



Recenzja

rozprawy doktorskiej Pani mgr Kamili Prociów p.t.:

Żywa Biblioteka

Uczenie się (o) inności w społecznościach praktyki

Uniwersytet Dolnośląski, Wrocław 2023. Wydawnictwo Naukowe DSW, ss. 228

Recenzowana rozprawa przedstawiona została do obrony publicznej w formie książkowej, co wydaje się ewenementem w prezentowaniu prac doktorskich w Polsce. Nadaje to jej wyższy status, ale też w pewnym stopniu ogranicza, gdyż żadne poprawki nie są możliwe. To ważna praca i, jak sama autorka podkreśla, jedna z nielicznych w Polsce na temat inności osadzonej w kontekście *Żywej Biblioteki*, która pozwala na wgląd w aspekty nieformalnej edukacji i pozarządowej działalności obywatelskiej.

Forma książkowa daje możliwość czytania dysertacji jako właśnie publikacji o zagadnieniu inności, ale też jako rozprawy doktorskiej, która wymaga całego aparatu badawczego z celem, pytaniami badawczymi, perspektywą teoretyczną i metodologią. Autorka „podejmuje próbę opisu tego, kto i jak tworzy wiedzę o inności oraz jak inność funkcjonuje w sferze publicznej” s. 14, co świadczy o książkowym charakterze pracy. Wydaje się że celem lub ciekawością autorki jest przekonanie, że „warto się dowiedzieć, co to znaczy być innym/inną w Polsce, kto tworzy wiedzę o mniejszościach, czy i jakie są funkcjonujące na ich temat przekonania” ss. 23-24. Ten cel chce autorka osiągnąć przez napisanie książki o inności w ogóle, a w szczególności przez opisanie, jak wygląda uczenie się o inności i uczenie się inności w specyficznej społeczności tj. w *Żywej Bibliotece* (ŻB).

Już we wstępie autorka stwierdza, że „Książka posiada ambicje włączenia jej treści nie tylko do wiedzy praktycznej o samej metodzie, ale także do naukowego dyskursu o uczeniu się inności, obywatelskości i sferze publicznej oraz zmianie społecznej” s. 13. Tak więc jest to książka o „Inności, ale również rozprawa doktorska na temat metody uczenia się, dochodzenia do inności i przez inność. Bo przecież, zdaniem autorki „ważne jest dostarczyć wiedzę o mechanizmach i przejawach dyskryminacji, wskazywać inicjatywy przeciwdziałania takim mechanizmom, uczyć empatii, odpowiedzialności, odwagi i aktywności w reagowaniu na takie sytuacje oraz promować równość, różnorodność, sprawiedliwość społeczną i solidarność” s.22. Metoda ŻB została uznana przez Radę Europejską za oficjalną metodę edukacji o prawach człowieka w roku 2003, s. 80. Był to element kampanii p.t. „Każdy inny - wszyscy równi”, a w Polsce zainicjowana w 2007 roku. Notabene, mimo długiego okresu istnienia metody, wiedza o niej wśród pedagogów i społeczeństwa jest znikoma. Dlaczego tak jest? Skąd taki mały zasięg społeczny? Czy są inne metody, które przygotowują do krytycznego myślenia, radzenia sobie z fałszywymi informacjami, stereotypami i propagandą itp.?

Department of Education

Stockholm University
Department of Education
SE-106 91 Stockholm
Sweden

Visiting address:
Frescativägen 54
www.edu.su.se

Phone: +46 708 607 194
E-mail: agnieszka.bron@edu.su.se

Główną myślą w tej pracy jest przeświadczenie, że zmiana społeczna jest możliwa dzięki oświacie. „Uważam, że edukacja może być narzędziem zmiany społecznej” (sic!) s. 22. Intersujące więc jest pytanie, czy to założenie można potraktować jako hipotezę badawczą. Autorka opowiada się za metodologią jakościową i badaniami indukcyjnymi, mimo że założenia ontologiczne oparte są na „hipotezie”, a więc są dedukcyjne. Ten dedukcyjny charakter mieści się też w przyjęciu podstawowej perspektywy teoretycznej, jaką jest pedagogika krytyczna. Autorka chce przez swoje badania udowodnić, że przez działania (metodą edukacyjną) można zmienić społeczeństwo, w czym pedagogika, a właściwie dydaktyka krytyczna ją utwierdza. Jednakże to, co taką zmianę społeczną hamuje, zarówno na poziomie makro (sytuacja w Polsce) jak i mikro (ŻB), to problematyka **władzy**, którą autorka pokazuje (disclose) przez abdukcję w swoich badaniach nad ŻB.

Pani mgr Kamila Prociów kieruje się też epistemologiczną ciekawością, aby poznać i zrozumieć złożoność rzeczywistości społecznej i chce swoją pracą rozbudzić krytyczną refleksję. Co do tego nie można mieć wątpliwości, ale wątpliwość się rodzi wtedy, kiedy taka refleksja ma prowadzić do tworzenia „bardziej demokratycznego społeczeństwa przez zachęcanie jednostek do kwestionowania *status quo* i pracy na rzecz bardziej sprawiedliwej przyszłości” (s.24). A więc wydaje się, że praca doktorska ma również być narzędziem zmiany. Takie podejście ma naturę normatywną, w którym zamierzone skutki jest trudno osiągnąć i udowodnić. Czy stosowanie metody ŻB takie skutki osiąga? Czy idealne założenia wynikające z pedagogiki krytycznej odnajduje się w badanej sytuacji i wnioskach z badań?

Praca składa się z pięciu rozdziałów: *Społeczne i edukacyjne konteksty funkcjonowania Żywej Biblioteki w Polsce; Społeczne uczenie się i doświadczenie inności w perspektywie krytycznej; Ramy konstruowania projektu badań i ich realizacja; Komponenty społecznego uczenia się w Żywej Bibliotece. Analiza wyników badań; i Krytyka Metody Żywej Biblioteki w praktyce. Zaproszenie do rozmowy*. Książka rozpoczyna się *Wstępem*, a kończy nie tylko *Zakończeniem*, ale też obszernym *Streszczeniem* w języku angielskim, *Bibliografią*; dwoma *Aneksami* i *Indeksami*: rzeczowym i nazwisk. Struktura jest przejrzysta, a załączone streszczenie w języku angielskim nadaje pracy większego znaczenia.

Tak więc struktura wydaje się bardzo sensowna, chociaż rozdziały pierwszy i drugi są zbyt rozbudowane i przeładowane treściami, które mogą również wydawać się wnioskami z badań. Zdecydowanie, przedstawienie sytuacji społeczno-politycznej i sytuacji szkolnictwa jest ważnym wkładem do wiedzy o najnowszej historii na temat inności, marginalizacji, większości, mniejszości, a więc ogólnie o zmaganiach rodzącej czy upadającej demokracji. Jednak brakuje tutaj perspektywy z nauk politycznych, a szczególnie nauki o państwie i demokracji, oraz z socjologii, a głównie zagadnień o grupach społecznych i relacjach mniejszość – większość. Autorka wszak odwołuje się do Sztompki i Giddensa, jednak w sposób nieznaczny. Inni wymienieni socjologowie to Goffman i Bauman, ale wśród cytowanych prac nie ma żadnego politologa. Tej perspektywy z nauk społecznych nie może, moim zdaniem, zastąpić pedagogiką

krytyczną, która jest normatywna i zbyt jednostronna, nawet jeśli zdaniem autorki albo mimo to „skąd pochodzi i czemu służy wytwarzana wiedza o inności, jest związana z perspektywą pedagogiki krytycznej” s. 23. Co prawda autorka powołuje się na Goffmana, kiedy na stronach 58-60 opisuje jego koncepcje piętna (stygmy) w interakcjach społecznych, ale w nieznacznym stopniu do nich nie nawiązuje, gdy interpretuje wyniki badań.

Cel pracy

Autorka „podejmuje próbę opisu tego, kto i jak tworzy wiedzę o inności oraz jak inność funkcjonuje w sferze publicznej”, s. 14. Z jednej strony opis ten oparty na badaniach ŻB, tj. jak osoby badane tworzą taką wiedzę, a z drugiej strony, chodzi o przedstawienie poglądów pedagogiki krytycznej która nie opiera się na faktach empirycznych, ale rozważaniach normatywnych. Wydaje się, że te dwa cele zazębiają się ze sobą, i nic dziwnego, bo przecież pedagogika krytyczna jest podstawą metody ŻB. Problem tylko w tym, że autorka przedstawia ten związek nie w sposób bezpośredni, ale domyślny, pośredni.

Jednakże główny cel pracy, jak się wydaje, jest sformułowany na str. 74. Jest to „badanie nad metodą edukacyjną” – a więc praca o charakterze dydaktycznym, gdzie uczenie się jest pojmowane m.in. jako zdobywanie wiedzy. A na s. 84 (pierwszy akapit) „celem ogólnym realizowanych... badań był opis i krytyczna refleksja nad obecną od 2007 roku w Polsce metodą ŻB”. To również próba zrozumienia „czym jest i jak przebiega proces społecznego uczenia się osób trwale zaangażowanych w rozwój metody w Polsce”. Już na str. 21 (rozdział 1, i w podrozdziale „Inność i Żywa Biblioteka Powiązania” pojawia się przedmiot badania, a więc ŻB. *Żywe książki* łączy wspólny cel „edukacja na rzecz akceptacji inności poprzez przekazywanie swojego doświadczenia” s. 22.

Tak więc badane zjawisko to: „*Żywa Biblioteka*, która jest metodą edukacyjnego spotkania, dialogu, tworzenia społeczności, w której szczególną rolę odgrywają przedstawiciele grup narażonych na stereotypy i uprzedzenia, dyskryminację, marginalizację i wykluczenie społeczne” s. 83. Z tego właśnie stwierdzenia wynikają trzy pytania badawcze:

1. „Jakie są konteksty korzystania z metody Żywej Biblioteki? s. 84
2. Jak przebiega proces uczenia się (o) inności osób trwale zaangażowanych w pracę metodą Żywej Biblioteki?
3. Co ujawniają badania nad uczeniem się metodą Żywej Biblioteki?”

Wydaje się, że drugie pytanie jest najważniejsze, mianowicie: „czego i jak uczą się o inności swojej i innych osób (osoby badane) poprzez zaangażowanie w Żywe Biblioteki w Polsce”?. str. 23. Powstaje więc kwestia: Co to znaczy być innym we współczesnej Polsce? I chyba to właśnie jest zasadniczym pytaniem autorki.

Dziwne tylko, że autorka nie stawia pytania o skuteczność metod, gdyż w pracach dydaktycznych zazwyczaj bada się skuteczność postępowania, metody.

Trzecie pytanie otwiera możliwość nieprzewidzianych rezultatów co skłania do widzenia tego projektu jako abdukcyjnego.

Metoda badań i analizy

Autorka wybrała metodą etnograficzną, chociaż nazywa ją etnografią krytyczną. Na czym polega rola krytyczna metody można się tylko domyślać, a jak się ona przejawia w prowadzonych badaniach nie jest sprecyzowane. Wydaje się, że chodzi tu o wybór zagadnień do badania i osób badanych, a nie jakość samej metody, ponieważ motywem takiej etnografii jest „uchwycenie głosów i doświadczeń osób badanych” (s. 85). Ale czy po prostu etnografią nie można tego osiągnąć?, a w szczególności przez zastosowanie wywiadu narracyjnego? **Czy musi być ona krytyczna?** To nie jest zrozumiałe. A przede wszystkim rodzi się pytanie, czy została tu zastosowana metoda etnograficzna? Jak autorka deklaruje, odwiedziła jedynie pięć miejsc w ciągu roku? Bez wątplenia autorka ma duże doświadczenie jako aktywistka, jednak takie doświadczenie nie bazuje na wiedzy empirycznej badaczki.

Pani mgr Kamila Prociów zastosowała trzy metody badawcze: przede wszystkim **obserwację uczestniczącą** – w przeciągu roku obserwowała pięć zdarzeń (events) fizycznie lub na platformie Zoom (38 godzin obserwacji); **analizę dokumentów**: katalogów z prologami pisanymi przez *Żywe książki (ŻK)*; *Podręcznik dla osób organizujących Żywą bibliotekę*; *Standardy organizacji Żywej biblioteki*; i 12 wywiadów i zdjęć z *Żywyimi książkami z okazji 10-lecia projektu we Wrocławiu*. A jako trzecią: **wywiad narracyjny** z 15 osobami (sześcioma organizatorami/organizatorkami i z dziewięcioma ŻK).

Wybór miejsc i wybór osób badanych

Obserwacja uczestnicząca trwała rok, od czerwca 2021 do czerwca 2022, trzy obserwacje autorka przeprowadziła w trakcie trwania ŻB otwartych dla wszystkich, dwie obserwacje otwarte dla dzieci i personelu nauczającego szkół podstawowych, a jedna była przeprowadzona online z powodu pandemii. Wybór miejsca do obserwacji był związany z „jak największym prawdopodobieństwem uchwycenia problemu badawczego”, a więc zobaczenia, jak funkcjonuje metoda. Ważny też był kontakt z organizatorami, do których autorka bez trudu docierała z uwagi na swoją rolę aktywistki ruchu ŻB.

Wywiady były przeprowadzone w ciągu pięciu miesięcy w 2021 roku. Wybór osób do badania był celowy, chodziło o znalezienie osób zaangażowanych w ŻB, jako pełniących rolę ŻK i jako osoby z co najmniej trzy letnim doświadczeniem w organizacji ŻB lub byciem ŻK, ponieważ w większości społeczeństw lokalnych wydarzenia odbywają się tylko raz na rok. Wybór sześciu organizatorów powodowany był miejscem działania ŻB, czyli duże miasto, średnie i małe miasto, jak również doświadczenie z małych miejscowości i wsi. Jeśli chodzi o ŻK, to wybór celowy oparty był na dwóch rodzajach tożsamości (pierwotnej i wtórnej), tj. wybrane osoby miały reprezentować zarówno jedną jak i drugą tożsamość. Taki podział w szukaniu osób do wywiadu wydaje się bardzo skomplikowany z jednej strony, i zaskakujący z drugiej.

Forma wywiadu miała charakter narracyjny, swobodny, co zaowocowało dużym materiałem empirycznym. Można przypuszczać, że zbieranie dokumentów i ich analiza trwała dłużej, ale brakuje szczegółowego opisu na ten temat w pracy doktorskiej. W ciągu całego procesu badań autorka prowadziła *dziennik badaczki*, co stanowi oczywiście cenny materiał w badaniach etnograficznych.

Autorka poświęca sporo miejsca zagadnieniom **etyki** pisząc, jak przestrzegała zasad etycznych w prowadzeniu badań, s. 77. To dobrze napisany tekst, ale wprowadza pewne zamieszanie ze względu na problematyzację własnej roli jako badaczki. Ponieważ problematyzacja dotyczy tu jedynie roli badaczki w badaniach jakościowych. Zdaniem autorki, badania jakościowe „poszerzają kontekst roli... i aktywną obecność w procesie badawczym”, jak również to, że badaczka jest „głównym narzędziem pozyskiwania danych” s. 78. Pojawia się zatem pytanie czy rola badacz odgrywa istotną rolę tylko w badaniach jakościowych? Czy badania jakościowe odznaczają się wyższą jakością? Nie zrozumiałe jest stwierdzenie co to oznacza być „narzędziem badawczym”?

Na str. 79 autorka pisze: „Rolę badaczki łączę ze swoimi doświadczeniami edukatorki i aktywistki” i to wpłynęło na wybór badań. Również na str. 87 podwójna rola badaczki i aktywistki jest podkreślona: „moje uczestnictwo traktowane było jako obecność ekspertki i proszona byłam o odpowiadanie na pytania z tej pozycji”. Czy można więc nazywać taką metodę obserwacji obserwacją uczestniczącą? Na str. 86 pisząc o „zaangażowaniu” w Żywą Bibliotekę we Wrocławiu autorka podkreśla, że to „uwiarygadniało moją osobę i ułatwiało nawiązanie kolejnych kontaktów i realizację badań”. Tak, to prawda, rola „swojego” ułatwiała dostęp zarówno do miejsca jak i wyboru osób badanych. Ale jest to bardziej skomplikowane: gdzie jest w tym miejscu krytyczna refleksja nad własną rolą jako badacza? Jak rola eksperta i aktywisty może przeszkodzić? W jaki sposób badaczka radzi sobie z dystansem i bliskością do osób badanych. Analizy danych i ich interpretacją?

Teoria/teorie

Wybór perspektywy teoretycznej: pedagogiki krytycznej i teorii usytuowanego uczenia się, można umieścić na skali od makro do mikro, co powoduje również pewną rozbieżność między nimi. Podczas, gdy pierwsza mówi o nastawieniu ontologicznym autorki, druga ma jej pomóc w odpowiedzi na pytania badawcze dotyczące metody ŻB, a więc jak zdobyć na ten temat wiedzę, jest perspektywą epistemologiczną. Związek między nimi nie jest opisany i wydaje się nie do końca przemyślany, chociaż więcej na ten temat można się dowiedzieć w streszczeniu angielskim.

Podsumowując społeczną i polityczną sytuację grup marginalizowanych, zresztą ciekawie i zaskakująco przedstawioną, autorka stwierdza na s. 33 (drugi akapit), że, „...istnieje potrzeba większej świadomości, rzecznictwa i zmian w polityce, a przede wszystkim edukacji, które promować będą równość, inkluzję oraz poszanowanie praw człowieka dla każdego. Ważna jest też obecność grup mniejszościowych w sferze publicznej i uznanie ich doświadczenia”. Taka

deklaracja o charakterze normatywnym, z którą oczywiście warto się zgodzić, nie jest jednak ani argumentem rzeczowym, ani pragmatycznym na rzecz otwierania możliwości badania naukowego, *bo nie mówi, jak to można osiągnąć? czy przez działalność ŻB?* Jaki więc argument przemawia za podjęciem badań, tzn. jaka jest hipoteza, założenie albo dociekanie i ciekawość autorki?

Autorka przyjmuje normatywną pedagogikę krytyczną, a właściwie dydaktykę krytyczną, za jedyną właściwą perspektywę, prawdopodobnie dlatego, że jest punktem wyjścia stosowanej metody, którą bada, a więc ŻB jest w niej usytuowana. Jest to też ta perspektywa, która dąży i wierzy, że przez edukację można zmienić stosunki społeczne i społeczeństwo. Czy prowadzone badania mają również dać na to odpowiedź? Nie jest to jasne.

Teoria usytuowanego uczenia Lave and Wenger, wydaje się sensownym wyborem, gdyż dotyczy community of practice jakimi są ŻB, a więc społecznościami praktyki, jak również to, że traktuje to uczenie się „jako proces społecznego współuczestnictwa” s. 47. Autorka pisze, że „istotnymi aspektami usytuowanego uczenia są: uczenie się **kontekstowe, praktyka i uprawnione uczestnictwo peryferyjne**”, str. 47. Tak więc, uczenie najbardziej efektywne jest wtedy, gdy jest „skontekstualizowane w ramach konkretnego środowiska, w którym wiedza będzie wykorzystywana”. Jest procesem społecznym tzn. „kiedy wchodzi się w interakcje z osobami bardziej doświadczonymi i stąd waga praktyki. Ostatni element zakłada stopniowe zwiększanie swojej aktywności w społecznościach praktyki”, s. 48.

Według tej teorii droga uczenia się prowadzi do bycia pełnoprawnym członkiem społeczności z peryferii do centrum i pracy na jej rzecz. Ważny element tego uczenia to opanowanie norm społecznych, wartości i tożsamości związanej z daną społecznością. Jednym słowem socjalizacja do norm grupy, w tym wypadku ŻB, której założeń należy szukać w pedagogice krytycznej.

Dlaczego teoria usytuowanego uczenia wydaje się pomocna w badaniu nad ŻB? Autorka pisze na str. 49: „Przyjmuję tę perspektywę do rozważań na temat wchodzenia osób ze stygmatem inności do struktury i relacji społecznych oraz ich codziennego funkcjonowania w świecie jako istot społecznych”. Tak więc inność i doświadczenie inności są szczególnym kontekstem uczenia się. Uzasadnienie wyboru perspektywy nie jest przekonywujące. Najistotniejsze stwierdzenie dotyczące wyboru perspektywy autorka przedstawia jako „próbę wyjaśnienia i zrozumienia procesów związanych w uczeniem się jakie zachodzą w Żywej Bibliotece”, s.54. **Powstaje więc pytanie: dlaczego teoria community of practice została wybrana przez autorkę, podczas gdy istnieje wiele innych teorii uczenia się osób dorosłych?**

Teoria usytuowanego uczenia ma posłużyć, według autorki, analizie wywiadów przez uzyskanie odpowiedzi na cztery elementy: **znaczenie** (tj. wytwarzanie znaczeń), **praktyka** (tj. działanie); **społeczność** (tj. członkostwo); i **tożsamość**. Analiza ma a więc charakter dedukcyjny. Jednak autorka na stronie 88 stwierdza, że analizę prowadziła bez pomocy tych

kategori, a więc w sposób indukcyjny, zatem nie jest to jasne. Poszukując tych właśnie elementów w swoim materiale badawczym, autorka zapoznaje czytelnika z każdym elementem przed analizą wyników badań, a więc z teorią usytuowanego uczenia. Natomiast autorka opisuje proces kodowania (odwołując się do Charmaz, a więc wg GT) jako następujący: "W trakcie kodowania starałam się zrozumieć perspektywę widzenia osób w nich uczestniczących, być otwartą i czujną na to, co niosą dane. Pierwotnie zakładałam, że kodowanie odbywać się będzie „od góry”, którą stanowiły dla mnie literatura naukowa dotycząca inności, grup mniejszościowych oraz dyspozycje do wywiadów". Zamiast tego autorka „wchodziła ze zgromadzonymi danymi”, jak pisze, „w dialog i interakcję”. To „pozwoiliło na odkrycie nowych wątków, których wcześniej nie dostrzegałam”. Dopiero przyporządkowanie wyłaniających się wątków do większych kategorii pozwoliło na odniesienie do ram teoretycznych i postawionych pytań badawczych.

Interesujące są aspekty konstruowania tożsamości według teorii usytuowanego uczenia, która dzieje się przez **stawanie się**. Polega to na negocjowaniu znaczeń doświadczenia przynależności do danej społeczności, które powstają na styku indywidualnych historii i społecznej natury uczenia się. Tutaj odnosi się autorka do pojęć peryferii i marginalności. W rozdziale trzecim autorka przedstawia też jak badała znaczenia i tożsamość.

Oddzielny podrozdział traktuje o tym, jak inni widzą tę teorię, m.in. krytyka koncentruje się na pomijaniu w teorii community of practice relacji do „władzy”, a brak tego aspektu, może właśnie te relacje utrwalac (s. 54).

Analiza badań i wnioski z badań.

Wyniki badań i ich analizę przedstawia autorka według elementów społecznego uczenia się wynikających z teorii Wegnera. Badania nad ŻB i analiza wywiadów narracyjnych, analizy dokumentów i obserwacji (w tym dziennika badaczki) wygenerowały dużą liczbę kategorii i ich wyznaczników. Same badania były prowadzone indukcyjnie i taka była też ich analiza. A więc kategorie powstały w czasie analizy materiału indukcyjnie, ale autorka oznacza je komponentami Wegnerowskiej teorii (dedukcja). Takie wskaźniki, jak Język, przestrzeń, identyfikacja wizualna, standardy; Włączanie się w Bibliotekę: spontaniczne albo zaplanowane; Motywy: aktywistyczne i solidarnościowe; Uczenie się (o) inności; i Uczenie się przynależności organizatorów i organizatorek składają się na pierwszy element społecznego uczenia się, a więc **przynależność**.

Następną kategorią jest **uczenie się zaangażowania**, a tutaj *odkryte* w analizie wskaźniki to: Tworzenie prologów i nadawanie tytułów; Konstruowanie inności: jako bestseller; Ż książka, która nie istnieje; Ż książka przestająca być innością; Ż książka jako inność przyciągająca i odpychająca; oraz Zaangażowanie i działanie organizatorów, takie jak: uczenie się organizacji i rzecznictwa; poszukiwanie nowych książek; kierowanie przestrzeni publicznej.

Moim zdaniem, najbardziej trafną analizą jest odkrycie i opracowanie typologii Żywych Książek, które składają się na Wegnerowska kategorię **stawania się**, w tym wypadku (o)sobą jako proces uczenia się w ŻB.

Typologia stawania się i bycia Żywą Książką sformułowana jest jako następujące tożsamości:

- a. ŻK (auto)refleksyjna
- b. ŻK autoterapeutyczna
- c. ŻK wyemancypowana
- d. ŻK zakorzeniona na półce

W tej kategorii umieszczeni są również organizatorzy i organizatorki ŻB. Ich stawanie się to uczenie się metody, jak również konfrontacja z własnymi uprzedzeniami; profesjonalizacja i biegłość; oraz krytyczność.

Kategorię **doświadczenie** nazywa autorka uczeniem się doświadczenia własnego życia i świata społeczności ŻB. Tu wpisują się takie wskaźniki jak: negocjowanie ze światem zewnętrznym i negocjowanie wewnątrz społeczności. Do pierwszego należą takie czynniki jak: negocjowanie z narracjami społecznymi; negocjowanie ze stereotypami i oczekiwaniami społecznymi; negocjowanie obecności i widoczności w sferze publicznej. Do negocjacji wewnętrznych należą takie czynniki jak: negocjowanie wewnątrz grup dyskryminowanych relacji mniejszość-większość; argumenty w negocjacjach; czytelnicy/czytelniczki jako strona w negocjacjach znaczenia; negocjacja metody; negocjacja struktur władzy.

Analiza i kategoryzacja jest dobrze przeprowadzona i daje wgląd w różnorodność i bogactwo zebranego materiału z niewielkiej w skali działalności. Daje też świadectwo dobrze metodologicznie przeprowadzonych badań i analizy materiału.

Ważny, ale nieprzewidziany wniosek z badań to spostrzeżenie, że ŻB nie dorasta do zadań, jakie sobie stawia, a więc nie wykonuje celów zamierzonych: „Z powodu hierarchicznej struktury sieci Żywa Biblioteka Polska ujawnianie się perspektywy krytycznej powodowało, że w centrum społeczności uruchamiane były, zaszyte w strukturze przez wiele lat, procesy marginalizacji takich wniosków, których celem jest utrzymanie istniejącego systemu. Były to próby podważania kompetencji i wiedzy o metodzie czy pozbawianie możliwości uczestnictwa w nowo powstających strukturach regionalnych” s. 146.

Można się zatem zastanowić, czy cel pracy doktorskiej udało się autorce osiągnąć?

Dla przypomnienia „celem ogólnym realizowanych... badań był opis i krytyczna refleksja nad obecna od 2007 roku w Polsce metodą ŻB” s. 84. Natomiast jak czytamy na str. 84 „To również próba zrozumienia czym jest i jak przebiega proces społecznego uczenia się osób trwale zaangażowanych w rozwój metody w Polsce”. Te osoby to ŻK i organizatorzy/organizatorki żywej biblioteki. Moim zdaniem cel pracy doktorskiej z pewnością został osiągnięty.

Trzeba zauważyć, że w pracy brakuje perspektywy czytelników, tylko pośrednio się o nich dowiadujemy z wywiadów z osobami badanymi. Badanie czytelników z pewnością przyczyniło

by się do holistycznego poznania ŻB, jednak to, tak jak i badanie skuteczności metody, nie było zamierzeniem autorki.

Zanim przejdą do końcowych rozważań dotyczących mocnych i słabszych stron pracy, kilka uwag **o języku, jasności wyводу i strukturze**.

Struktura pracy jest przemyślana, pracę czyta się dobrze, choć za dużo jest informacji na temat co warto zmieniać lub robić, mniej jak jest w rzeczywistości (patrz np. str. 127). Świetnie, że jest dość długie streszczenie w języku angielskim, które w sposób skonsolidowany przedstawia całość pracy, a więc ideę przewodnią łatwiej jest zrozumieć. Tematy o inności w ogóle, w teorii krytycznej i inności w praktycznej społeczności badanej zajął się w jednym tekście (patrz np. str. 75). Brak jest więc wyraźnego podziału na to, co jest już wiadomo z literatury przedmiotu, co się bada i jakie są wyniki płynące z badań. Ostatnie zdanie na str. 49 jest niejasne., tzn. „Zaangażowanie jest tu jednak równoznaczne z uprawnionym peryferyjnym uczestnictwem, który według tej teorii jest analitycznym punktem postrzegania uczenia się poprzez aspekty, które dotychczas były pomijane”. Jakie są to aspekty pozostaje jednak nieokreślone. Nadużywane jest wyrażenie „być daną statystyczną” np. na str. 128, które ma zabarwienie pejoratywne, przy jednoznacznym negowaniu danych statystycznych przez autorkę. To wymagałoby wyjaśnienia. W cytatach z wywiadów autorka oznacza każdą osobę badaną odpowiednim oznaczeniem jako OUW (osoba udzielająca wywiadu) wraz z numerem wywiadu. Ale dlaczego pojawiają się również w cytatach pod nazwami danej książki takie, jak Żyd, Muzułmanin i in., czy to były te same osoby badane, czy też inne? Czy może były to cytaty prologów?

Jak w każdej pracy doktorskiej znajdują się w niej słabsze, ale też i mocne strony. Po pierwsze należy podkreślić wagę problematyki badawczej, choć zasięg ŻB jest bardzo ograniczony, jak i zakres możliwości stosowania metody. Mimo to, daje ona wgląd w to, jak praktycznie stosuje się taką metodę. Po drugie, autorka stosuje analizę abdukcyjną przez zastosowanie metodologii i teoretyzowania od dedukcji, przez indukcję do dedukcji. Tak więc autorka wychodzi z założeń pedagogiki krytycznej (dedukcja). Same badania przeprowadzone są indukcyjnie – mają charakter jakościowy, analiza prowadzona jest indukcyjnie przez kodowanie danych i szukanie kategorii, ale również dedukcyjnie przez zastosowanie teorii community of practice. Abdukcyjnie dochodzi autorka do odkrycia, że w teorii usytuowanego uczenia brak miejsca na problem władzy. Analiza danych wykazała, że praktyka ŻB nie jest zgodna z teorią, tj. w teorii tej, zdaniem autorki, brakuje problematyki władzy. Natomiast punktem wyjścia dla badanej metody ŻB jest inna teoria i ideologia. Problematyka władzy jest jedną z podstawowych charakterystyk pedagogiki krytycznej. Zatem, to może właśnie pedagogika krytyczna wymagałaby, zgodnie z wynikami badań, krytyki? Dlatego szkoda, że problematyka władzy wynikająca z badań została opisana i analizowana tylko w zarysie i z pominięciem pedagogiki krytycznej. W tym właśnie może się kryć krytyka pedagogiki krytycznej, a w jej realizacji niezamierzona reprodukcja władzy? Pedagogika krytyczna wierzy

w możliwości edukacji w osiąganiu zmian społecznych, również, a może przede wszystkim, osiągnięcia sprawiedliwości, przeciwdziałania stereotypom, dyskryminacji i rasizmowi. Jednak w pracy brak jest dyskusji na temat możliwości osiągnięcia zmiany społecznej przez działanie Żywej Biblioteki. Nie jest to zagadnienie łatwe, sama ten temat poruszałam w historycznym aspekcie w Bron, A. (1992). Oświata dorosłych a zmiany społeczne *Nowa Szkoła* 4, (242–244), w którym przedstawiam, jak skomplikowana jest ta problematyka.

Mocną stroną dysertacji jest ustanowienie typologii tożsamości ŻK, co jest wkładem do zrozumienia problematyki inności i zmagania się z innością jako problemu jednostkowego ale i społecznego, jak i wkładu do andragogiki. Autorce udało się w przekonujący sposób opisać zastosowanie etyki, ale w pracy brakuje sprobmatyzowania własnej roli badaczki jako „narzędzia badawczego”. Brakuje również roli tradycyjnej biblioteki w szerzeniu dostępu do literatury o inności i zmaganiach z innością, np. czy dzięki ŻB wzrosło zainteresowanie książkami o inności, z pewnością wgląd w skuteczność metody.

W moim przekonaniu największą wartością pracy doktorskiej pani mgr. Kamili Prociów jest poruszenie i zbadanie problematyki o mało znanej metodzie pracy z innością i o inności. Praca jest więc wkładem zarówno do praktyki pedagogicznej jak i do nauki o edukacji. Bardzo istotną i pozytywną stroną dysertacji jest przedstawienie sytuacji upadającej demokracji w Polsce, a w szczególności systemu szkolnictwa, a więc wkład do najnowszej historii polityki społecznej i polityki oświaty.

Trzeba tu dodać na zakończenie, że „Demokracja nie jest prawem natury. Ona jest wyjątkiem od barbarzyństwa” jak pisze szwedzki historyk idei Sverker Sorlin (Svenska Dagbladet, 2023-09-24).

W świetle wszystkich wyżej przedstawionych opinii i ocen stwierdzam, że recenzowana rozprawa magister Kamili Prociów pt.: *Zywa Biblioteka. Uczenie się (o) inności w społecznościach praktyki pod kierunkiem Prof. DSV dr hab. Ewy Kurantowicz*, spełnia ustawowe wymagania stawiane pracy doktorskiej (zarówno pod względem merytorycznym, jak i formalnym). Wniosuję zatem o dopuszczenie mgr Kamili Prociów do dalszych etapów procedury postępowania w sprawie nadania stopnia doktora i do publicznej obrony.

A. Bron

Prof. zw. Dr hab. Agnieszka Bron, Profesor Emeritus
Instytut Pedagogiki i Dydaktyki
Uniwersytet Sztokholmski

Sztokholm, 19.10.23