

Dr hab. Joanna Wyleżalek, prof. SGGW  
Instytut Nauk Socjologicznych i Pedagogiki  
Szkoła Główna Gospodarstwa Wiejskiego w Warszawie

**Recenzja rozprawy doktorskiej mgr Marianny Karoliny Otmianowskiej**

Koncepcje społecznej odpowiedzialności edukacji muzealnej. Studium socjologiczne, ss.463  
Uniwersytet Kardynała Stefana Wyszyńskiego w Warszawie  
Wydział Społeczno-Ekonomiczny  
Instytut Nauk Socjologicznych  
Warszawa 2023

Promotor: dr hab. Rafał Wiśniewski, prof. UKSW

Promotor pomocniczy: dr Izabela Bukalska

**Uwagi ogólne**

Recenzowana rozprawa doktorska ma charakter teoretyczno – empiryczny, jest to obszerne opracowanie liczące 463 strony (z bibliografią i aneksem). Konstrukcja recenzowanej pracy jest prawidłowa, odpowiada założonemu charakterowi rozważań. Niemniej, w opinii recenzentki, z punktu widzenia poruszanej problematyki przedstawienie w części teoretycznej niektórych zagadnień w rozbudowanej formie nie było konieczne (perspektywa historyczna). Praca składa się z 7 rozdziałów, podsumowania, bibliografii oraz aneksu. Pięć pierwszych rozdziałów ma charakter teoretyczny, spośród których rozdział pierwszy wyznacza ramy teoretyczne badań. Rozdział drugi prezentuje konceptualizację przedmiotu badań poprzez wyjaśnienie kluczowych dla poruszanej problematyki pojęć. Kolejne rozdziały dotyczą edukacji muzealnej w perspektywie muzealnictwa oraz edukacji muzealnej w perspektywie nauk pedagogicznych i socjologii. Rozdział szósty pracy prezentuje metodologię procesu badawczego z uwzględnieniem problemu badawczego i hipotez, opisu triangulacji danych i ich interpretacji. Ostatni siódmy rozdział, najbardziej rozbudowany, omawia wyniki badań. Adekwatnie do zastosowanych metod badawczych przedstawiono tu: społeczną odpowiedzialność edukacji muzealnej w kontekście organizacyjno-prawnym (analiza danych zastanych), społeczną odpowiedzialność edukacji muzealnej w interakcjach

wewnątrzinstytucjonalnych i w interakcjach zewnętrznych (wywiady indywidualne i grupowe). Zgodnie z koncepcją społecznych światów zapoczątkowaną przez Tamotsu Shibutaniego, a rozwiniętą głównie przez Anselma L. Straussa, prezentacja danych została ujęta w postaci debat toczących się na konkretnych arenach. Autorka wyszczególniła siedem aren związanych ze społeczną odpowiedzialnością edukacji muzealnej w wewnątrzinstytucjonalnych interakcjach oraz osiem aren w interakcjach zewnętrznych określając dla każdej areny obiekty graniczne. W tym samym rozdziale znajduje się również omówienie hipotez (w dalszej części recenzji znajduje się uwaga do tego fragmentu rozprawy). Całość pracy wieńczy zakończenie. W pracy zwraca uwagę szeroka, przekrojowa literatura zarówno rodzima jak i światowa - bibliografia niestety nie jest numerowana więc trudno określić liczbę pozycji.

Problematyka pracy skoncentrowana jest na społecznej odpowiedzialności edukacji muzealnej, z uwzględnieniem wymogu inkluzywności i dostępności muzeów postulowanego przez Międzynarodową Radę Muzeów (ICOM-International Council of Museums), a znajdującego swoje odzwierciedlenie w przyjętej w 2022 roku definicji muzeum (s.54). Istotne jest, z perspektywy kluczowych dla rozważań Autorki zagadnień, że sama zmiana podejścia do roli muzeów wzbudza szereg kontrowersji „budując” areny stanowiące obszar dyskursu, „przestrzeń sporu, która dotyczy ważnych dla społecznego świata kwestii” (Konecki 2010).

### **Ocena rozważań teoretycznych**

Autorka już w samym wstępie wskazuje deficyty w zakresie socjologicznych badań edukacji muzealnej. Wskazując na publikacje Elżbiety Nieroba (2016:2019) dotyczące procesu negocjowania dwóch modeli muzeów tradycyjnego i postmodernistycznego Autorka ocenia je jako istotny wkład w dyskurs socjologiczny na temat muzealnictwa. Wymóg inkluzywności i dostępności, reprodukowany przez stwierdzenia respondentów o miejscu muzeów we współczesnym świecie, bliski jest badaniom Pierre`a Bourdieu, który wskazał, że najliczniejszą grupą zwiedzających jest najlepiej wyedukowana część społeczeństwa, a umiejętności interpretacyjne dzieł sztuki powiązane są z klasą społeczną i należą do narzędzi hierarchizowania społeczeństwa (Bourdieu, Darbel, Schnapper 1991; tu: s.9). W samych analizach Bourdieu odnaleźć można wskazówki dla edukacji muzealnej dzięki scharakteryzowaniu przedmiotu zainteresowania przedstawicieli różnych klas społecznych (co nie zostało właściwie wykorzystane według recenzentki w dalszej części pracy). Autorka skupiła się na potrzebach publiczności uwarunkowanej m.in. wiekiem, sprawnością, przynależnością do mniejszości czy zagrożeniem defaworyzowaniem nie uwzględniając

w swoich analizach zmiennej dotyczącej zróżnicowania oferty uwarunkowanej poziomem wykształcenia, czy wiedzą publiczności, czyli na potrzebach odwiedzających z „ponadprzeciętnymi” kompetencjami intelektualnymi (o czym również w dalszej części recenzji). Pominięcie tej „ekskluzywnej” grupy odbiorców, o czym nie należy zapominać, jest również przejawem defaworyzowania i może stanowić istotny element dyskursu nad istotą określenia „społeczna odpowiedzialność” i samą rolę muzeów we współczesnym świecie.

Tymczasem w pracy Autorka wskazuje na zróżnicowane rozumienie pojęcia „społeczna odpowiedzialność” przez respondentów, aż do określeń typu „nowomowa korporacyjna” czy „działania lewicowe” (s. 382), co może wynikać z niezgody na zmianę charakteru muzeów z instytucji ekskluzywnych na inkluzywne, potencjalnie pozbawione oferty dla „ekskluzywnego” odbiorcy przeżywającego sztukę immanentnie.

Sądzę ponadto, że analiza rozumienia pojęcia „inkluzywności” i dostępności w oderwaniu od globalnych tendencji politycznych i światopoglądowych nieco zawęży debatę o społecznej odpowiedzialności wszelkich instytucji pozbawiając odbiorcę możliwości ich właściwego odczytywania (a przynajmniej zróżnicowanej interpretacji). Właśnie takich analiz zabrakło w części teoretycznej rozprawy doktorskiej pomimo, że Autorka kilkakrotnie dotykała przestrzeni sporu dotyczącej rozumienia kluczowych pojęć m.in. wskazując na problem definicji samych muzeów i emocjonalnego dyskursu nad zaproponowaną w Kioto w 2019 roku propozycją (przyjętą 3 lata później w Pradze z małymi modyfikacjami, jako konsekwencja wyboru pomiędzy dwiema prawie identycznymi propozycjami!) (ss.54-55).

Pomimo wskazanego powyżej istotnego braku część teoretyczną uważam za zadawalającą ponieważ Autorka wyjaśnia w niej istotne dla podjętych analiz zagadnienia. Przyjmując interakcjonizm symboliczny jako paradygmat interpretacyjny wskazuje, za Georgem Herbertem Meadem, na rdzeń koncepcji skupionej na perspektywie powstawania, trwania i zmiany społeczeństwa dzięki ludzkiej umiejętności i interpretowania, autorefleksji i samooceny z wykorzystaniem umysłu i jaźni. Przyjęcie powyższego paradygmatu implikuje posługiwanie się przez badacza badaniami jakościowymi, zgodnie z założeniami socjologii rozumiejącej. Ramę teoretyczną stanowi natomiast koncepcja społecznych światów, która - jak twierdzi Autorka - została przyjęta dopiero na pewnym etapie badań w konsekwencji dostrzeżenia analogii między badanym środowiskiem muzealniczym a przyjętą teorią (społeczne światy wyodrębniane są poprzez działanie). Autorka wyjaśnia tę koncepcję odwołując się do podstawowych pojęć, które znajdują zastosowanie do interpretacji badań własnych: działania podstawowe, aktorzy, areny, granice i obiekty graniczne, subświaty, technologia, wartości, procesy. Wyjaśnienie to staje się istotne w dalszej części pracy. Kolejne

rozdziały części teoretycznej rozprawy uważam za nadmiernie rozbudowane (nie stanowi to jednak istotnego aspektu krytyki). Bardziej syntetyczne ujęcie zagadnień związanych z perspektywą historyczną istnienia muzeów, czy edukacją muzealną w perspektywie nauk pedagogicznych nie zubożyłyby merytorycznie podjętych rozważań. Słusznie natomiast Autorka nieco więcej uwagi poświęca muzeom i ich działalności edukacyjnej w perspektywie socjologicznej wskazując, że wielowymiarowość badanego problemu pozwala na dociekania naukowe w obszarach socjologii kultury, socjologii edukacji, socjologii sztuki a nawet postulowanej subdyscypliny-socjologii muzeów. W obszarze analiz dotyczących socjologii kultury po raz kolejny wybrzmiewa koncepcja Pierre'a Bourdieu. Autorka nawiązując do układów kultury wyodrębnionych przez Antoninę Kłoskowską (1990) wskazuje, że edukacyjna funkcja muzeów stanowi obszar badawczy w każdym z zaproponowanych układów kultury: kontakty nieformalne, formalne i „makrostruktura społeczna”. Bourdieu uznaje natomiast uczestnictwo w kulturze jako rywalizację o pozycję, stąd - jak pisze Autorka - „warto poddać szerszej dyskusji narzędzia jakimi dysponują muzea wobec odbiorców reprezentujących różne „habitusy” (s. 103). Dalej, za Bourdieu, Autorka wyróżnia 3 typy odbiorców sztuki: 1) niewykształconego (zwracającego uwagę na realizm przedstawienia), 2) wykształconego (zauważającego kody artystyczne), 3) uczonego (potrafiącego zrozumieć dzieło w wielu wymiarach) (s.104) nie wskazując następnie na potrzebę zróżnicowania oferty ze względu na powyższe typy odbiorców (nie uwzględniono tej kwestii również w scenariuszach wywiadów) (por.s.2 recenzji). W obszarze socjologii sztuki Autorka przywołuje m.in. Nathalie Heinich stojąca na stanowisku, że nie można łączyć (bardziej utożsamiać, s. 107) socjologii sztuki z socjologią kultury ponieważ tylko w pewnym zakresie zainteresowanie tych subdyscyplin jest komplementarne. Autorka kolejno przedstawia przyczynek do koncepcji socjologii muzeów, która, w opinii recenzentki, stanowi wyraz nadmiernego subdyscyplinowego rozdrobnienia socjologii (pomimo propozycji Volkera Kirchberga w „Museum Sociology”). Zaprezentowana koncepcja nowej socjologii sztuki Eduardo de la Fuente, inspirowana badaniami i analizami Pierra Bourdieu, Howarda Beckera czy Very Zolberg (s.111) stanowi natomiast cenny wkład w badania roli współczesnych muzeów uwzględniając zagadnienia recepcji, relacji i dialogu z publicznością. Społeczny świat muzealnictwa prezentowany przez Autorkę jest kilkakrotnie analizowany przez pryzmat jego hierarchizacji - z analiz tych wybrzmiewa krytyczne nastawienie do hierarchicznej struktury zatrudnienia w muzeach (por. s. 252). Hierarchiczność jest jednak naturalną cechą struktur społecznych, a problem w analizowanej przestrzeni muzeów stanowi relacyjność (jakość relacji), co wynika z badań Autorki, a co można dostrzec również w innych przestrzeniach życia społecznego.

## Ocena założeń badawczych i ich realizacji

W rozdziale szóstym Autorka prezentuje metodologię procesu badawczego wskazując, że podczas pracy wykorzystano elementy metodologii teorii ugruntowanej opracowanej przez Barneya G. Glasera i Anselma L. Straussa. W założeniach MTU nie występuje jednak prekonceptualizacja przed badaniami, a pojęcia i hipotezy tworzone są w toku badań. Sama Autorka stwierdza, że hipotezy postawione zostały już na początku, co może wiązać się z Jej doświadczeniem zawodowym pracy w muzeum i wyklucza możliwość nie stawiania żadnych wstępnych założeń o naturze rzeczy (Autorka wstępnie posiadała wiedzę powszechnie niedostępną, na co sama wskazuje s. 126). Sama praca metodą ciągłego porównywania, nie jest w opinii recenzentki, praktyką uprawniającą do odwołania do teorii ugruntowanej. Zastosowanie triangulacji i celowy dobór zróżnicowanych respondentów uznaje natomiast za przyczynę do cennych badań. Autorka rozpoczęła proces badawczy od analizy danych zastanych m.in. z wyników badań prowadzonych w ramach projektu Narodowego Instytutu Muzealnictwa i Ochrony Zabytków (NIMOZ), badań ICOM czy raportów GUS. Na tej podstawie Autorka ustaliła m.in., że 147 z 247 badanych przez NIMOZ muzeów dysponowało strategią wizerunkowo-promocyjną. Na prośbę Autorki o udostępnienie dokumentów odpowiedziało 65 muzeów z czego 60 pozytywnie - ostatecznie jednak pozyskano 35 dokumentów: 22 związane ze strategią rozwoju, 13 dotyczących badań publiczności (s.131). Na podstawie otrzymanych dokumentów określono podstawy doboru próby do badań jakościowych wybierając pracowników sześciu muzeów w których prowadzono edukację muzealną. Dobrano również pracowników dwóch muzeów, które nie dysponowały strategiami rozwoju ani dokumentami związanymi z badaniami publiczności (s. 133). Z respondentami przeprowadzono indywidualne wywiady pogłębione (IDI). Istotnym walorem doboru próby na potrzeby wywiadów pogłębionych było zróżnicowanie respondentów wśród, których wymienia się: dyrektorów, z-ców dyrektorów do spraw kontaktu z publicznością, kierowników działów edukacyjnych, kierowników działów promocyjnych, kuratorów lub kustoszy, nadzorców ekspozycji. Ze względu na pandemię COViD badania były prowadzone telefonicznie, a następnie poddane transkrypcji. Godnym uznania jest również sposób zorganizowania badań w przebiegu prowadzenia pięciu zogniskowanych wywiadów grupowych (FGI): 1) w gronie kadry zarządzającej w polskich muzeach, 2) w gronie kadry kierowniczej związanej z edukacją w polskich muzeach, 3) w gronie kadry zarządzającej muzeami- badania międzynarodowe, 4) w gronie kadry kierowniczej związanej z edukacją- badania międzynarodowe, 5) w gronie polskich edukatorów. Szczegółowy rozkład uczestników Autorka przedstawia w tab.6.

Zwłaszcza w tej części badań dostrzegalny jest dobrze zorganizowany proces badawczy. Badania prowadzone były zdalne przez dwoje moderatorów z udziałem osób do obsługi technicznej i obsługi komunikacji. W przypadku badań o charakterze międzynarodowym (respondenci zamieszkiwali pięć kontynentów) konieczne było znalezienie dogodnej godziny dla różnych stref czasowych. Zarejestrowane wywiady indywidualne (IDI) i grupowe (FGI) poddane zostały transkrypcji i kodowaniu przy pomocy programu Atlas it, dzięki czemu określono liczne areny w relacjach wewnętrznych i zewnętrznych, co kolejno ułatwiło analizę hipotez. W części metodologicznej widoczny jest nieadekwatny dobór kategorii do postawionych hipotez. Kategorie określone zostały w części podsumowującej metodologię badań i są to : 1) efektywna działalność muzeów, 2) zaangażowanie w edukację muzealną, 3) rozwój edukacji muzealnej, 4) koncepcje społecznej odpowiedzialności (s.141) . Tymczasem hipoteza druga wskazuje na „ rozwój instytucjonalny i programowy jednostek muzealnych” nie „edukacji muzealnej” – wskazana kategoria 3) jest zatem nieadekwatna do hipotezy (por. s. 127).

Wyniki badań własnych zostały podzielone na 3 zasadnicze podrozdziały dotyczące: społecznej odpowiedzialności muzeów w kontekście organizacyjno-prawnym (opracowanie na podstawie analizy danych zastanych), społecznej odpowiedzialności edukacji muzealnej w interakcjach wewnętrznych, społecznej odpowiedzialności edukacji muzealnej w interakcjach zewnętrznych (opracowanie na podstawie wywiadów indywidualnych i grupowych). W kontekście organizacyjno-prawnym kluczowe jest ustawowe ujęcie celu działalności muzeum (Ustawa z dn. 21 listopada 1996 r.). Pomimo, że nie pojawia się tutaj słowo „edukacja” z treści zapisu wynika konieczność upowszechniania wartości, informowania o zbiorach, kształtowania wrażliwości poznawczej. Pojęcie edukacja pojawia się w art. 2 doprecyzowującym sposób realizacji celów muzeów. Wydaje się, że postulat wzmocnienia edukacyjnej roli muzeów (choćby recenzentka widzi edukacyjną rolę muzeów jako immanentną, wpisaną w rolę muzeów w ogóle, nie rozdzielną) wymaga zmian zapisów ustawowych.

Silnym akcentem prezentowanej rozprawy jest zarysowanie aren stanowiących obszar dyskursu, z ich obiektami granicznymi. Analizując społeczną odpowiedzialność edukacji muzealnej w interakcjach wewnętrznych wskazano na siedem aren z debatami dotyczącymi: 1) zmieniającej się roli i zadań edukacji muzealnej w odniesieniu do misji muzeów, 2) zagadnień finansowych związanych z edukacją muzealną, 3) statusu i tytułów pracowników edukacji muzealnej, 4) relacji między funkcją edukacyjną a wystawienniczą, 5) infrastruktury dla edukacji, 6) edukacyjnej działalności muzeów w kresie pandemii Covid-19, 7) koncepcji społecznej odpowiedzialności w relacjach wewnętrznych.

Areny stanowiły przestrzeń sporu i różnych postaw wobec obiektów granicznych.

Debata 1 toczy się wokół roli edukacji w procesie otwierania się muzeów, redefiniowania stosunku instytucji muzealnych do odbiorców oferty, wzrostu frekwencji, pozyskiwania grantów (prowadzenie edukacji muzealnej stał się wymogiem formalnym), ale również w kontekście „konfliktu interesów” między kustoszami a edukatorami czy zbyt małej liczby etatów w odniesieniu do obowiązków edukatorów. Różnice w opiniach na temat roli edukatorów są uwarunkowane charakterem zatrudnienia w muzeum - respondenci niepracujący w działach edukacyjnych obawiają się infantylizacji muzeów i sprowadzenia ich roli do „salki zabaw”, używają również wobec działalności muzealnej „umniejszających” określeń np. „filmik edukacyjny” „salka edukacyjna” etc. Istotą debaty jest podejście do „edukacji muzealna” w odniesieniu do jej roli: służebnej wobec pozostałych zadań muzeum, centralnej czy immanentnej. Debata 2 dotycząca finansów oscyluje wokół zbyt małego budżetu muzeów i traktowania działalności edukacyjnej jako źródła dochodu. Edukatorzy wskazują na wkład własny w generowanie wpływów finansowych przy słabym dofinansowywaniu działalności edukacyjnej, co jest demotywuujące i powoduje wypalenie zawodowe. W kontekście finansowym pojawia się postulat bezpłatnej edukacji muzealnej - Autorka pisze o ustawowym obowiązku określania jednego dnia w tygodniu z bezpłatnym dostępem do muzeów, co nie stanowi powszechnej wiedzy. Debata 3 o statusie i tytułach pracowników edukacji muzealnej dotyczy przede wszystkim wskazywanego przez edukatorów braku doświadczanego szacunku (jeden z respondentów skazywał rolę edukatora do nisko postrzeganej na uczelni roli pracownika dydaktycznego). W debacie tej zwraca uwagę postulowana przez dyrekcję postawa doceniania pracy edukatorów, co jednak nie znajduje odzwierciedlenia w relacjach wewnątrz zespołu i może świadczyć o nieprawidłowym kierowaniu zespołem. Wydaje się, że konflikt między kuratorami, kustoszami a edukatorami jest rywalizacją o prestiż (pełnowartościowy i niepełnowartościowy muzealnik). Ta arena sporu związana jest z debatą 7 dotyczącą społecznej odpowiedzialności edukacji muzealnej w interakcjach wewnętrznych. Dla pełnego sukcesu instytucji potrzebna jest wiarygodność budowana na porozumieniu i wzajemnym szacunku pracowników muzeów. Przedstawicielka The National Gallery w Londynie wskazuje na konieczność wspólnego wypracowywania modelu troski o muzeum i siebie nawzajem. Służyć temu mogą prowadzone dla pracowników warsztaty (s. 275). Tymczasem w debacie 4 pojawia się problem braku włączania edukatorów do planowania koncepcji wystaw przez kuratorów będących ich twórcami. Autorka słusznie wskazuje, że „*brak partnerskich relacji w zespole skutkuje brakiem szacunku i wyobrażenia o kompetencjach i stylu pracy innych osób*” (s.253). W debacie 5 zwrócono uwagę na warunki lokalowe związane z ograniczeniami finansowymi

przywołując rozwiązania związane z zadaszaniem otwartych przestrzeni (np. Muzeum Książąt Czartoryskich w Krakowie czy The British Museum w Londynie) czy tworzeniem przestrzeni pod powierzchnią (Muzeum Krakowa, piramida Luwru w Paryżu). Autorka wskazuje, że w wielu muzeach w Polsce brakuje odpowiedniej infrastruktury dla działań edukacyjnych, co związane jest z ograniczeniami finansowymi. Braki te nie wykluczają jednak pomysłowości w otwarciu na potrzeby publiczności. Rozwiązania stosowane podczas pandemii Covid-19 były próbierzem możliwości dostosowania muzeów do potrzeb odbiorców, czego dotyczy debata 6. Wskazuje się tutaj na konieczność przeniesienia działalności edukacyjnej do Internetu, co wykluczało uczestników ze względu na wiek (związany często z umiejętnością posługiwania się nowymi mediami). Edukatorzy zdecydowanie podkreślili wartość dialogu i konieczność pracy w rzeczywistości realnej (s. 266). Zdiagnozowane w tej części areny ukazują negocjacje w ramach trzech najważniejszych procesów: legitymizacji, segmentacji, profesjonalizacji działalności edukacyjnej muzeów.

Analiza społecznej odpowiedzialności edukacji muzealnej w interakcjach zewnętrznych związana jest z ośmioma arenami z debatami dotyczącymi: 1) typologii odbiorców oferty edukacyjnej, 2) potrzeb osób odwiedzających muzeum, 3) dialogu edukacji muzealnej z publicznością, 4) programów muzealnych w kształceniu formalnym i pozaformalnym, 5) edukacji dotyczącej kształcenia nieformalnego, 6) koncepcji muzeum dostępnego, 7) odpowiedzialności muzeum wobec społeczeństwa, 8) społecznej odpowiedzialności edukacji muzealnej w interakcjach zewnętrznych.

Debata 1(8) dotyczy tego kim jest zwiedzający, który może być jedynie odbiorcą wystawy, odbiorcą edukacji muzealnej lub obydwu łącznie (edukacja bez zwiedzania ekspozycji staje się kontrowersyjna i niekorzystna dla działalności muzeów<sup>1</sup> <por. s.263>, z wyłączeniem przypadków docierania do grup niemogących uczestniczyć w stacjonarnej ofercie muzealnej). Ważna jest dywersyfikacja oferty edukacyjnej muzeów ze względu na zróżnicowanie publiczności (z uwzględnieniem różnych, w tym wysokich, potrzeb intelektualnych odbiorców - w pracy brakuje tego aspektu zróżnicowania na co wskazano również wcześniej w recenzji). Debata 2(9) wskazuje na braki w zakresie regularnych badań potrzeb publiczności, w prowadzonych badaniach zwiedzający natomiast wskazują na szereg deficytów dotyczących funkcjonowania muzeów (ss. 292-293) m.in. brak rzetelnej informacji, brak kompetencji miękkich niektórych pracowników, opresyjność osób pilnujących ekspozycji, brak właściwych opisów ekspozycji, zbyt mało miejsc na warsztatach edukacyjnych etc. W debacie 3 (10)

---

<sup>1</sup> Przypis recenzentki



wskazano głównie, że muzeum nie może sprawiać wrażenia instytucji niedostępnej a powinno być odbierane jako przestrzeń rozwoju. Postulowano współpracę z publicznością już na etapie przygotowywania oferty muzealnej i jej koncepcji oraz wskazywano pożądane cechy edukatorów (ss. 301-303). Debata 4 (11) wskazywała na istotne znaczenie przygotowania dzieci i młodzieży do edukacji muzealnej, tak aby edukacja muzealna była właściwie odebrana. W tym kontekście zaakcentowano istotną rolę nauczycieli i konieczność wzajemnego wspierania się edukatorów muzealnych i nauczycieli szkolnych. Autorka wskazała również, w ramach debaty, obszary kształcenia w ramach edukacji muzealnej porządkując w ten sposób poruszone zagadnienia (ss. 310-311). W debacie wybrzmiewa również brak edukacji muzealnej w programach edukacyjnych (brak rozwiązań systemowych w tym zakresie). Debata 5 (12) dotyczy kształcenia nieformalnego przez pryzmat potrzeb charakterystycznych dla określonych kategorii publiczności: młodzieży, seniorów czy rodzin. W tym kontekście istotna staje się również organizacja przestrzeni i dostępu do informacji (w zróżnicowany, również aktywizujący sposób). Uwagę zwraca troska edukatorów o osoby dorosłe bez właściwego edukacyjnego przygotowania. Koncepcja muzeum dostępnego została ujęta w debacie 6 (13) Autorka opracowała tabelę 16 wskazując na wymóg działań służących dostępności do oferty muzeum wszystkim zainteresowanym odpowiednio do wieku, rodzaju niepełnosprawności, chorób neurologicznych, przynależności do mniejszości czy uwarunkowań zagrożeniem defaworyzowaniem. Zgodnie z Ustawą z dn. 19 lipca 2019 roku o zapewnieniu dostępności osobom ze szczególnymi potrzebami wszystkie instytucje publiczne zobowiązane są do powołania stanowiska koordynatora ds. dostępności, a wymóg dostępności danego miejsca i oferty dla osób ze szczególnymi potrzebami stanowi kryterium oceny wniosków o dofinansowanie działalności muzeów. Autorka zwraca uwagę, na przykład, na pojawiające się w przestrzeni muzeów pokoje wyciszenia dla osób szczególnie neuroreaktywnych czy planowane ciche godziny, a także konieczność właściwego udostępniania informacji. Zwraca uwagę również wyjazdowa oferta muzeów umożliwiająca dotarcie do odbiorców, którzy z różnych powodów nie mogą brać udziału w wydarzeniach muzealnych. Niestety są to najczęściej działania akcyjne kończące się po wyczerpaniu zaplanowanego na ten cel budżetu np. „Muzeum na wynos” program realizowany przez Muzeum Narodowe w Warszawie z ofertą skierowaną do hospicjów, szpitali czy ośrodków opiekuńczo-wychowawczych czy „Zachęta na kółkach” program polegający na docieraniu z zajęciami do szkół w małych, ubogich miejscowościach.

Debata 7 (14) dotyczy odpowiedzialności muzeów wobec społeczeństwa w trzech obszarach działalności i rozwoju muzeum : mikro - dialog muzealników, mezo - strategia rozwoju i misja

danego muzeum i makro - koncepcja systemowa wobec zadań muzeów na poziomie państwa (rys. 31 , s. 343). Zwraca tutaj uwagę pojęcie „wiarygodność” muzeów, która jest odbierana przez pryzmat: przejrzystości działania muzeów, dostępu do informacji, spójnej strategii komunikacyjnej, dostępności i przyjaznej atmosfery. Respondenci wskazują, że społeczna odpowiedzialność dotyczy aspektów organizacyjnych i kadrowych (rola osób zarządzających zespołem wydaje się w tym kontekście nie do przecenienia). Istotny jest: ład organizacyjny, relacje między pracownikami, relacje z odbiorcami i zaangażowanie społeczne (konkretne oczekiwania respondentów Autorka wymienia na s. 349). Debata 8 (15) dotycząca społecznej odpowiedzialności edukacji muzealnej w relacjach zewnętrznych akcentuje znaczenie edukacji dla budowania tożsamości indywidualnych i zbiorowych, uczenia postaw patriotycznych i kanonu wartości. Wskazywano, że muzea mają także potencjał kształcenia umiejętności i kompetencji społecznych takich jak m.in. kreatywność czy umiejętność wyrażania własnych opinii.. Edukacja muzealna działa w czterech uzupełniających się kierunkach: edukacja o muzeum, edukacja o zbiorach, edukacja w muzeum i edukacja poprzez muzeum i zbiory równoległe ucząc, kształtując i stwarzając warunki rozwoju (rys. 33, s. 360) Muzea stają się również przestrzenią do zainicjowania nowych relacji pomiędzy dotąd nieznanymi sobie osobami. Podsumowaniem prowadzonych debat na arenach w analizie interakcji zewnętrznych jest analiza SWOT stanowiąca dobrze opracowany materiał poglądowy (s.362).

Omówienie hipotez Autorka prezentuje poprzez wskazanie cech charakterystycznych dla poszczególnych kategorii wynikających z treści hipotez (o nieadekwatności jednej z kategorii wymienionej na s.141 pisałam wcześniej). Postawiono 2 hipotezy: H1- Efektywna działalność jednostek muzealnych w Polsce uwarunkowana jest poziomem zaangażowania w edukację muzealną; H2- Rozwój instytucjonalny i programowy jednostek muzealnych w Polsce związany jest z koncepcją społecznej odpowiedzialności. Hipotezy te nie zostały jednak przytoczone w części podsumowującej. Omawiając kategorię „efektywnej działalności” Autorka dwukrotnie nieprecyzyjnie określiła liczbę cech ją charakteryzujących - w opisie wskazano dziewięć cech, wymieniono w treści sześć cech a na wykresie znajduje się osiem cech (w przypadku analizy hipotez, co stanowi kluczowy fragment rozprawy, zwrócenie uwagi na taki błąd jest niezbędne). Ostatecznie do cech charakteryzujących kategorię efektywnej działalności muzeów zalicza się: frekwencję, zwrot ku funkcjonowaniu w sieci, skuteczność docierania do różnych grup, finanse, wymiar indywidualny - satysfakcję, tworzenie więzi, nagrody oraz rozbudowaną infrastrukturę. Wszystkie one zostały omówione w przeciwieństwie do cech charakteryzujących kategorię „zaangażowania w edukację muzealną”, gdzie spośród sześciu cech ujętych na wykresie 35 (s. 366): promocja edukacji

muzealnej, poprawa wizerunku edukacji muzealnej, środki finansowe na edukację, priorytetyzacja funkcji edukacji muzealnej, zaangażowanie współpracowników, zaangażowanie dyrekcji - omówiono dwie pierwsze cechy. Kolejne kategorie dotyczą hipotezy drugiej. Autorka wskazuje na dziesięć cech charakteryzujących kategorię „rozwoju jednostek muzealnych” (tutaj już kategoria została prawidłowo określona): realizacja misji, współpraca (spójność), wiarygodność, projekty edukacyjne, dostępność, inkluzyjność, demokratyzacja wewnętrzna, kapitał społeczny, dialog z publicznością, finanse. Dla kategorii „konceptji społecznej odpowiedzialności” Autorka wymienia dziewięć cech: relacje wewnętrzne, relacje zewnętrzne, ład organizacyjny, strategię rozwoju, zaangażowanie społeczne, działalność zorientowaną na wartości społeczne, monitorowanie potrzeb odbiorców, kształcenie oraz akceptację idei społecznej odpowiedzialności. W części tej skupiono się natomiast na omówieniu cech charakteryzujących jedynie kategorię „rozwoju jednostek muzealnych”. Ten arbitralny dobór opisu cech charakterystycznych dla kategorii nie jest jednak istotnym deficytem ponieważ cechy te zostały szeroko omówione w części dotyczącej wyników badań własnych. Istotnym walorem podsumowania są znakomicie przygotowane, na podstawie programu Atlas ti, rysunki prezentujące cechy charakteryzujące określone kategorie z ich wyjaśnieniem.

W zakończeniu Autorka podkreśla trwający proces negocjacji muzealników na temat miejsca edukacji muzealnej w hierarchii ważności ustawowych funkcji muzeów.

Odwołując się do badań Autorka: 1) wyodrębnia role edukacji muzealnej w instytucjach (służebną, centralną i autoteliczną), 2) diagnozuje piętnaście aren z ich obiektami granicznymi, 3) wyodrębnia trzy główne procesy subświata edukacji muzealnej (legitymizację, segmentację i profesjonalizację), 4) wskazuje na cztery obszary rozwoju instytucji w interakcjach wewnętrznych związane z koncepcją społecznej odpowiedzialności (zarządzanie, komunikacja, współpraca, rozwój), 5) wskazuje na trzy obszary rozwoju instytucji w interakcjach zewnętrznych związane z koncepcją społecznej odpowiedzialności (kształtowanie, nauczanie i stwarzanie możliwości rozwoju) oraz 6) szkicuje rekomendacje dotyczące rozwoju instytucjonalnego i programowego muzeów (m.in.: konieczność zmian ustawowych, prowadzenie badań oczekiwań społecznych wobec oferty muzealnej, prace nad regulaminami i strukturą muzeów, wypracowanie narzędzi kreujących markę muzeów, zmiany infrastrukturalne, odchodzenie od koncepcji ograniczającej się jedynie do edukacji – zabawy, wzmocnienie potencjału pracowniczego, włączanie edukatorów do przygotowania wystaw, wykorzystanie narzędzi cyfrowych itd.). Istotne jest również, że Autorka zauważa, iż same koncepcje „społecznej odpowiedzialności edukacji muzealnej” są zróżnicowane i zależą od

wielu czynników m.in.: stosunku do „nowego” wymogu, poziomu zaangażowania, sformułowanych potrzeb, pokładanych nadziei czy kreowanych wizji rozwoju danych instytucji (s.393). Zauważyć należy, że implementacja rozwiązań wprowadzanych w krajach zachodnich nie musi być jednak dokładnym ich odwzorowaniem, a wprowadzanie zasad społecznej inkluzywności powinno odbywać się z głębokim namysłem również w odniesieniu do zagrożenia defaworyzacją grup i jednostek z ponadprzeciętnymi potrzebami intelektualnymi, których istnienie w przestrzeni społecznej jest takim samym faktem jak obecność osób z niepełnosprawnościami czy przedstawicieli mniejszości narodowych, religijnych i in. Istotna jest również edukacja pracowników muzeów ponieważ „wewnętrzny konflikt” pomiędzy kustoszami a edukatorami, zarysowany w rozprawie doktorskiej, wynikający z „walki o prestiż” staje się bezprzedmiotowy w sytuacji zrozumienia, że w pracę każdej z grup wpisana jest edukacja a podniesienie czy utrzymanie prestiżu obydwu grup może odbywać się wyłącznie poprzez współpracę.

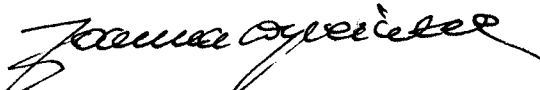
### **Konkluzja**

Podsumowując, przedstawiona rozprawa doktorska mgr Marianny Karoliny Otmianowskiej, pomimo kilku braków i uwag krytycznych zawartych w recenzji, stanowi wartościowe przedsięwzięcie badawcze wskazujące na wysokie kompetencje merytoryczne Autorki.

Przedstawiona do oceny praca doktorska pt.: „*Koncepcje społecznej odpowiedzialności edukacji muzealnej. Studium socjologiczne*” spełnia wymogi ustawowe stawiane pracom doktorskim.

Wnoszę o nadanie biegu dalszym etapom postępowania doktorskiego, a przedłożoną do recenzji pracę rekomenduję jako podstawę do nadania mgr Mariannie Karolinie Otmianowskiej stopnia naukowego doktora w dyscyplinie nauki socjologiczne.

Joanna Wyleżalek



15-09-2023