zatem równolegle z ich gromadzeniem i interpretowaniem. Polegała na zbieraniu danych otwartych, które uzyskuje się na podstawie ogólnych pytań i analizowania informacji dostarczanych przez uczestników badań. Etapy analizy danych jakościowych prezentuje tabela 1.

Tabela 1*Etapy analizy w podjętych badaniach jakościowych*

Etapy analizy danych	Podjęmowane czynności badawcze
Redagowanie notatek terenowych	– wynotowywanie głównych słów kluczowych, opisywanie istotnych zdarzeń, reakcji, wypowiedzi, zachowań, interakcji uczestników badania oraz – własnych refleksji związanych z opisywanymi zdarzeniami
Transkrypcja	– przepisywanie notatek terenowych, notatek oraz nagrań z obserwacji
Wyłanianie głównych wątków badań	– przykładanie kategorii centralnej (uczenie się metodą projektów edukacyjnych w przestrzeni muzealnej) do zgromadzonych danych – rezultat procesu interpretacji
Kodowanie tematyczne	– indeksowanie tekstów – przeszukiwanie danych i próba określania kodów
Kategoryzacja	– łączenie kodów we wspólne kategorie – analityczny i teoretyczny poziom kodowania
Kody analityczne	– interpretacja kategorii i próba tworzenia kodów analitycznych

Źródło: opracowanie własne na podstawie: Gibbs, 2011, s. 36–88.

Proces wyodrębniania na drodze analizy kodów i kategorii pozwolił badaczce na lepsze zrozumienie procesów dziejących się w trakcie realizacji projektów edukacyjnych tworzonych we współpracy przez grupy studentów. Autorskie projekty zostały zaplanowane w taki sposób, aby znaleźć zastosowanie w pracy z dziećmi w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym w bieżącej działalności edukacyjnej muzeum. Analiza dokumentów stanowiła metodę uzupełniającą (Łobocki, 2011, s. 215) dla prowadzonej obserwacji bezpośredniej (w przestrzeniach muzealnych podczas wizyt studyjnych oraz w trakcie pracy nad realizowanymi projektami). Egzemplifikację konstruowania diagramów kodowania stanowi tabela 2.

Tabela 2*Kodowanie – przykładowy fragment analizy*

Kodowanie tematyczne	Kategoryzacja (kategorie)	Kody analityczne
Autonomia podczas wyboru tematu projektu – inspirowanie się przestrzenią materialną muzeum oraz własnymi zainteresowaniami	Samodzielność na etapie planowania i inicjowania projektu	Dominująca rola ucznia/studenta w procesie nauczania-uczenia się
Konsultowanie pomysłów z nauczycielem akademickim	Potrzeba „eksperckiego” dialogu i sprawdzenia słuszności podejmowanych działań	Nauczyciel w roli tutora, fasilitatora

cd. tab. 2

Zmiany w sposobie myślenia i działania ukierunkowanego na samodzielność, twórczość, kreatywność, negocjowanie i komunikację na każdym etapie pracy	Trudności pojawiające się w pracy koncepcyjnej wymagającej dużego osobistego zaangażowania i autonomii grupy	Rozwijanie kompetencji miękkich
Wzrost wiedzy, umiejętności i kompetencji w obszarach podejmowanych tematów, będące wynikiem dużego zaangażowania i wysiłku wkładanego w pracę	Zaangażowanie i satysfakcja z podejmowanej pracy – procesu i jej efektów	Postawa badacza, twórcy „wiedzy” i znaczeń; poczucie sprawstwa
Niski poziom kreatywności w procesie realizacji projektu na każdym etapie pracy	Trudność rezygnacji z uczenia się „po śladach” nauczyciela	Przekaz versus konstruowanie znaczeń
Podejmowanie współpracy na każdym etapie pracy nad projektem	Oczekiwanie wsparcia i poczucie wspólnoty we wspólnej kulturze uczenia się	Dążenie do autonomii grupy i realnej współpracy
Wykorzystanie bazy materialnej i przestrzeni muzealnych	Poszukiwanie znaczeń, inspiracji, autorskie pomysły wykorzystania zastanej bazy dla tworzenia nowych zastosowań edukacyjnych	Postawa innowatora, konstruktywistyczne podejście do procesu uczenia się
Weryfikacja planów, zamierzeń i pomysłów na różnych etapach pracy projektowej	Motywacja wewnętrzna na etapie planowania i realizacji zadań projektowych	Refleksyjność, samodzielność w myśleniu i działaniu (por. Filipiak, 2008, s. 18–19)

Źródło: badania własne.

Analiza zebranego materiału empirycznego i próba udzielenia odpowiedzi na postawione pytania badawcze pozwalają przyjąć, że:

1. Realizacja projektów edukacyjnych wymagała ukierunkowania uczestników badań polegającego na zapoznaniu ich z założeniami i celami metody oraz wyjaśnieniu głównego założenia badań – zaprojektowania oraz wykonania zespołowego autorskiego projektu edukacyjnego w oparciu o bazę materialną przestrzeni muzealnej. Proces planowania oraz realizacji projektów ukazał dużą samodzielność zespołów, umiejętność podejmowania grupowych decyzji, wspólnego dochodzenia do najlepszych rozwiązań, a przede wszystkim realne zaangażowanie uczestników. Uczestnicy sprawnie dzielili się rolami w grupie oraz związanymi z nimi zadaniami.
2. W procesie planowania i realizacji projektów edukacyjnych ukierunkowanych na edukację „otwartą”, dialogową w nurcie modelu muzeum konstruktywistycznego można dostrzec cechy opisujące i konstytuujące metodę projektu. Wyraźnie dostrzegalne są takie zachowania i postawy

uczniów (studentów) jak: samodzielność, kreatywność, nastawienie twórcze i badawcze, innowacyjność, zaangażowanie, zespołowość, motywacja wewnętrzna i poczucie satysfakcji oraz sprawstwa.

Na podstawie interpretacji zebranego materiału badawczego nie można jednoznacznie stwierdzić, że takie same efekty zostałyby osiągnięte, gdyby pracę nad projektami podjęły dzieci w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym. Zrealizowany projekt badawczy miał stanowić próbę sprawdzenia, czy odbiorcy, uczestnicy edukacji muzealnej w konkretnej przestrzeni muzeum stworzonej z myślą o propagowaniu modelu konstruktywistycznego, są gotowi do podjęcia zadania wykraczającego poza „bezpieczne” ramy nauczania-uczenia się transmisyjnego. Uczestnicy badań podjęli trud wykreowania projektów, propozycji zadań wpisujących się w treści programowe nauczania na etapie wychowania przedszkolnego oraz wczesnej edukacji, pozostając jednocześnie w roli studentów realizujących zadania wynikające z własnego programu studiów. Podejmowane przez nich refleksje, udział w dyskusjach z badaczem stanowiły informacje zwrotne, zawierające ocenę bazy i treści wystaw w Centrum Edukacji Muzealnej. Zostały one uznane za niezwykle innowacyjne, pobudzające do zadawania pytań, poszukiwania znaczeń i kreowania nowych pomysłów dla ich zastosowania.

Analiza zebranego materiału badawczego – uzyskanego w drodze obserwacji oraz analizy dokumentów – pozwoliła na wyciągnięcie wniosków oraz przygotowanie rekomendacji dla praktyki edukacyjnej (tabela 3).

Tabela 3

Wnioski oraz rekomendacje dla praktyki edukacyjnej

Wnioski	Rekomendacje
Projekt edukacyjny może stanowić efektywną metodę nauczania-uczenia się w systemie edukacji muzealnej zorientowanej konstruktywistycznie	Wdrażanie projektów edukacyjnych do systemu edukacji szkolnej oraz pozaszkolnej powinno opierać się na eliminowaniu działań pozornych (Dudzikowa, 2013) zarówno u uczniów, jak i nauczycieli
Baza materialna oraz sposób wykreowania przestrzeni muzealnej w dużej mierze decydują o przebiegu edukacji muzealnej	Zaleca się takie konstruowanie przestrzeni muzealnych, aby tworzyły one otwartą bazę wystawową, kreującą środowisko aktywnego uczenia się z wykorzystaniem warunków materialnych, rozumianych jako narzędzia konstruowania znaczeń.
Realizacja projektu edukacyjnego w przestrzeni pozaszkolnej wymaga przyjęcia przez nauczyciela roli koordynatora, tutora, tworzącego ramy dla podejmowanych przez uczniów działań	Rola nauczyciela w procesie tworzenia projektu edukacyjnego powinna sprowadzać się do koordynowania działań, przyjmowania postawy tutora, co sprzyja rozwijaniu autonomii oraz samostereowności uczniów

cd. tab. 3

Realizacja projektu edukacyjnego w przestrzeni pozaszkolnej wymaga przyjęcia przez nauczyciela roli koordynatora, tutora, tworzącego ramy dla podejmowanych przez uczniów działań	Budowanie kultury wzajemnego uczenia się wymaga realizowania procesu edukacyjnego w różnych przestrzeniach i warunkach; praca nad projektem powinna stanowić proces dziejący się w różnych miejscach (szkoła, instytucje kultury, ośrodki naukowe itp.) i w różnym czasie
---	---

Źródło: badania własne.

Uczenie się metodą projektów koresponduje z rozumieniem szkoły jako organizacji wzajemnie uczącej się, otwartej na współpracę zewnętrzną ze specjalistami, profesjonalistami, organizacjami, instytucjami (por. Kwieciński, 2012, s. 175). Wybór modelu muzeum konstruktywistycznego implikuje tworzenie pewnych ram, warunków dla realizowanej praktyki edukacyjnej – metoda projektu wnosi konkretne rozwiązania wpisujące się w jego założenia.

Podsumowanie

„Edukacja muzealna kształci człowieka, który potrafi korzystać z muzeum, widzi w tym sens i chce to robić samodzielnie” (Bliźniak, 2024). Słowa te oddają sens edukacji utrzymanej w nurcie konstruktywistycznym. Jego propagatorzy nie podają jednak gotowych rozwiązań, określających, w jaki sposób pracować z uczniami, jakie działania podejmować, z jakich metod, strategii edukacyjnych korzystać. Te pozostawione są autonomicznemu działaniu organizatorów środowiska uczenia się. Jak przekonuje Dewey (2005, s. 25–26), zagadnienie metody sprowadza się do pytania o prawidłowości rozwojowe dziecka, jego wrodzone uzdolnienia i zainteresowania. Metoda przedstawiania dziecku materiału w sposób właściwy mieści się w jego naturze i z niej trzeba ją wydobyć. W naturalnym rozwoju dziecka zachowanie czynne wyprzedza funkcje odbiorcze, uzewnętrznianie się (ekspresja) jest wcześniejsze od odbierania wrażeń (impresji). Lekceważenie tych faktów jest przyczyną straty czasu i wysiłku wkładanego w proces kształcenia. Spośród modeli edukacji muzealnej to właśnie model konstruktywistyczny, spopularyzowany przez Heina, daje szansę na wykreowanie warunków, podjęcie metod kształcenia, które staną w opozycji wobec zmuszania dziecka do zachowania biernego, odbiorczego. Warto zauważyć, że to właśnie „sztuka kształci w uczniach potrzebę zadawania pytań, szukania oryginalnych rozwiązań, często niekonwencjonalnych” (Szuścik, 2013, s. 276). Taka droga jest również istotna z punktu widzenia tworzenia się tendencji do uczenia się przez całe życie, gdzie szczególnie cenne

jest uczenie się we współpracy, pobudzające do refleksyjnego i krytycznego myślenia, umożliwiające konstruowanie własnej wiedzy (Garbula i Kowalik-Olubińska, 2011, s. 486–487). Mamy zatem do czynienia ze spójną triadą – sztuka, edukacja muzealna, nurt konstruktivistyczny – otwierającą szerokie możliwości dla realizowania działań autentycznych, wartościowych, skutecznych z punktu widzenia efektywności procesu kształcenia. Zanurzenie w ową triadę jest jednak możliwe tylko przy rozumiejącej, refleksyjnej obecności podmiotów kreujących środowiska uczenia się – w szkole, na uczelni wyższej, w muzeum czy innej szeroko rozumianej przestrzeni edukacyjnej.

Bibliografia

- Angrosino, M.V. (2009). Obserwacja w nowym kontekście. Etnografia, pedagogika i rozwój problematyki społecznej (tłum. F. Rogalski). W: N.K. Denzin, Y.S. Lincoln (red.), *Metody badań jakościowych* (t. 2, s. 129–151), Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Babbie, E. (2008). *Podstawy badań społecznych* (tłum. W. Betkiewicz). Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Bliźniak, J. (2024). *Lekcja muzealna to nie oprowadzanie. Możliwości i wyzwania edukacji muzealnej*. Centrum Edukacji Obywatelskiej. <https://ceo.org.pl/lekcja-muzealna-to-nie-oprowadzanie/>
- Borusiewicz, M. (2012). *Nauka czy rozrywka? Nowa muzeologia w europejskich definicjach muzeum*. Universitas.
- Bruner, J.S. (2006). *Kultura edukacji* (tłum. T. Brzostowska-Tereszkiewicz). Universitas.
- Brzezińska, A. (2006). Jerome S. Bruner: prekursor kształcenia wspomagającego rozwój. W: J.S. Bruner, *Kultura edukacji* (s. V–XX). Universitas.
- Ciesielska, M., Wolanik-Boström, K., Öhlander M. (2012). Obserwacja. W: D. Jemielniak (red.), *Badania jakościowe. Metody i narzędzia* (t. 2, s. 41–67). Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Creswell, J.W. (2013). *Projektowanie badań naukowych. Metody jakościowe, ilościowe i mieszane* (tłum. J. Gilewicz). Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Czerepaniak-Walczak, M. (2010). Badanie w działaniu. W: S. Palka (red.), *Podstawy metodologii badań w pedagogice* (s. 319–337). Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Dewey, J. (2005). *Moje pedagogiczne credo* (tłum. J. Pieter). Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
- Dudzikowa, M. (2013). Użyteczność pojęcia działań pozornych jako kategorii analitycznej. Egzemplifikacje z obszaru edukacji (i nie tylko). W: M. Dudzikowa, K. Knasiecka-Falbierska (red.), *Sprawcy i/lub ofiary działań pozornych w edukacji szkolnej* (s. 27–82). Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Filipiak, E. (2008). Uczenie się w klasie szkolnej w perspektywie socjokulturowej. W: E. Filipiak (red.), *Rozwijanie zdolności uczenia się. Wybrane konteksty i problemy* (s. 17–34). Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego.
- Garbula, J.M., Kowalik-Olubińska, M. (2011). Tworzenie wspólnot uczących się – od edukacji wczesnoszkolnej do społeczeństwa wiedzy. W: A. Cudowska (red.), *Kierunki rozwoju edukacji w zmieniającej się przestrzeni społecznej* (s. 485–495). Wydawnictwo Uniwersyteckie Trans Humana.
- Gibbs, G. (2011). *Analizowanie danych jakościowych* (tłum. M. Brzozowska-Brywczyńska). Wydawnictwo Naukowe PWN.

- Gołębiak, B.D. (2008). Wyjść poza scjentystyczne i personalistyczne myślenie o „uczeniu się uczenia”. W: E. Filipiak (red.), *Rozwijanie zdolności uczenia się. Wybrane konteksty i problemy* (s. 50–58). Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego.
- Hein, G. (2010). Edukacja muzealna (tłum. P. Szaradowski). W: J. Skutnik, M. Szeląg (red.), *Edukacja muzealna. Antologia tłumaczeń* (s. 59–83). Muzeum Narodowe w Poznaniu.
- Karczewski, L. (2015). Konstruowanie edukacji. Uwagi po szkoleniu „Edukacja w muzeum sztuki współczesnej”. *ABC edukacji w muzeum. Muzea sztuki współczesnej, rezydencjonalne, wieloodziałowe i interdyscyplinarne*, 8, 24–35.
- Klus-Stańska, D. (2010). *Dydaktyka wobec chaosu pojęć i zdarzeń*. Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
- Królikowski, J. (2001). *Projekt edukacyjny. Materiały dla zespołów międzyprzedmiotowych*. Wydawnictwa CODN.
- Krzyżaniak, L. (2003). Metoda projektów w ujęciu teoretycznym. W: D. Kitowska (red.), *Projekt edukacyjny i inne formy uczenia się we współpracy w realizacji ścieżek edukacyjnych: przedszkole, szkoła podstawowa, gimnazjum, szkoła ponadgimnazjalna* (s. 9–14). Pracownia Wydawniczo-Edukacyjna K&K.
- Kupisiewicz, C., Kupisiewicz, M. (2009). *Słownik pedagogiczny*. Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Kwieciński, Z. (2012). *Pedagogie postu. Preteksty – konteksty – podteksty*. Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Łobocki, M. (2011). *Metody i techniki badań pedagogicznych*. Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Łuczewski, M., Bednarz-Łuczewska, P. (2012). Analiza dokumentów zastanych. W: Jemielniak (red.), *Badania jakościowe. Metody i narzędzia* (t. 2, s. 163–188). Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Mallek, A. (2015). Pedagogika muzealna. Cele, idea, kierunek rozwoju i zastosowanie w praktyce na przykładzie „lekcji muzealnej” w polskim muzeum historycznym. *Problemy Wczesnej Edukacji*, 28(1), 114–127. <https://doi.org/10.5604/01.3001.0008.5676>
- Mikina, A., Zając, B. (2001). *Jak wdrażać metodę projektów? Poradnik dla nauczycieli i uczniów gimnazjum, liceum i szkoły zawodowej*. Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Nadolska-Styczyńska, A. (2016). Nie tylko lekcje i oprowadzanie. Kilka uwag o polskiej edukacji muzealnej i sposobach jej badania. *Journal of Urban Ethnology*, 14, 95–111.
- Nowakowska-Buryła, I. (2008). Rozwijanie zdolności samodzielnego uczenia się dzieci w młodszym wieku szkolnym. W: E. Filipiak (red.), *Rozwijanie zdolności uczenia się. Wybrane konteksty i problemy* (s. 189–197). Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego.
- Pater, R. (2013). Edukacja muzealna dla dzieci. Alternatywne przestrzenie. *Edukacja Elementarna w Teorii i Praktyce*, 8(30/4), 55–76.
- Pater, R. (2016). *Edukacja muzealna – muzea dla dzieci i młodzieży*. Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Rosalska, M., Zamorska, B. (2002). Teoretyczne podstawy projektów. W: B.D. Gołębiak (red.), *Uczenie metodą projektów* (s. 81–89). WSiP.
- Rubacha, K. (2008). *Metodologia badań nad edukacją*. Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne.
- Skutnik, J. (2008). *Muzeum sztuki współczesnej jako przestrzeń edukacji*. Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.
- Stabrawa, K. (2016). Edukacja w Muzeum – między teorią a doświadczeniem Muzeum Żup Krakowskich Wieliczka. *Studia i Materiały do Dziejów Żup Solnych w Polsce*, 31, 229–252.
- Szeląg, M. (2013). Koncepcje edukacyjne w polskich muzeach w świetle *Raportu o stanie edukacji muzealnej*. W: W. Wysok, A. Stępnik (red.), *Edukacja muzealna w Polsce. Aspekty, konteksty, ujęcia* (s. 13–37). Państwowe Muzeum na Majdanku.

- Szeląg, M. (2014a). Rekomendacje. Główne kierunki rozwoju edukacji muzealnej w Polsce w opracowaniu uczestników seminariów z cyklu „Raport o stanie edukacji muzealnej w Polsce. Suplement”. W: M. Szeląg (red.), *Raport o stanie edukacji muzealnej. Suplement. Część 1* (t. 8, s. 21–45). Universitas.
- Szeląg, M. (2014b). *Raport o stanie edukacji muzealnej. Suplement. Część 2* (t. 9). Universitas.
- Szeląg, M. (2019). *Muzeum jako instytucja edukacyjna. Edukacja muzealna*. EPALÉ. <https://epale.ec.europa.eu/pl/blog/muzeum-jako-instytucja-edukacyjna-edukacja-muzealna>
- Szuścik, U. (2013). Kwiatek do kozucha. Pozór w edukacji plastycznej. W: M. Dudzikowa, K. Knasiecka-Falbierska (red.), *Sprawcy i/lub ofiary działań pozornych w edukacji szkolnej* (s. 273–283). Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Wysok, W., Stępnik, A. (2013). Wstęp. W: W. Wysok, A. Stępnik (red.), *Edukacja muzealna w Polsce. Aspekty, konteksty, ujęcia* (s. 7–12). Państwowe Muzeum na Majdanku.
- Zduńczyk, E. (2015). Człowiek w muzeum, czyli rzecz o edukacji, wychowaniu i rozrywce. *Kwartalnik Naukowy Fides et Ratio*, 1(21), 169–184.

