

FEDERACJA NAUKOWA WSB-DSW MERITO

mgr Kamila Prociów

**ŻYWA BIBLIOTEKA.
UCZENIE SIĘ (O) INNOŚCI W SPOŁECZNOŚCIACH PRAKTYKI**

Rozprawa doktorska
napisana pod kierunkiem
dr hab. Ewy Kurantowicz

Gdańsk – Wrocław, 2023

Spis treści

Wstęp	13
<i>Podziękowania</i>	15
Rozdział I	
Społeczne, polityczne i edukacyjne konteksty funkcjonowania Żywej Biblioteki w Polsce	21
1.1. Inność i Żywa Biblioteka. Powiązania	21
1.2. Grupy mniejszościowe w Polsce w czasach Żywych Bibliotek	24
1.3. Inność i różnorodność w polskiej polityce oświatowej w latach 2007–2023	33
Rozdział II	
Społeczne uczenie się i doświadczanie inności w perspektywie krytycznej	45
2.1. Żywa Biblioteka jako środowisko społecznego uczenia się	46
2.2. Inność i peryferyjność. Atuty teorii usytuowanego uczenia się	47
2.3. Elementy uczenia się w praktykach społeczności	50
2.4. Doświadczenie Inności jako szczególny kontekst uczenia się	55
2.5. Uczenie się i emancypacja. Wprowadzanie dyskursów mniejszościowych do sfery publicznej	60
Rozdział III	
Ramy konstruowania projektu badań i ich realizacja	73
3.1. Szkoła badań krytycznych	73
3.2. Ciekawość epistemiczna i wiedza usytuowana	76
3.3. Etyka w badaniach (o) inności i znaczenie autobiograficznych doświadczeń badacza/ badaczki w terenie	77
3.4. Realizacja badań w projekcie <i>Żywa Biblioteka. Pedagogiczne studium przestrzeni spotkania z Innym</i> . Od pytań badawczych do bezpieczeństwa uczestników/ uczestniczek badań	80

Rozdział IV

Komponenty społecznego uczenia się w Żywej Bibliotece.

Analiza wyników badań	93
4.1. Społeczność Żywej Biblioteki. Uczenie się przynależności	93
4.1.1. Symbole społeczności: język, przestrzeń, identyfikacja wizualna, standardy	94
4.1.2. Ścieżki dołączania do społeczności Żywej Biblioteki: spontaniczna i zaplanowana	99
4.1.3. Motywacje: aktywistyczne i solidarnościowe	101
4.1.4. Uczenie się (o) inności	103
4.1.5. Uczenie się przynależności organizatorek i organizatorów	110
4.2. Uczenie się zaangażowania i działania w Żywej Bibliotece	112
4.2.1. Tworzenie prologów i nadawanie tytułów przez Żywe Książki ..	113
4.2.2. Konstruowanie inności w Żywej Bibliotece	121
4.2.3. Zaangażowanie i działania organizatorów i organizatorek	127
4.3. Stawanie się (o)sobą jako proces uczenia się w Żywej Bibliotece	137
4.3.1. Bycie Żywą Książką	137
4.3.2. Stawanie się organizatorem/ organizatorką Żywej Biblioteki ..	143
4.4. Uczenie się doświadczania własnego życia i świata w społeczności Żywej Biblioteki	146
4.4.1. Negocjowanie ze światem zewnętrznym Żywej Biblioteki	147
4.4.2. Negocjowanie wewnątrz społeczności Żywej Biblioteki	153

Rozdział V

Krytyka Metody Żywej Biblioteki w badaniach i praktyce.

Zaproszenie do rozmowy	165
5.1. Konsekwencje rozwiązania problemu badawczego	165
5.2. Wyzwania w dalszym praktykowaniu metody Żywej Biblioteki	171
Zakończenie	179
Streszczenie książki w języku angielskim	185
Bibliografia	205
Aneks	215
Indeks rzeczowy	221
Indeks nazwisk	225

The Table of Contents

Introduction	13
<i>Acknowledgements</i>	15
Chapter I	
The Living Library and Its Work in Poland: Social, Political and Educational Contexts	21
1.1. Otherness and the Living Library: Interconnections	21
1.2. Minority Groups in Poland in the Times of the Living Library	24
1.3. Otherness and Diversity in Polish Education Policy, 2007–2023	33
Chapter II	
Social Learning and the Experience of Otherness: A Critical Perspective	45
2.1. Living Libraries as Social Learning Settings	46
2.2. Otherness and Peripherality: The Assets of Situated Learning Theory	47
2.3. Elements of Learning in Community Practices	50
2.4. The Experience of Otherness as a Special Context of Learning	55
2.5. Learning and Emancipation: Introducing Minority Discourses into the Public Sphere	60
Chapter III	
Research Design and Implementation	73
3.1. Critical Research School.	73
3.2. Epistemic Curiosity and Situated Knowledge	76
3.3. Ethics in the Study of/on Otherness and the Relevance of the Researcher’s Prior Autobiographical Experience	77
3.4. Research within <i>The Living Library: An Educational Study of the Space of Encounter with the Other</i> Project: From Research Questions to the Participants’ Security	80

Chapter IV

Components of Social Learning in the Living Library:

Analysis of Research Findings	93
4.1. The Living Library Community: Learning Belonging	93
4.1.1. Community Symbols: Language, Visual Identification, and Standards	94
4.1.2. The Spontaneous and Planned Pathways of Joining	99
4.1.3. Activist and Solidarity-Informed Motivations	101
4.1.4. Learning (about) Otherness	103
4.1.5. Organisers' Learning Belonging	110
4.2. Learning Engagement and Doing in the Living Library	112
4.2.1. Living Books: Producing Prologues and Giving Titles	113
4.2.2. Constructing Otherness in the Living Library	121
4.2.3. Organisers' Engagement and Doing	127
4.3. Becoming (One)self as a Learning Process in the Living Library.	137
4.3.1. Being a Living Book	137
4.3.2. Becoming a Living Library Organiser	143
4.4. Learning (how) to Experience One's Own Life and the World in the Living Library Community: Negotiation of Meanings	146
4.4.1. Negotiations with the World Outside the Living Library	147
4.4.2. Negotiations within the Living Library Community	153

Chapter V

A Critique of the Living Library Method in Research and Practice:

An Invitation to Discussion	165
5.1. The Consequences of Solving the Research Problem	165
5.2. Challenges in the Further Practice of the Living Library Method	171
Conclusion	179
Summary in English	185
References	205
Appendix	215
Name Index	221
Subject Index	225

The truth is, however, that the oppressed are not 'marginals', are not people living 'outside' society. They have always been 'inside' – inside the structure which made them 'beings for others'. The solution is not to 'integrate' them into the structure of oppression, but to transform that structure so that they can become 'beings for themselves'.

Paulo Freire, "Pedagogy of the oppressed", 1996

Piszemy historię własnymi stopami, własną obecnością i zabieranym przez nas zbiorowo głosem

Rebecca Solnit, „Nadzieja w mroku”, 2019

Wstęp

Żywa Biblioteka powstała w Danii w 2000 roku. Prosta koncepcja spotkania i rozmowy z nadzieją na zmianę społeczną. Dialog, który grozi zrozumieniem¹. Tematem książki jest Żywa Biblioteka jako fenomen obecny w Polsce od 2007 roku. Refleksja prowadzona wokół Żywej Biblioteki dotyczy głównie jej praktykowania, rozumienia i opisywania jako metody działania w obszarze spotkania z Innym/Innością. Stąd też proces uczenia się osób trwale zaangażowanych w pracę metodą Żywej Biblioteki stał się kluczowym przedmiotem moich badań empirycznych. W projekcie została stworzona przestrzeń do rozmowy o metodzie dla osób z grup mniejszościowych, organizatorów Żywych Bibliotek i badaczy. W wywiadach osoby zaangażowane w Żywą Bibliotekę opowiadały o własnych doświadczeniach, o swoim świecie przeżywanym w pracy tą metodą i dzieliły się ze mną jako badaczką osobistą wiedzą o Żywej Bibliotece zbudowanej na bazie doświadczeń.

Istotnym źródłem wiedzy o metodzie Żywej Biblioteki były także moje własne działania podejmowane w roli organizatorki wydarzeń. 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.

Inspiracją do realizacji badań z obszaru zaangażowania społecznego i obywatelskiego Żywej Biblioteki było otwarcie świata akademickiego na eksplorowanie pozaformalnych i nieformalnych form uczenia się, w tym inicjatyw społecznie zaangażowanych (Gontarska i in., 2022; Rudnicki, 2016; Skrzypczak, 2016; Uryga, 2022). Jednocześnie, co warto podkreślić, metoda Żywej Biblioteki nie stanowiła do tej pory obszaru refleksji naukowej z perspektywy pedagogicznej, która jest dominującą w prezentowanej monografii.

Już tytuł tej książki *Żywa Biblioteka. Uczenie się (o) inności w społecznościach praktyki* podkreśla znaczenie edukacji partycypacyjnej, w której uczenie się pozwala uzyskać wgląd w różne perspektywy i doświadczenia. „Uczenie się (o) inności” z jednej strony sugeruje, że chodzi o zdobycie wiedzy i informacji z tego obszaru, intelektualne zrozumienie problematyki inności. Z drugiej zaś „uczenie

¹ Hasło „Dialog grozi zrozumieniem” promowało Żywą Bibliotekę we Wrocławiu w latach 2014–2018.

się inności” wskazuje na zrozumienie doświadczenia inności oraz bycia osobą z grupy mniejszościowej, różnorodności perspektyw i wymiarów uczenia się np. inności własnej lub inności innych osób. Podkreśla zaangażowanie w relacje z osobami z różnych grup mniejszościowych, zrozumienie dla ich doświadczeń i solidarność dla ich perspektywy. Tak rozumiane uczenie się nawiązuje do osobistej transformacji, przyjmowania perspektywy i rozpoznawania własnej pozycji w stosunku do innych. Dodanie „(o)” w tytule nawiązuje ma również do narracyjnego charakteru tworzenia wiedzy o inności, która poprzez dialog odbywa się w Żywej Bibliotece i do której dzięki osobom udzielającym wywiadów uzyskałam dostęp także ja. Włączenie do tytułu „społeczności praktyki” nawiązuje do teorii Communities of Practice (Wenger, 1998) i wskazuje, że proces uczenia się odbywa się w określonych kontekstach społecznych, w których jednostki spotykają się, aby dzielić wspólne zainteresowania, problemy, angażować się w zbiorowe uczenie się i rozwijać wspólny repertuar wiedzy, umiejętności i praktyk. W przypadku moich badań kontekst ten stanowi Żywa Biblioteka, uczenie się (o) inności odbywa się w ramach dynamiki właśnie tej społeczności.

Książka składa się z pięciu rozdziałów. Pierwszy z nich poświęcony został kontekstom, które stanowią codzienność osób z grup mniejszościowych oraz kształtują warunki funkcjonowania Żywej Biblioteki w Polsce. Poruszam w nim wątki społeczne, polityczne i edukacyjne dotyczące Inności, która jest produktem procesów społecznych, dynamiki władzy i norm kulturowych. W drugim rozdziale rozważam główne odniesienia teoretyczne do obszaru badań metody Żywej Biblioteki. Wybrałam teorie powiązane ze społecznym uczeniem się i pedagogiką krytyczną. To właśnie z tych perspektyw analizuję zgromadzony materiał badawczy. Podejmuję próby opisu i zrozumienia tego, kto i jak tworzy wiedzę o inności oraz jak inność funkcjonuje w sferze publicznej. Rozdział trzeci szczegółowo prezentuje epistemologiczno-metodologiczne ramy konstruowania i realizacji procesu badawczego. Przyjęta perspektywa badań jakościowych stworzyła warunki do opowiedzenia o doświadczeniach w pracy metodą Żywej Biblioteki osobom uczestniczącym w badaniach (wywiady), bezpośredniej obserwacji uczestniczków/uczestniczek i organizatorów/organizatorek przez moje (badaczki) uczestnictwo w otwartych wydarzeniach Żywej Biblioteki oraz pogłębionej, jakościowej analizie danych zastanych na temat metody Żywej Biblioteki. W rozdziale czwartym prezentuję i poddaję analizie zgromadzony materiał badawczy, wchodząc w dialog z wybranymi teoriami uczenia się i obywatelskiego zaangażowania. Rozdział piąty stanowi postbadawczą refleksję i krytykę metody Żywej Biblioteki w Polsce. Zawiera pytania i dylematy, które pojawiły się w trakcie procesu badawczego i które uważam za istotne dla tworzenia dyskursywnej wiedzy akademickiej i praktyki Żywej Biblioteki oraz pracy z grupami mniejszościowymi.

Podziękowania

Notatnik, w którym prowadziłam dziennik badaczki na okładce miał napisane „it always seems impossible until it's done”. Ta książka, jak pewnie każda, posiada swoją historię i nie powstałaby bez życzliwości i wsparcia wielu osób i instytucji. Moją wdzięczność za towarzyszenie mi w procesie jej powstawania, chcę wyrazić w tym miejscu.

Książka powstała w ramach projektu „Żywa Biblioteka. Pedagogiczne studium przestrzeni spotkania z Innym” realizowanego w Szkole Doktorskiej DSW i finansowanego przez Narodowe Centrum Nauki w latach 2020–2023 (nr projektu – 2019/35/O/H56/04146). Jestem ogromnie wdzięczna za możliwość uczestnictwa w Szkole Doktorskiej Dolnośląskiej Szkoły Wyższej (obecnie Uniwersytet Dolnośląski DSW). Dziękuję prowadzącym zajęcia za dzielenie się wiedzą, życzliwość i merytoryczne dyskusje. Dziękuję osobom organizującym pracę Szkoły Doktorskiej za stworzenie miejsca przyjaznego, sprawnie funkcjonującego, inspirującego oraz dającego ogromne możliwości rozwoju młodym badaczom i badaczkom. Dziękuję za wasze zaangażowanie, pomoc, obecność. Zabieram ze sobą wiedzę, bardzo dobre wspomnienia oraz ciekawość do dalszego badania zjawisk społecznych. Szczególne podziękowania składam także Wydziałowi Edukacji Uniwersytetu Sztokholmskiego (Institutionen för pedagogik och didaktik/Department of Education) za możliwość odbycia międzynarodowego stażu. Uczestnictwo w stażu, dyskusje, spotkania, seminaria i rozmowy były punktem zwrotnym w mojej pracy badawczej i rozwoju osobistym.

Serdecznie dziękuję prof. DSW dr hab. Ewie Kurantowicz, promotorce dysertacji doktorskiej, za to, jaki świat akademicki mi pokazała i jak pracowała ze mną w trakcie projektu badawczego. Jestem ogromnie wdzięczna za wiarę we mnie, dawanie mi odwagi, zachęcanie do krytycznego myślenia, czytanie i komentowanie mojej pracy oraz za „wysyłanie” mnie w świat. Dziękuję nie tylko za to, że dzieliła się Pani Profesor ze mną swoim doświadczeniem i wiedzą, ale również za to, jak to Pani Profesor robiła. Życzliwe wskazówki, rozmowy, konstruktywna krytyka, zadawanie pytań, godziny poświęcone na seminaria i spotkania były dla mnie inspiracją

i motywacją do pracy. Gotowość do słuchania, zrozumienia i empatii wobec wyzwań, przed którymi stawałam zarówno w sferze akademickiej, jak i osobistej, pozwoliły mi na doprowadzenie tej pracy do końca. Dziękuję bardzo! Dziękuję bardzo prof. dr hab. Marii Czerepaniak-Walczak za recenzję książki, konstruktywne uwagi i pytania, które stanowią wyzwania do dalszej pracy badawczej. Spostrzeżenia, komentarze i dobre słowo od Pani Profesor są dla mnie bardzo motywujące. Za cenne uwagi merytoryczne udzielone podczas oceny śródkresowej projektu dziękuję prof. APS dr hab. Danucie Urydze, prof. DSW dr. hab. Lotarowi Rasińskiemu oraz prof. DSW dr hab. Marii Reut. Doc. dr Małgorzacie Malec-Rawiński za jej życzliwość, rozmowy o świecie akademickim, edukacji dorosłych, realizowanych badaniach i życiu, które miały moc transformującą. Za towarzyszenie mi w stażu, dzielenie się wiedzą i doświadczeniem, poświęcony czas, wsparcie, komentarze i uwagi jestem ogromnie wdzięczna. Prof. Camilli Thunborg za to, że znalazła czas na rozmowy i dyskusje o moim projekcie badawczym. Za wszystkie uwagi i komentarze, którymi mnie obdarzyła podczas mojego stażu w Sztokholmie bardzo dziękuję. Dziękuję również dr Magdalenie Karciarz oraz zespołowi Wydawnictwa Naukowego DSW za ich profesjonalizm i zaangażowanie w pracę nad tą publikacją. Szczególne wyrazy wdzięczności i uznania kieruję do Dyrektora Szkoły Doktorskiej DSW prof. DSW dra hab. Pawła Rudnickiego i Marii Sikorskiej-Gąsior za zapewnienie znakomitych warunków kształcenia i możliwości rozwoju dla wszystkich kandydatów_ek do stopnia naukowego doktora.

Dziękuję bardzo mojej rodzinie i moim bliskim, którzy mi kibicowali i wspierali w procesie pisania tej książki. Nie jestem w stanie wymienić wszystkich osób, które z troską pytały o postępy pracy, wysyłały dobrą energię lub inspirowały w czasie rozmów. Doceniam bardzo Waszą obecność w moim życiu.

Bardzo dziękuję mojemu Mężowi za bycie ze mną na każdym etapie powstawania tej książki. Dziękuję, że przeszedłeś ze mną przez wszystkie doliny i szczyty, w każdych warunkach pogodowych, zawsze trzymając mnie za rękę, dmuchając w moje skrzydła i budując azyl. Za czynienie wszystkiego możliwym i prostszym niż mi się wydawało. (I love you 3000).

Moim Dziewczynkom Melanii i Adeli za to, że jesteście codziennie moimi najwspanialszymi (na)uczycielkami, przypominacie mi o innej perspektywie patrzenia na świat oraz za waszą wyrozumiałość w chwilach, kiedy zamiast się bawić, zamykałam się w pokoju, żeby pisać. Bardzo Wam dziękuję. (I will always love you, no matter what.)

Mojemu Bratu za ocean wiary we mnie, spacer, niezliczone godziny rozmów o wszystkim i o niczym, wspólne wspomnienia, bycie przewodnikiem i przyjacielem przez całe moje życie. Dzięki!

Dziękuję moim Rodzicom za dodawanie mi sił i wiary w siebie oraz pomoc, zawsze, kiedy jej potrzebowałam. Ta książka jest o wartościach, które mi zaszczepiliście.

Mojemu Dziadkowi i mojej Babci dziękuję za to, że opowiadali mi swoje historie i nauczyli słuchać opowieści (o) innych.

Dr Marcie Gontarskiej za nielimitowane godziny rozmów, solidarność, siostrzeństwo i (z)rozumienie. Dziękuję za wyciąganie mnie ze ślepych zaułków i mówienie, że za rogiem jest już „z górki”. Powiedzieć, że bardzo się cieszę, że nasze drogi na seminarium doktoranckim się zeszyły, to jak nie powiedzieć nic.

Romie i Dagmarze za nasze spotkania, uruchamiające do pisania słowa i popychanie do przodu w momentach zwątpienia. Dzięki Dziewczyny!

Dziękuję bardzo moim koleżankom ze stowarzyszenia Ani, Madzi i Dorze za wiele lat wspólnej pracy przy Żywej Bibliotece. Marzę o tym, żeby kiedyś Żywe Biblioteki nie były potrzebne.

Szczególnie wdzięczna jestem wszystkim osobom, które zgodziły się wziąć udział w badaniach i zechciały podzielić ze mną swoimi doświadczeniami i wiedzą. Bez waszych narracji napisanie tej książki nie byłoby możliwe.

Dziękuję wszystkim osobom zaangażowanym w organizację Żywych Bibliotek. Wiem, jak trudne bywa tworzenie bezpiecznych miejsc do dialogu i spotkania. Dziękuję za waszą pracę, odwagę i siłę. Robicie różnicę światu.

Kamila Prociów
Wrocław, lato 2023 r.

Acknowledgements

'It always seems impossible until it's done' said an inscription on the cover of a notebook I used as my research journal. This book, like most books I guess, has a history of its own and would not have come into being without the kindness and support of multiple individuals and institutions. At this place, I would like to express the gratitude I owe to them for accompanying me throughout that process.

This book came into being as part of 'The Living Library: An Educational Study of the Space of Encounter with the Other,' a project carried out at the Doctoral School of the University of Lower Silesia and funded by the National Science Centre in 2020–2023 (No 2019/35/O/HS6/04146). I am deeply grateful for the opportunity of enrolling in the Doctoral School of the University of Lower Silesia. I thank the lecturers for sharing their knowledge, kindness and substantive discussions. I thank individuals who organise the operations of the Doctoral School for fostering a friendly, smoothly functioning and inspiring place that offers young researchers vast opportunities to develop. Thank you for your dedication, help and presence. I take with me knowledge, great memories and curiosity to further explore social developments. My special thank-you also goes to the Education Faculty of the University of Stockholm (Institutionen för pedagogik och didaktik) for accepting me as an intern. The internship, discussions, meetings, seminars and conversations there marked a turning point in my research work and development as a person.

I warmly thank Professor Ewa Kurantowicz, my PhD advisor, for the academic world she showed me and the way she worked with me when I was doing my research. I am profoundly grateful to her for believing in me, for boosting my courage, encouraging me to think critically, for reading and commenting on my dissertation and for 'sending' me into the world. Professor Kurantowicz, I thank you not only for sharing your experience and knowledge with me but also for the manner you did that. Your kind advice, conversations, constructive criticism, questions and hours devoted to seminars and meetings were all a source of inspiration and motivation for me. Your readiness to listen, your understanding and empathy regarding the challenges I faced in academia and in personal life helped me complete my project. Thank you very

much! I am also very grateful to Professor Maria Czerepaniak-Walczak for reviewing my book and offering constructive remarks and questions, which push me to continue my research. Your observations, comments and words of encouragement, Professor, are highly motivating to me. I thank Professors Danuta Uryga, Lotar Rasiński, and Maria Reut for their valuable feedback during the midterm evaluation of my PhD research project. I thank Professor Małgorzata Malec-Rawiński for her kindness and conversations about academia, adult education, research in progress and life, which proved transformative to me. I owe her a debt of gratitude for assisting me as an intern, sharing knowledge and experience with me, supporting and making time for me and offering comments and insights. I am grateful to Professor Camilla Thunborg, who made time for talking with me and discussing my research project. Thank you very much for all the insights and comments you showered on me during my time in Stockholm. I also thank Doctor Magdalena Karciarz and the team of the Lower Silesia University Press for their professional approach and dedicated work on this publication. My special gratitude and respect are due to the Head of the Doctoral School of the University of Lower Silesia, Professor Paweł Rudnicki, and to Maria Sikorska-Gąsior for creating a perfect educational setting and development opportunities for all the PhD candidates.

A big thank-you goes to my family and my loved ones, who supported and rooted for me when I was writing this book. I am unable to list all the kind individuals who asked me, with some concern, how the work was going, sent me good vibes or inspired me in conversations. Your presence in my life is deeply appreciated.

A huge thank-you goes to my husband for being with me throughout the stages of writing this book. Thank you for walking all the valleys and peaks with me, whatever the weather, always holding me by the hand, blowing into my wings and building a safe haven. For making everything possible and easier than I thought. (I love you 3000.)

I thank my little girls, Melania and Adela, for being my greatest teachers day in, day out, for reminding me that there is another way of looking at the world and for showing understanding when I locked myself up in the room to write, instead of playing with them. Thank you so, so much. (I will always love you, no matter what.)

I thank my brother for an ocean of belief in me, for our walks, countless hours of talking about nothing, for our memories and for being my guide and friend throughout my life. Thanks!

I thank my parents for boosting my strength and self-belief and for helping me whenever I needed help. This book is about the values you instilled in me.

I thank my grandpa and grandma for telling me their stories and teaching me to listen to tales of/about others.

I thank Doctor Marta Gontarska for unlimited hours of talking, solidarity, sisterhood and understanding. Thank you for pulling me back from dead ends and

telling me that once I turned the corner, it would only be 'downhill work.' To say that I am happy that our paths crossed at the PhD seminar does not even begin to express it.

I thank Roma and Dagmara for our meeting, words that made me write and pushing me forward when doubt set in. Thank you, girls!

My warm thank-you goes to my friends from the association, Ania, Madzia and Dora, for the many years of working together for the Living Library. It is my dream that there will be no need for Living Libraries someday.

I am particularly grateful to all the individuals who consented to take part in my research and kindly shared their experiences and knowledge with me. Without your narratives, this book would not have been possible.

I thank all the people involved in the organisation of Living Libraries. I know how difficult it can be to create safe settings for dialogue and encounter. Thank you for your work, courage and strength. You make a difference in the world.

*Kamila Prociów
Wrocław, Summer 2023*

Rozdział I

Społeczne, polityczne i edukacyjne konteksty funkcjonowania Żywej Biblioteki w Polsce

Inność jest pojęciem złożonym i wielowymiarowym. Obszarem refleksji różnych dyscyplin i subdyscyplin naukowych. Słowem, które nabrało mocno pejoratywnego znaczenia i często budzi strach. Inność ma wiele wymiarów, twarzy, oblicz (Środa, 2020). Może być związana z pochodzeniem narodowym lub etnicznym, orientacją psychoseksualną, religijnością lub bezwyznaniowością, stanem zdrowia, statusem ekonomicznym, stylem życia itd. (Czykwin, 2013; Goffman, 2007). Inność jest narzędziem władzy, która chcąc się utrzymać, objaśnia społeczeństwu, kim jest Inny, jakie zagrożenia za sobą pociąga i jak można się przed nim ochronić.

1.1. Inność i Żywa Biblioteka. Powiązania

W moich badaniach głównym obszarem refleksji nad innością jest perspektywa pedagogiczna i andragogiczna. Postanowiłam skoncentrować się na działaniach edukacyjnych obecnej w Polsce od 2007 roku Żywej Biblioteki i poddać je analizie i refleksji. Żywa Biblioteka² jest metodą edukacji o prawach człowieka, edukacji antydyskryminacyjnej i na rzecz różnorodnego społeczeństwa. Wymyślona została w 2000 roku w Danii, a od 16 lat realizowana jest w Polsce. W 2019 roku Żywe Biblioteki organizowane były w prawie 50 lokalizacjach w kraju – w dużych i małych miastach oraz mniejszych miejscowościach. Żywe Biblioteki organizowane są głównie przez organizacje pozarządowe lub jako oddolne inicjatywy nieformalnych grup albo indywidualnych osób. Szczególną rolę w tym działaniu mają grupy i osoby spotykające się ze stereotypami, uprzedzeniami, dyskryminacją,

² Żywa Biblioteka jest metodą edukacji antydyskryminacyjnej i o prawach człowieka. Głównym elementem metody jest organizacja wydarzenia o tej samej nazwie Żywa Biblioteka, podczas którego osoby odwiedzające wydarzenie mogą porozmawiać z przedstawicielami/przedstawicielkami grup mniejszościowych. Ilekroć w tekście pojawi się termin Żywa Biblioteka, odnosi się on do metody i wydarzenia.

marginalizacją i wykluczeniem (Allport, 1958; Bojarska, 2016; Branka & Cieślukowska, 2010; Lippmann, 1997; Major i in., 2003; Weigl, 2000). Pełnią one funkcję Żywych Książek. Żywa Biblioteka nie koncentruje się na jednym temacie czy jednej mniejszości, ale dotyczy problemu dyskryminacji w możliwie najszerszym kontekście z uwzględnieniem potrzeb i problemów społeczności lokalnych, w których jest organizowana. Dlatego Żywe Książki pochodzą z bardzo różnorodnych środowisk, mają zróżnicowany status społeczny, wyznanie, zawód, kolor skóry, orientację seksualną, status materialny, wykształcenie, sprawność, wiek, poglądy, wygląd. Łączy je wspólny cel: edukacja na rzecz akceptacji inności poprzez przekazanie swojego doświadczenia. Polska jest jedynym krajem, który stworzył ogólnokrajową sieć łączącą i wspierającą organizatorów Żywych Bibliotek z różnych regionów. Doświadczenia zbierane przez Żywe Książki i osoby organizujące Żywe Biblioteki stały się dla mnie interesujące w kontekście uczenia się o inności, potrzeb i motywacji stojących za tymi działaniami oraz próby przyjrzenia się i zrozumienia procesów oraz relacji zachodzących wewnątrz społeczności osób zaangażowanych w pracę tą metodą na rzecz zmiany społecznej. Żywa Biblioteka nie była też do tej pory w Polsce przedmiotem badań pedagogicznych, stanowiła natomiast obszar zainteresowań badawczych z psychologii. Skuteczność metody badana była pod kątem zmniejszania dystansu społecznego wobec wybranych grup społecznych: Romów, muzułmanów, osób ciemnoskórych i transpłciowych oraz zmiany indywidualnych postaw (Groyecka i in., 2019). Opis metody pojawił się również w kilku publikacjach jako przykład metody edukacji antydyskryminacyjnej i o prawach człowieka oraz jako przykład dobrej praktyki dla organizacji pozarządowych, szkół czy bibliotek (Branka & Cieślukowska, 2014; Pawłęga, 2016). W ostatniej dekadzie Żywa Biblioteka stała się też przedmiotem zainteresowania badaczy/ badaczek z różnych krajów. Większość publikowanych opracowań i artykułów ma na celu opis metody, procesu jej implementacji w środowiskach lokalnych, doświadczenia organizatorów i wpływu na zmniejszanie uprzedzeń i stereotypów (Lam i in., 2023; Bagci & Blazhenkova, 2020; Bordonaro, 2020; Kwan 2020; Garbutt, 2008; Granger, 2017).

Uważam, że edukacja może być narzędziem zmiany społecznej. Dla mnie jako osoby działającej na polu edukacji formalnej i pozaformalnej szczególnie ważne są wartości demokratyczne stanowiące fundament działań edukacyjnych: równość, solidarność, dbanie o wolność i poszanowanie godności oraz praw osoby bez względu na to, skąd pochodzi, jakie są jej korzenie narodowe czy etniczne, orientacja psychoseksualna, stan zdrowia, sprawność lub niepełnosprawność, wiek, wyznanie lub bezwyznaniowość, status społeczny, ekonomiczny, wygląd czy styl życia. Pisząc o inności, nie sposób uniknąć takich pojęć, jak: mniejszość, dyskryminacja, wykluczenie, marginalizacja, stereotyp, przemoc, uprzedzenie. Dlatego tak ważne jest, aby dostarczać wiedzy o mechanizmach i przejawach dyskryminacji, wskazywać inicjatywy przeciwdziałania takim mechanizmom, uczyć

empatii, świadomości, odpowiedzialności, odwagi i aktywności w reagowaniu na takie sytuacje oraz promować równość, różnorodność, sprawiedliwość społeczną i solidarność. W swoich badaniach zwracam uwagę na działania edukacyjne na rzecz różnorodności, inności, przeciwdziałaniu dyskryminacji i wykluczeniu. Ważne było dla mnie dostrzeżenie i usłyszenie opowieści tych osób, które mają takie doświadczenia i wykorzystują je do pracy edukacyjnej metodą Żywej Biblioteki. Mam przekonanie, że znaczącym elementem edukacyjnym jest stwarzanie możliwości do dostarczania wiedzy o inności, osobom, które jej doświadczyły lub doświadczenia, a których doświadczenia są publicznie pomijane lub banalizowane. W badaniach stwarzam przestrzeń do opowiedzenia o swoich doświadczeniach osobom, które organizują działania edukacyjne z obszaru edukacji antydyskryminacyjnej metodą Żywej Biblioteki w Polsce oraz osobom z grup mniejszościowych, dyskryminowanych lub narażonych na dyskryminację lub marginalizację również pracujących tą metodą. Chciałabym się przyjrzeć temu, czego i jak uczą się o inności swojej oraz innych osób poprzez zaangażowanie w Żywe Biblioteki w Polsce. Zaprezentowanie i usłyszenie głosu osób z doświadczeniem inności i dyskryminacji zaangażowanych w Żywe Biblioteki jest dla mnie szczególnie istotne w kontekście głębszego zrozumienia otaczającego nas świata i krytycznej refleksji nad nim. Zrozumienie, skąd pochodzi i czemu służy wytwarzana wiedza o inności, jest związane z perspektywą pedagogiki krytycznej (Freire, 1996; Giroux & McLaren, 1994; hooks, 2022; Kincheloe, 2008; McLaren & Kincheloe, 2007; Szkudlarek & Śliwerski, 2010), do której odnoszę się w swoich badaniach. Często w debacie publicznej mówiąc o inności, przytacza się statystyki lub zaprasza do wypowiedzi osoby, które nie utożsamiają się z grupami narażonymi na dyskryminację, a raczej występują w roli ich rzeczników. Nie odmawiam im tutaj prawa do zabierania głosu, rzecznictwa czy sojusznictwa, dla mnie jednak ważne jest poznanie doświadczenia inności opowiedzianego przez osoby, które jej doświadczyły. Tak jak dzieje się to w Żywej Bibliotece, która oddaje głos osobom z grup mniejszościowych. Zależy mi na poznaniu i zrozumieniu wiedzy, którą tworzą i mają do przekazania te osoby podczas bezpośrednich spotkań i rozmów. W tym kontekście motywuje mnie przytaczana przez Kincheloe (Kincheloe, 2008), za Paulo Freirem, koncepcja ciekawości epistemicznej, która zachęca do badania podstaw wiedzy i kwestionowania dominujących narracji oraz struktur władzy, które kształtują nasze rozumienie świata.

Uważam, że statystyki³ to za mało, warto się dowiedzieć, co to znaczy być innym/inną w Polsce, kto tworzy wiedzę o mniejszościach, czy jakie są funkcjonujące

³ W raporcie CBOS dotyczącym stosunku Polaków do osób homoseksualnych (2021) przeczytać można, że ten stosunek poprawia się, badane osoby deklarują, że osobiście znają osoby homoseksualne, wzrasta poparcie dla związków partnerskich par jednopłciowych. Jest to pozytywna wiadomość i statystyka dająca nadzieję na bardziej równościowe budowanie relacji społecznych z tą grupą. Jednak od 2015 roku dostrzec można, że wątek społeczności LGBTQ+ wraca w debacie

na ich temat przekonania. Wszystkie te zagadnienia można powiązać z pojęciem epistemologicznej ciekawości (Kincheloe, 2008), która jest postawą odnoszącą się do pragnienia lub dążenia do zbadania i zrozumienia natury wiedzy oraz tego, jak ją zdobywamy. Może ona prowadzić do dostrzeżenia i zrozumienia wielowymiarowości oraz złożoności rzeczywistości społecznej i relacji między człowiekiem a światem. Ten rodzaj ciekawości jest dla mnie – w perspektywie edukacyjnej – szczególnie istotny jako niezbędny składnik refleksji krytycznej, taki, który mógłby pomóc w tworzeniu bardziej demokratycznego społeczeństwa poprzez zachęcanie jednostek do kwestionowania *status quo* i pracy na rzecz bardziej sprawiedliwej przyszłości.

1.2. Grupy mniejszościowe w Polsce w czasach Żywych Bibliotek

W opisie relacji społecznych najczęściej przyjmuje się dwie perspektywy dotyczące relacji mniejszość – większość (Paleczny, 1994). Pierwsze, bardziej potoczne rozumienie mniejszości odnosi się do statystycznej normy, ilościowego ujęcia mniejszości, która ze względu na swoją liczebność stanowi grupę relatywnie mniejszą w porównaniu z inną grupą. Jeśli większość Polaków jest wyznania katolickiego, to wszystkie osoby będące innego wyznania stanowią mniejszość. Druga perspektywa wiąże się z relacjami władzy, prestiżu i bogactwa. Odwołuje się do możliwości podejmowania decyzji, decydowania o sobie i jest ona związana z pozycją jednostki lub grupy w relacji władzy. W tej perspektywie większością, która ma dostęp do władzy, może być statystyczna mniejszość, a rozporozszona grupa, która nie ma reprezentacji, nie mówi jednym głosem, może być marginalizowana i nie mieć prawa zabrania głosu i decydowania o sobie, choć statystycznie jest większością. To drugie rozumienie wiąże się z narzucaniem norm, wzorów i sposobów życia, komunikowania się oraz zachowania. W swoich badaniach przyjmuję definicję mniejszości zaproponowaną przez Piotra Sztompke (2020, s. 342) i bliższą drugiemu ujęciu: „Mniejszość społeczna to grupa, której skład, sposób funkcjonowania, szanse rozwojowe wynikają ze szczególnej relacji z otoczeniem, w którym znajdują się grupy liczniejsze, silniejsze, dominujące”. Relacyjny charakter tej definicji oznacza dla mnie, że niektóre grupy, choć niepozostające w mniejszości statystycznej ze względu na inne silniejsze i dominujące grupy oraz ich narracje, subiektywnie czują się odmienne i przymuszone do funkcjonowania w określony sposób wg ustalonych norm, wzorców, przekonań, np. kobiety, i odwrotnie – grupy będące mniejszością w sensie statystycznym mogą narzucać swoją dominację innym, np. Kościół katolicki w Polsce. Socjologicznie mniejszość odnosi się bardziej do niskiej pozycji danej grupy w społeczeństwie, braku uprzywilejowania,

publicznej z dużą regularnością, a rząd toczy walkę z „ideologią LGBTQ+”. Odnotowywane w kraju przestępstwa z nienawiści zgłaszane są jedynie w 5%.

marginalizacji i izolacji (Giddens, 2005). Warto też zwrócić uwagę na społeczny kontekst funkcjonowania tego terminu i na to, jakie społeczne rozumienie jest mu przypisywane. Mimo że różnorodne społeczeństwo stanowi ogromną wartość i fundament demokracji, to wciąż dostrzec można negatywne skojarzenia i reakcje społeczne na postrzeganie mniejszości. Mniejszość kojarzona jest z czymś gorszym, słabym, zbędnym, obcym, innym. Dużo w tej kwestii zależy od polityki realizowanej przez dane państwo. W Polsce w latach 2007–2023 (od momentu pojawienia się Żywej Biblioteki do chwili powstawania tej pracy) realizowana jest polityka wspierająca podziały i polaryzująca grupy mniejszościowe wobec większościowych oraz utrwalająca negatywne stereotypy i uprzedzenia. Lekką poprawę sytuacji i bardziej otwarty na inność język dostrzec można było w czasie rządów Platformy Obywatelskiej w latach 2007–2015. Z perspektywy czasu dostrzec można, że zmiana narracji była pozorna i nie skutkowałą zmianami prawnymi na rzecz mniejszości.

Narracja społeczna wypełniona jest stwierdzeniami, które podkreślają jednorodność społeczną i zacierają różnice. „Wszyscy Polacy to katolicy”. „Rodzina to kobieta i mężczyzna”. „Rola kobiety jest bycie matką”. „Mężczyźni nie płaczą”. Taka narracja powoduje, że powszechnie znane i utrwalane są przekonania i normy społeczne (Giddens, 2005; Goffman, 2007) obecne i funkcjonujące w społeczeństwie, ale również wyklucza się z dyskursu, pomija obecność, doświadczenia i potrzeby osób, które się w te normy nie wpisują, na przykład kobiety świadomie decydujące się na bezdzietność, osoby nieheteronormatywne, osoby bezwyznaniowe. Przyjmując, że naród i społeczeństwo jest wspólnotą wyobrażeniową (Anderson, 1997), która pomimo istnienia różnic wytwarza matrycę identyfikacji i nakazuje pewną lojalność wobec tych samych przekonań, mitologii i norm, tworzony jest dyskurs, który podkreśla to, kto jest członkiem wspólnoty (nasz, swój) i kto jest spoza niej (inny, obcy). Wytworzenie tej matrycy stanowi narzędzie utrzymywania porządku społecznego i buduje relacje władzy, w których swojskość i normalność jest wartością, a inność zagrożeniem. Takie mówienie o relacjach społecznych, wprowadzanie figury swojskości i obcości, inności, czyni z niej element polityki. Polityka zaczyna się tam, jak pisał o tym Carl Schmitt (2012; Środa, 2020), gdzie pojawia się figura wroga i przyjaciela. Jeśli ktoś głosi inne od naszych przekonania i poglądy na temat religii, rodziny, zachowania, inaczej wygląda, inaczej się ubiera, ozdabia swoje ciało, żyje i komunikuje, to znaczy, że stanowi wyzwania dla naszych (znanych nam) sposobów funkcjonowania, zagraża znanemu i bezpiecznemu dla nas porządkowi społecznemu.

Poniżej opiszę sytuację wybranych grup mniejszościowych w Polsce, które są obecne w Żywej Bibliotece. Jako ilustrację wybieram trzy z nich, które w ostatnim czasie były najbardziej wykorzystywane w dyskursie politycznym i medialnym do dalszych podziałów społecznych.

Społeczność LGBTQ+

Przyglądając się kontekstom społeczno-politycznym funkcjonowania mniejszości w Polsce, można dostrzec, że temat ten jest stale obecny w przestrzeni publicznej i z natężeniem powraca przed kampaniami wyborczymi. Sytuacja mniejszości, zwłaszcza w ostatnich latach po roku 2015 i dojściu do władzy Prawa i Sprawiedliwości, jest bardzo niepokojąca. Znane są przypadki dyskryminacji i marginalizacji niektórych grup, w tym mniejszości etnicznych, narodowych, społeczności LGBTQ+ oraz osób z niepełnosprawnościami. Przed szczególnymi wyzwaniami stanęła społeczność LGBTQ+, która ze strony rządu, Kościoła katolickiego, telewizji publicznej oraz grup konserwatywnych mierzy się ze wzrostem nastrojów anty-LGBTQ+. Szczególnie nasilone są one od roku 2015, a wzmożenie mowy nienawiści skierowanej do tej grupy można było zaobserwować w latach 2019–2020. Kościół katolicki poświęcił wiele czasu na mówienie o „tęczowej zarazie” (słowa M. Jędraszewskiego z 2019 roku podczas kazania w rocznicę wybuchu Powstania Warszawskiego), „genderyzmie”, ideologii oraz przestrzeganiu społeczeństwa przed seksualizacją i zagrożeniem. Telewizja publiczna wyprodukowała film o „inwazji LGBT”. Wypowiedzi te były pełne agresji i miały odczłowieczający charakter. Ich celem było straszenie przed zagrożeniem, które w społeczności LGBTQ+ widzą dla polskich rodzin, dzieci, tradycji oraz ogólnie pojętego dobra publicznego. Również w 2019 roku kilka miast i gmin w Polsce ogłosiło się „strefami wolnymi od LGBT”, po ulicach miast jeździł homofobus, wzrosła liczba napaści na tle homofobicznym, a kulminacyjnym punktem nagonki na tę społeczność było aresztowanie aktywistki Margot i demonstracje uliczne, które odbyły się na znak protestu. Sytuacja ta spotkała się z otwartym wyrażeniem dezaprobaty na arenie międzynarodowej. Polski rząd został skrytykowany za uchwalanie ustaw, które łamią lub ograniczają prawa tej społeczności, np. zakazy małżeństw i związków partnerskich, adopcji dzieci przez pary tej samej płci, konieczność pozywania swoich rodziców przez osoby transpłciowe (www.kph.org.pl, dostęp 07.03.2023) czy odmowa wydania paszportu dzieciom par homoseksualnych (Gierak-Onoszko, 2018). Nasiliło to tylko narrację najważniejszych polityków w kraju Jarosława Kaczyńskiego mówiącego podczas konwencji PiS o „ideologii LGBT” zagrażającej trwałości narodu. W 2020 roku prezydent Andrzej Duda w swoim przemówieniu w Brzegu w ramach kampanii wyborczej powiedział, że LGBTQ+ to ideologia niszcząca człowieka, że wmawia nam się, że to ludzie, a to ideologia. W roku 2022 Polska po raz trzeci zajęła ostatnie miejsce w rankingu ILGA-Europe (*Rainbow Europe*, 2022), który mierzy poziom równouprawnienia osób ze społeczności LGBTQ+. Z raportu wynika, że Polska jest krajem, którego prawodawstwo i istniejące polityki najgorzej w Europie traktują osoby z tej społeczności. Od sześciu lat obniżając miejsce w rankingu, a od trzech utrzymując się z tą samą pozycją na końcu listy, widoczny jest brak zmiany prawnej i politycznej (na lepsze) w tym

obszarze w naszym kraju, a nawet postępujące procesy dyskryminacji tej grupy. Polskie prawodawstwo nie chroni osób ze społeczności LGBTQ+ przed homo- i transfobiczną przemocą, nie podejmuje działań dążących do równouprawnienia i przeciwdziałania dyskryminacji. Homo- i transfobia w Polsce są dużym problemem. Homo- i transfobiczne wypowiedzi znanych polityków i przedstawicieli Kościoła katolickiego znajdują swoje odbicie w nastrojach społecznych. W 2019 roku odmówiono organizacji Marszy Równości w pięciu miastach, a w dwóch innych podczas Marszów Równości doszło do próby podłożenia materiałów wybuchowych (Lublin) i zatrzymania nożownika (Wrocław). Według raportu Kampanii Przeciw Homofobii „Sytuacja społeczna osób LGBTQA w Polsce” (Makuchowska, 2021) osoby ze społeczności LGBTQ+ mają doświadczenie gorszego traktowania w pracy, w kontaktach z pracownikami służby zdrowia i urzędnikami oraz w miejscach publicznych, co najczęściej skutkuje przyjmowaniem strategii ukrywania swojej tożsamości (Poniat & Skowrońska, 2021).

Jak wynika z raportu Rzecznika Praw Obywatelskich, najgorzej ocenionym obszarem ochrony prawnej w Polsce społeczności LGBTQ+ jest ochrona przed przestępstwami z nienawiści, prawo do poszanowania życia rodzinnego oraz ochrona przed dyskryminacją (Bodnar, 2019a). Zwiększające się w ostatnich latach natężenie mowy nienawiści i skala stereotypów oraz uprzedzeń krążących i utrwalanych w dyskursie publicznym przyczynia się do wzrostu stygmatyzacji osób ze społeczności LGBTQ+.

Mniejszości etniczne i narodowe

Polska, jak żaden kraj europejski, nie jest etnicznie i narodowościowo homogeniczna. Nadal pozostaje jednak krajem dość jednorodnym w porównaniu z wybranymi krajami europejskimi (Francja, Niemcy, Wielka Brytania). Narracja publiczna budowana w kategoriach swój–obcy opiera się na potrzebie identyfikowania się z własnym dziedzictwem i wzmacnianiu go poprzez wprowadzanie „wrogów” o odmiennej od nas tożsamości (Huntington, 2008). Dominująca w polskiej przestrzeni publicznej narracja opiera się na kolonialnej i europocentrycznej perspektywie widzenia świata, utrwała funkcjonujące stereotypy i odwołuje się raczej do wyobrażeń niż faktycznej wiedzy (Andreotti, 2011; Fanon, 2020; Spivak, 1988, 2011). W Polsce odnotowywane są zachowania rasistowskie, przestępstwa z nienawiści wobec osób o innym kolorze skóry niż biały, odmiennym pochodzeniu narodowym i etnicznym. Wzrastająca wieloetniczność i wielonarodowość jest dużym wyzwaniem dla edukacji, ale również polityki. Jak zauważają autorzy i autorki raportu o sytuacji mniejszości narodowych, etnicznych i religijnych: „[...] obecność mniejszości jest ważnym determinantem polityki wewnętrznej każdego państwa, zaś sposób traktowania, zakres praw i możliwości rozwoju i działalności grup mniejszościowych wyznaczają granice i stopień otwartości danego państwa

oraz dojrzałości jego społeczeństwa” (*Sytuacja mniejszości narodowych, etnicznych i religijnych w wybranych państwach Unii Europejskiej ze szczególnym uwzględnieniem mniejszości żydowskiej*, 2017, s. 10). To państwo odpowiada za stworzenie możliwości swobodnego rozwoju i kultywowania swoich wartości mniejszościom narodowym, etnicznym i społecznym, stworzenie bezpiecznej możliwości do stwarzania się i ubiegania o swoje prawa, uczenia się o własnej historii i budowania tożsamości kulturowo-etnicznej. Państwo również powinno zapewnić im ochronę, gdy którekolwiek z przysługujących im praw są zagrożone. Sytuacja grup mniejszościowych jest bardzo zróżnicowana. Różne grupy mają też różny status społeczny, są różnie odbierane i posiadają różne miejsca w hierarchii społecznej (Goffman, 2007). Jak podaje Biuro Rzecznika Praw Obywatelskich, najczęściej dostrzeganym przejawem dyskryminacji w Polsce jest pochodzenie etniczne i narodowość. Według danych Zespołu ds. Ochrony Praw Człowieka przy MSWiA w latach 2013–2014 jednymi z najczęściej popełnianych przestępstw były te skierowane przeciwko Żydom, Afrykanom, Romom, muzułmanom i Czeczenom. W latach 2016–2017 (*Badanie charakteru i skali niezgłaszanych przestępstw z nienawiści wobec członków wybranych społeczności w Polsce*, 2019) 43% osób z Afryki Subsaharyjskiej, 18% z Ukrainy i 8% mieszkających w Polsce wyznawców islamu mogło doświadczyć przestępstwa z nienawiści, czyli motywowanego uprzedzeniami wobec określonych grup ludzi np. ze względu na kolor skóry, narodowość, pochodzenie, język, religię, płeć, wiek, niepełnosprawność czy orientację seksualną. Niestety tylko 5% takich przestępstw zostaje zgłoszonych, co jest związane z brakiem zaufania do instytucji i urzędników państwowych. Grupami, wobec których Polacy przejawiają negatywnie stały i najwyższy poziom dystansu społecznego, są Żydzi i Romowie (Wójcik, 2009). Istnieją też silne stereotypy dotyczące tych grup, używanie określenia Żyd lub Cygan w odniesieniu do osób spoza społeczności ma na celu obrażenie danej osoby. Widoczne jest również to, że jednostkowe doświadczenia i obserwacje związane z osobą z danej społeczności przekładane są na całe społeczności. Synagogi w Polsce nadal są celami ataków nienawiści i wandalii, jak np. ten z 12 marca 2023 roku, kiedy na synagodze w Gdańsku namalowano sprayem swastyki przy wejściu do budynku.

W 2015 roku w polskiej debacie publicznej dużo emocji wzbudził temat kryzysu migracyjnego i przyjmowania osób uchodźczych. Wraz z nim w nastrojach społecznych pojawiło się sporo emocji i obaw. Zarówno na poziomie europejskim, jak i krajowym dyskutowane były różne opcje, jak np. przyjmowanie do Polski chrześcijan z Syrii lub tworzenie w Europie ośrodków do relokacji osób uchodźczych. Rząd Ewy Kopacz przyjął liczbę imigrantów będącą limitem zaproponowanym przez Komisję Europejską (Głowiak, 2021). Nastroje do przyjmowania osób uchodźczych zmieniły się po dojściu do samodzielnej władzy Prawa i Sprawiedliwości. Już w kampanii wyborczej słychać było odczłowieczający język i straszenie społeczeństwa wizjami napływu obcych kultur i wyznań. Rząd Beaty Szydło

w „trosce” o bezpieczeństwo Polek i Polaków nie zamierzał kontynuować polityki dotyczącej przyjmowania imigrantów zaproponowanej przez poprzedników. W 2021 roku polski rząd podjął decyzję o budowie muru będącego zaporą na granicy polsko-białoruskiej. Decyzję tę poprzedziła dyskusja publiczna na temat kryzysu humanitarnego, w której rząd przedstawiał osoby uchodźcze jako zagrożenie, używał dehumanizującego języka („zalewa nas fala uchodźców”, „broń w rękach Łukaszenki”), mówił o braku rozwiązań prawnych i tłumaczył przyjęcie zdecydowanej pozycji ze względu na troskę o bezpieczeństwo obywateli i obywaterek Polski. Zamiast przyjęcia postawy poszanowania praw człowieka przyczynił się do nielegalnych „push backów”, łamania umów międzynarodowego prawa humanitarnego. Reakcje na takie działania rządu podjęły organizacje pozarządowe lub nieformalne grupy, np. Grupa Granica czy Matki na granicy, które organizując podstawowe środki pomocy, żywność, leki i ubrania, ruszyły z pomocą. Jednak działania podejmowane przez oddolne inicjatywy były kryminalizowane przez instytucje państwowe, a grupy oskarżane były o nielegalny przemyt ludzi i działania terrorystyczne.

W odniesieniu do mniejszości etnicznych i narodowych często używa się dyskryminującego i stygmatyzującego języka⁴. Warstwa językowa ma ogromny wpływ na relacje i odzwierciedla porządek społeczny i nastawienie do danej grupy. Może utrwalac istniejące stereotypy lub przyczyniac się do szacunku i emancypacji osób wywodzących się z różnych kultur. Dyskusję na ten temat w Polsce w 2020 roku rozpoczęło zdjęcie, na którym 10-letnia Bianka Nwolisa trzyma transparent z napisem „Stop Calling Me Murzyn”. Był to moment symbolicznego rozpoczęcia dyskusji w przestrzeni publicznej na temat języka, mikroagresji i mikronierówności. Dyskusja ta zaczęła również traktować rasizm jako zjawisko obecne i powszechne w Polsce (Kościańska, Petryk, 2022; Eddo Lodge, 2022), a nie jak to miało miejsce do tej pory coś odległego, będącego przedmiotem dyskusji w Stanach Zjednoczonych czy krajach Europy Zachodniej. Sytuacja ta uchwyciła również bardzo ważną kwestię rasizmu w Polsce związanego z doświadczeniami czarnoskórych Polaków (Afro-Polaków).

Osoby z niepełnosprawnością

Kolejną grupą doświadczającą marginalizacji i dyskryminacji są osoby z niepełnosprawnością. Jest to grupa zróżnicowana ze względu na stopień i rodzaj niepełnosprawności. Według danych Głównego Urzędu Statystycznego w Polsce (2018) ponad 35% Polek i Polaków uznało, że niepełnosprawność jest w Polsce powodem gorszego traktowania (wyżej uplasowała się dyskryminacja wobec osób bezdomnych, osób ze społeczności LGBTQ+ oraz osób o innym kolorze skóry),

⁴ Chodzi o nazywanie np. osób czarnoskórych Murzynami, osób pochodzenia romskiego Cyganami, a rdzennych mieszkańców Kanady Indianami.

a 10% badanych osób zetknęło się bezpośrednio lub jako świadkowie z dyskryminacją osób z niepełnosprawnością. W porównaniu z rokiem 2015 wskaźniki te są niższe i można dostrzec coraz większą świadomość społeczną, troskę oraz podejmowanie działań poprawiających jakość życia osób z niepełnosprawnością, widoczność tych osób oraz organizacji działających na ich rzecz w przestrzeni publicznej. Często jednak przez panujące nadal w społeczeństwie stereotypy, przekonania i nastawienie do osób z niepełnosprawnościami odbiera się im możliwość do dbania o własne potrzeby oraz ich zaspokajania. Pomimo przepisów o dostępności przestrzeni publicznej i dostosowania infrastruktury do ich potrzeb, wiele miejsc i usług nadal pozostaje poza zasięgiem tej grupy, ograniczając jej możliwość pełnego uczestnictwa w życiu społecznym. Organizacje działające na rzecz osób z niepełnosprawnościami często wspominają o barierach komunikacyjnych (transport publiczny) i architektonicznych, np. braku ramp i podjazdów, wysokich krawężnikach, braku oznaczeń dla osób niewidzących lub braku zastosowaniu rozwiązań dla osób niesłyszących. W Polsce aktywnych zawodowo pozostaje ok. 20% osób z niepełnosprawnością (*NIK o aktywizacji zawodowej osób z niepełnosprawnościami*, 2022), to prawie o połowę mniej niż średnio w Unii Europejskiej (48,7% wg danych WatchDog Pfron, 2017). Jako główne powody niskiego i utrzymującego się od lat na podobnym poziomie wskaźnika zatrudnienia wymienia się bariery transportowe i architektoniczne, niedostosowanie miejsc pracy do potrzeb osób z niepełnosprawnością oraz niechęć po stronie pracodawców i funkcjonujące stereotypy i uprzedzenia dotyczące tej grupy. Niski odsetek zatrudnienia osób z niepełnosprawności powoduje wzrost zagrożenia ubóstwem i biedą tej grupy oraz jej dalszej marginalizacji. Tematem budzącym nadal sporo kontrowersji społecznie jest seksualność osób z niepełnosprawnością oraz ich prawa reprodukcyjne i prawo do posiadania rodziny i dzieci. Postawy społeczne względem osób z niepełnosprawnością często oparte są na litości i współczuciu, co może przyczyniać się do tego, że osoby te nie czują się traktowane na równi z innymi, nie mogą też w pełni korzystać ze swoich praw i wolności, często odmawia im się autonomii i godności. Ograniczenie sprawności ma wpływ na edukację, pracę, ale również aktywność społeczną i widoczność osób z niepełnosprawnością w sferze publicznej. Grupa ta z pewnością potrzebuje kompleksowego wsparcia zarówno w kwestiach dostępu do leczenia i rehabilitacji, jak i edukacji, rozwoju zawodowego i wsparcia kariery, pomocy psychologicznej, socjalnej, a także dobrze zaplanowanych działań włączających do życia społecznego.

* * *

Prócz tych wymienionych powyżej w Żywej Bibliotece spotkać można również różne grupy, które naznaczone są stygmatem inności. Są to m.in. osoby z zaburzeniami zdrowia psychicznego, osoby nadużywające substancji psychoaktywnych,

osoby otępe, osoby neuroróżnorodne, osoby pracujące w konkretnych zawodach, np. policjant, katechetka, osoby reprezentujące określone style życia: weganizm, freeganizm, tatuujące się, bezdzietne z wyboru. Nie będę tu opisywała poszczególnych grup i wyzwań oraz trudności, które stanowią ich codzienność w obecnym systemie społecznym. Ważne jest jednak zrozumienie mechanizmu, który w przypadku wszystkich tych grup funkcjonuje podobnie i tworzy łańcuch dyskryminacji (Branka & Cieślukowska, 2010). Mechanizm kategoryzowania siebie i innych odnosi się do umiejscowienia swojej tożsamości w hierarchii i strukturze społecznej. Kategoryzowanie polega na dostrzeganiu i nazywaniu podobieństw i różnic oraz ich grupowaniu na poszczególne kategorie (Branka & Cieślukowska, 2010). Samo kategoryzowanie jest funkcją poznawczą, porządkuje i upraszcza świat. Niestety na bazie tych kategoryzacji powstają też krzywdzące stereotypy, czyli „rozpowszechnione w danej grupie opinie, przekonania, reprezentacje czy schematy poznawcze, których obiektami są inne grupy społeczne czy kulturowe” (Branka & Cieślukowska, 2010, s. 77). Na nich z kolei oparte są uprzedzenia, które prócz „stereotypowej wiedzy” zawierają komponent emocjonalny (Allport, 1958), stanowią więc pewną postawę wobec konkretnej grupy. Ostatnim elementem łańcucha jest dyskryminacja, „niewłaściwe, wybiórcze, krzywdzące, nieuzasadnione i niesprawiedliwe traktowanie poszczególnych jednostek z powodu ich przynależności grupowej” (Branka & Cieślukowska, 2010, s. 108), czyli konkretne realne działanie i zachowanie względem stereotypizowanych osób lub grup. Oczywiście ten schemat nie oddaje złożoności procesu, stanowi jedynie uproszczone przedstawienie pozostających ze sobą w relacji elementów „wiedzy”, postaw i zachowania w odniesieniu do konkretnych grup. Jak zauważa Katarzyna Bojarska (2016), stereotypy i uprzedzenia są nabywane poprzez przekaz społeczny i modelowanie. Przyjmowanie kategorii „typowego” wyobrażenia o kimś powoduje, że osoby niespełniające tych wymogów postrzegają się jako odmienne, inne, nieprzystające.

Sytuacja mniejszości w Polsce jest podnoszona nie tylko przez organizacje pozarządowe w kraju (m.in.: Towarzystwo Edukacji Antydyskryminacyjnej, Polska Akcja Humanitarna, Amnesty International, Kampania Przeciw Homofobii, Fundacja Avalon, Fundacja Imago, Stowarzyszenie Polaków Pochodzenia Afrykańskiego), ale również stała się elementem dyskusji instytucji europejskich (Parlament Europejski, Komisja Europejska, Rada Europy).

Prócz tego, że każda z grup ma doświadczenia specyficznych dla niej wyzwań, trudności i problemów, tym, co łączy osoby utożsamiające się z różnymi grupami, jest doświadczenie stereotypu, dyskryminacji i wykluczenia społecznego. „Tworzenie i podtrzymywanie tożsamości to, w dużej mierze, kategoryzowanie siebie i innych, dlatego w kontekście antydyskryminacyjnym tożsamość można postrzegać jako konstrukt ułatwiający stereotypizację i dyskryminację” (Branka & Cieślukowska, 2014, s. 75). Wszystkie grupy mniejszościowe narażone są również na mowę nienawiści i stres mniejszościowy, który spowodowany jest chronicznym

funkcjonowaniem w warunkach społecznej opresji (Bojarska-Nowaczyk, 2005; Meyer, 1995). W 2016 roku grupami szczególnie narażonymi na mowę nienawiści byli geje i uchodźcy (Wiśniewski i in., 2016). Grupami, które często padały ofiarami mowy nienawiści, byli również wyznawcy islamu, Romowie i osoby czarnoskóre. Kanały mowy nienawiści to najczęściej internet oraz telewizja publiczna, ale z językiem nierównościowym i mową nienawiści zetknąć się można w codziennym funkcjonowaniu w miejscu pracy, transporcie publicznym, na ulicy oraz w codziennych rozmowach. Najbardziej widoczny wzrost mowy nienawiści odnotowano w stosunku do muzułmanów. Powszechność mowy nienawiści i przyzwolenie na jej stosowanie przez polityków oraz ważne instytucje społeczne powoduje, że staje się ona powszechna i stosowana, a wypowiedzi ksenofobiczne, antysemickie, homofobiczne, antyuchodźcze itp. uznawane są za mniej obraźliwe. Jest to zjawisko tzw. desensytyzacji, które zdefiniować można następująco: „im większy jest kontakt z mową nienawiści w otoczeniu, tym bardziej ludzie się z nią oswajają, przestając postrzegać mowę nienawiści jako poważny problem społeczny” (Wiśniewski i in., 2016, s. 7). Doświadczanie przemocy w różnych formach (fizycznej, psychicznej, na poziomie językowym, prawnej) jest dodatkowym obciążeniem psychicznym dla osób z grup mniejszościowych i podstawowym czynnikiem stresu mniejszościowego. Stygmat społeczny inności powoduje, że codzienne problemy wynikające z dyskryminacji, odrzucenia i utożsamiania się z grupą mniejszościową powodują trwały stan napięcia emocjonalnego określany mianem stresu mniejszościowego, który może prowadzić nawet do poważnych zaburzeń i chorób psychicznych. Wszystkie działania, które są motywowane uprzedzeniami (mowa nienawiści, przestępstwa z nienawiści, dyskryminacja itd.), powinny budzić szczególną troskę i niepokój sprawujących władzę. Mogą one prowadzić do eskalacji niechęci i wrogości wobec inności oraz grup mniejszościowych. W dyskursie dotyczącym mniejszości tworzoną przez obecny rząd dostrzegam działanie dwóch mechanizmów. Pierwszy z nich postrzegam jako zarządzanie strachem i wprowadzenie tego strachu do życia społecznego. Mówienie o mniejszościach jako o zagrożeniu wymusza podjęcie działań mających na celu zabezpieczenie dobra społeczeństwa i każe państwu stać na straży jego bezpieczeństwa np. poprzez odpowiednie działania prawne, konstruowanie programów nauczania, które wierne będą wartościom i normom rządzących. Narracja oparta na kreowaniu zagrożenia stwarza możliwość podjęcia działań niezgodnych z prawami człowieka i tworzeniu standardów, które pogłębiają nierówności społeczne i wykluczają kolejne grupy z życia społecznego oraz sfery publicznej. Budowanie opozycji na fundamentach przyjaźni i wrogów ma na celu mówienie o sile państwa, które wie, w jaki sposób ochronić swoich obywateli i obywatelki przed zagrożeniami (ideologia LGBTQ+, gender, fala uchodźców). Drugi mechanizm to polaryzacja społeczeństwa, której celem jest dezintegracja społeczna i tworzenie dwóch obozów sojuszników i przeciwników, w tym przypadku grup mniejszościowych. Dzielenie społeczeństwa

na nas i nich nasuwa refleksje związane z polityką radykalnie nacjonalistyczną i urealnianiem zagrożenia taką postawą w naszym społeczeństwie. Wypraszenie z debaty publicznej mniejszości, degradowanie statusu ich doświadczenia i możliwości wypowiedzenia się w ważnych dla nich kwestiach stanowi ogromne zagrożenie dla wartości demokratycznego funkcjonowania państwa. Piramida nienawiści opracowana przez Gordona Allporta (Allport, 1958) wskazuje kierunek eskalacji uprzedzeń. Od braku reakcji na negatywne komentarze, poprzez unikanie, następnie dyskryminację kolejnym elementem tej pięciostopniowej skali są ataki fizyczne, a ostatnim eksterminacja. Dlatego tak ważne w moim przekonaniu jest podjęcie tego tematu i próba zmiany narracji dotyczącej inności, a także uczenie krytycznej refleksji nad tym, kto wytwarza, wprowadza w obieg społeczny i utrzymuje funkcjonujące narracje.

Sytuacja mniejszości w Polsce pozostaje wyzwaniem i istnieje potrzeba większej świadomości, rzecznicstwa 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.

1.3. Inność i różnorodność w polskiej polityce oświatowej w latach 2007–2023

W zasadzie obecność Żywej Biblioteki można podzielić na dwa różne pod względem klimatu politycznego okresy. Pierwszy od 2007 do 2015 to czas gdy władzę sprawowała Platforma Obywatelska (choć warto dodać, że debiut Żywej Biblioteki w Polsce przypadł na końcówkę rządów Prawa i Sprawiedliwości i Ligi Polskich Rodzin). Drugi okres to czas po wyborach parlamentarnych w roku 2015 i samodzielne rządy Prawa i Sprawiedliwości. Początek Żywej Biblioteki w Polsce przypada na okres, kiedy ministrem edukacji narodowej był Roman Giertych. Czas rządów Prawa i Sprawiedliwości oraz Ligi Polskich Rodzin dla społeczeństwa i edukacji to widoczne bardziej niż dotychczas upolitycznienie edukacji, skupienie się na odrodzeniu tak zwanych tradycyjnych wartości oraz nacjonalistyczna batalia skierowana przeciwko prawom człowieka i różnorodności. Wizja szkoły skupiała się przede wszystkim na kwestiach narodowych i patriotycznych. Pomysł na stworzenie Narodowego Instytutu Wychowania, lekcje patriotyzmu, weryfikacja listy lektur i uzupełnienie jej o dzieła Jana Pawła II oraz możliwość zdawania religii jako przedmiotu maturalnego, to tylko niektóre z pomysłów ministra na ówczesną szkołę. Giertych w swoim programie „Zero tolerancji” przy wsparciu „giertychowskich trójek” proponował objęcie uczniów i uczennic wzmożonym systemem nadzoru i karności, ujednoczenie ich wyglądu oraz umieszczanie tych spruwających szczególne trudności wychowawcze i odbiegających od normy wyglądem

i strojem (np. chłopcy z długimi włosami i młodzież nosząca ramoneski) w szkołach o zaostrożnym rygorze. Zabrakło miejsca na programy nauczania związane z prawami człowieka, mniejszościami, różnorodnością i obywatelstwem. Podjęte zostały również pierwsze próby monitorowania w szkołach organizacji pozarządowych, zwłaszcza tych, które reprezentowały odmienne politycznie wartości i postawy. Głośnym echem odbiła się sprawa odwołania dyrektora Centralnego Ośrodka Doskonalenia Nauczycieli Mirosława Sielatyckiego za wydanie oficjalnego podręcznika Rady Europy *Kompas* do nauczania o społeczeństwie demokratycznym, obywatelskości, prawach człowieka i akceptacji różnorodności (rok 2010). Stosowanie podręcznika zostało zabronione, a część egzemplarzy skonfiskowana przez MEN. Oficjalnym powodem wstrzymania dystrybucji podręcznika i zwolnienia dyrektora było promowanie homoseksualności i mówienie o tolerancji wobec osób homoseksualnych. Ówczesny wiceminister edukacji Mirosław Orzechowski komentując sprawę, powiedział, że dyrektor CODN stracił pracę za popularyzowanie w szkole poglądów pozytywnie wartościujących tolerancję. Zapamiętana została również inna wypowiedź wiceministra: „O, świat sobie już radził bez tolerancji i poradzi sobie dalej” (Pezda, 2006). Niejednokrotnie w tym czasie padały z ust ministra słowa rasistowskie i homofobiczne. Jakakolwiek odmienność była piętnowana i przedstawiana publicznie jako szerszenie zagrażającej najczęściej rodzinom i młodym osobom propagandy np. homoseksualnej lub gender. Polityka ówczesnego rządu i Ministerstwa Edukacji spotkała się z oporem społecznym i demonstracjami. Jak zauważają autorka i autor książki *Przecież jesteście!* Marzanna Pogorzelska i Paweł Rudnicki, udało się jednak już wtedy wśród dyrektorów i dyrektorek szkół oraz nauczycieli i nauczycielek zasiać strach i uciszyć podejmowanie wybranych tematów, w szczególności tych związanych z homoseksualnością (Pogorzelska & Rudnicki, 2020), edukacją seksualną, antydyskryminacyjną czy gender. W 2007 roku wybory wygrała Platforma Obywatelska i okres 2007–2015 można uznać za czas odwilży w tematyce inności i różnorodności w polskiej szkole. W roku szkolnym 2008/2009 prawa człowieka ustalone zostały jako jeden z priorytetów MEN, wydano również podręcznik Rady Europy do pracy z dziećmi w tym obszarze *Kompasik*. Działanie to nie oznaczało realnej zmiany polityki edukacyjnej i przyjęcia kursu na różnorodność. Z jednej strony zasygnalizowało przyzwolenie na obecność tematów związanych z prawami człowieka w edukacji. Z drugiej wskazało, że kadra pedagogiczna nie jest wystarczająco przygotowana do podejmowania takich treści z uczniami i uczennicami i realizowania działań edukacyjnych z tej tematyki. Dlatego też często do prowadzenia warsztatów, prelekcji, pogadanek i spotkań z dziećmi i młodzieżą z tematyki edukacji obywatelskiej, praw człowieka, antydyskryminacyjnej, międzykulturowej, seksualnej zapraszane były organizacje pozarządowe. W 2012 roku ówczesna minister edukacji Krystyna Szumilas pisała w liście otwartym do kuratorów o tym, że „edukacja antydyskryminacyjna musi stać się ważnym, świadomym działaniem

podnoszącym wiedzę, umiejętności i wpływającym na postawy, mające na celu przeciwdziałanie dyskryminacji i przemocy oraz wspieranie równości i różnorodności” (*List Minister Edukacji Narodowej do Kuratorów Oświaty z dnia 5 grudnia 2012 r.*, 2012). Podobne stanowisko reprezentowała kolejna minister edukacji Joanna Kluzik-Rostkowska, która w liście z okazji światowego dnia Praw Człowieka pisała: „Kształcenie i wychowywanie młodego pokolenia w przekonaniu o równości wszystkich ludzi bez względu na płeć, pochodzenie rasowe lub etniczne, religię, przekonania, niepełnosprawność, wiek lub orientację seksualną to jedyna droga w rozwoju świadomego, odpowiedzialnego i demokratycznego społeczeństwa obywatelskiego” (*List Minister Edukacji Narodowej skierowany do pracowników systemu edukacji z dnia 2 grudnia 2014 r.*, 2014). W roku szkolnym 2014/2015 prowadzenie działań antidyskryminacyjnych w szkołach pierwszy raz zostało zapisane w rozporządzeniu MEN jako obowiązek szkoły na każdym etapie nauczania (*Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 10.05.2013 zmieniające rozporządzenie w sprawie nadzoru pedagogicznego Dz.U. 2013 poz. 560 zobowiązujące szkoły do prowadzenia działań antidyskryminacyjnych adresowanych do całej społeczności szkolnej*, 2013). 22 kwietnia 2015 roku odbyła się w Warszawie konferencja promująca raport z badań Towarzystwa Edukacji Antydyskryminacyjnej (TEA) i Dolnośląskiej Szkoły Wyższej *Dyskryminacja w szkole – obecność nieusprawiedliwiona. O budowaniu edukacji antidyskryminacyjnej w systemie edukacji formalnej w Polsce* (Gawlicz i in., 2015), organizowana przez TEA i Biuro Pełnomocnika Rządu ds. Równego Traktowania. Autorka i autorzy raportu piszą: „Problem dyskryminacji w edukacji istnieje i ma charakter wielowymiarowy, zaś iluzją byłoby sądzić, że polska szkoła jest miejscem pełnej równości i tolerancji. [...] wciąż mamy do czynienia z nieakceptowaniem odmienności i niedostrzeganiem lub nieposzanowaniem różnic czy ignorowaniem osobistych historii osób dyskryminowanych. Bez względu na przyczyny dyskryminacji, ich formy oraz struktury, skutek zwykle jest podobny: zniszczone życie, ograniczone możliwości, stygmatyzacja i poczucie odrzucenia, marginalizacja w grupie rówieśniczej i w szerszym społeczeństwie” (Gawlicz i in., 2015, s. 57). Z raportu wynika, że dyskryminacja widoczna jest zarówno w relacjach rówieśniczych, jak i ze strony grona pedagogicznego. Przesłanki do dyskryminacji to status ekonomiczny, orientacja psychoseksualna, wyznanie, pochodzenie narodowe i etniczne, inny kolor skóry, niepełnosprawność, odbieganie od przyjętych norm dotyczących płci, wyglądu, sposobu ubierania się. Do raportu dołączono też listę rekomendacji i postulaty zmian w formalnym systemie edukacji. Zawarte wskazówki dotyczyły m.in. potrzeby kształcenia kadry pedagogicznej w zakresie edukacji antidyskryminacyjnej, upowszechniania wiedzy o dyskryminacji w szkole, podjęcia systemowych działań reagowania na przypadki dyskryminacji w szkole oraz wprowadzenia edukacji antidyskryminacyjnej do szkół uwzględniającej i równo traktującej wszelkie przesłanki dyskryminacji oraz uczenie reagowania na nierówne traktowanie. Rok

szkolny 2015/2016 został ogłoszony Rokiem Otwartej Szkoły, którą minister opisywała w następujący sposób: „takiej, która wymyka się rutynie, oferuje współpracę, zaprasza do działania. Jest przyjazna, bezpieczna, bez dyskryminacji i homofobii, wspierająca uczniów i rodziców” (*List Minister edukacji do nauczycieli i rodziców z dnia 1 września 2015 r.*, 2015). W okresie rządów PO można było dostrzec, że współpraca organizacji pozarządowych ze szkołą stanowiła wsparcie dla edukacji formalnej. Organizacje pozarządowe wchodząc do szkół, brały na siebie realizację zapisów prawnych związanych z edukacją antydyskryminacyjną. Wyręczały w ten sposób szkoły lub dostarczały materiałów i narzędzi do pracy z uczniami i uczennicami radom pedagogicznym, które bardzo często zgłaszały braki kompetencji, wiedzy i umiejętności w realizacji edukacji równościowej i na rzecz różnorodności. Organizacje pozarządowe realizowały szkolenia, warsztaty, konferencje i projekty wspierające nauczycieli i nauczycielki, którzy dostrzegali potrzebę posiadania tej wiedzy i jej przekazywania osobom uczniowskim. Tematyka ta nigdy nie była powszechnie realizowana w polskim systemie edukacji, działania i zaangażowania na rzecz zmiany społecznej w tym zakresie można dostrzec u pojedynczych nauczycieli i nauczycielek, rebeliantów i rebeliantek, którzy dostrzegali potrzebę realizacji tych działań.

W roku 2015 Prawo i Sprawiedliwość wygrało wybory parlamentarne i od tego czasu tematyka związana z edukacją antydyskryminacyjną w MEN stała się wiedzą pomijaną, banalizowaną i nieobecną w systemie edukacji formalnej bardziej niż kiedykolwiek od czasu transformacji w 1989 roku. Jest to działanie spójne z realizowaną polityką rządu, w którego agendzie brak miejsca na tematykę grup mniejszościowych. Od 2015 roku w polityce edukacyjnej rządu dostrzec można (znacznie bardziej niż w początkach Żywej Biblioteki w Polsce) radykalizację narracji prawicowych i nacjonalistycznych oraz powrót do tak zwanych tradycyjnych wartości związanych z rodziną, tradycją, religią katolicką oraz stereotypowych ról kobiety i mężczyzny. Anna Zalewska zniosła wymóg edukacji antydyskryminacyjnej w szkole, która od 2015 roku była elementem wymagań wobec szkół i placówek. Decyzja poprzedzona została konsultacjami społecznymi, niestety zabrakło w grupie konsultujących organizacji zajmujących się edukacją antydyskryminacyjną. Znalazło się jednak miejsce dla konserwatywnych organizacji, jak np. fundacja Instytut na rzecz Kultury Prawnej Ordo Iuris czy małżeństwa Elbanowskich. Działania poprzedników resortu Anny Zalewskiej tłumaczył jako zostawianie niebezpiecznych „furtok prawnych”, które wykorzystywane będą przez ideologię gender, środowisko LGBTQ+ oraz ruchy feministyczne. W 2018 roku około 200 szkół z całej Polski postanowiło zaangażować się w akcję Kampanii Przeciw Homofobii „Tęczowy Piątek”, której celem jest promowanie akceptacji i wspierania osób homoseksualnych. Poproszona o komentarz minister, wpierana przez zwierzchników Kościoła katolickiego, stwierdziła, że w kalendarzach szkolnych nie ma takiego dnia, a z informacji kuratorów oświaty wynika, że „Tęczowy

Piątek” nie widnieje jako inicjatywa zaakceptowana w szkolnych programach wychowawczych i szkoły nie podjęły oficjalnych procedur zgodnych z prawem oświatowym w celu organizacji tego typu wydarzenia. Anna Zalewska poinformowała również, że w stosunku do dyrektorów, którzy złamali procedury, wyciągnięte zostaną konsekwencje, nie wykluczyła nawet zwolnień dyscyplinarnych, a do kuratorów i rodziców zaapelowała o czujność i zgłaszanie wszelkich nieprawidłowości, które ministerstwo sprawdzi. Kolejny raz w polskiej szkole zasiano strach przed wspieraniem i okazaniem solidarności z grupą mniejszościową oraz tworząc taką narrację i atmosferę wobec wydarzenia, skutecznie zniechęcono społeczność szkolną do podobnych działań w przyszłości. Kampania Przeciw Homofobii informowała również o łamaniu praw ucznia za pomocą zastraszania uzyskaniem gorszych ocen lub wyrzuceniem ze szkoły oraz konfiskowaniem symboli wsparcia (np. przypinek, naszywek, tęczowych toreb). Sprawa „Tęczowego Piątku” została skomentowana przez Rzecznika Praw Obywatelskich Adama Bodnara, który przeprowadził monitoring działań w szkołach i kuratoriach związanych z tą akcją i przed rozpoczęciem jej w kolejnym roku (2019) przedstawił swoje stanowisko, wyrażając zaniepokojenie działaniami ze strony resortu w liście do ministra edukacji Dariusza Piontowskiego (następcy Anny Zalewskiej, od której RPO mimo skierowanych do niej zapytań w tej sprawie nie otrzymał satysfakcjonujących odpowiedzi). Po przeanalizowaniu przez Biuro RPO przesłanek do działań zrealizowanych przez kuratorów oświaty w ramach nadzoru pedagogicznego dostrzeżono, że wszystkie działania dotyczyły akcji „Tęczowy Piątek” lub działalności szkolnej organizacji na rzecz praw człowieka i równości. Widoczny był wpływ potępienia akcji i straszenia łamaniem prawa przez MEN na działania kuratorów. Rzecznik Praw Obywatelskich odwołał się do zapisów prawa oświatowego z 2016 roku, które mówią, że „do wychowawczych zadań szkoły należy zaliczyć rozwijanie wśród uczniów postaw tolerancji i otwartości światopoglądowej, a także zapewnienie każdemu uczniowi bezpieczeństwa i warunków do prawidłowego rozwoju” (Bodnar, 2019b, s. 1). Dostrzegając zagrożenie w dyskryminacji i uprzedzeniach, RPO wyraził opinię, że bezpieczeństwo oraz równość uczniów i uczennic, niezależnie od jakichkolwiek przesłanek i cech szczególnych, powinny stanowić wartość nadrzędną nad różnicami światopoglądowymi. Przypomniał również, że w jego ocenie zakres podstawy programowej związany z przeciwdziałaniem dyskryminacji i uprzedzeniom jest niewystarczający, a organizacje posiadające wiedzę i doświadczenie mogą wspierać szkołę, co stanowi dodatkową wartość. Edukację antydyskryminacyjną uznał za najbardziej skuteczną formę budowania akceptacji różnorodności i równości. Teza, którą w swojej narracji narzuciło ministerstwo, że „Tęczowy Piątek” jest niezgodny z prawem i jest szkodliwym działaniem szkoły, przyczyniała się do tego, że zamiast monitorowania tego, co realnie dzieje się w szkole w czasie wydarzenia, urządzano polowanie na placówki, które w jakikolwiek sposób zaangażowały się w działania (np. ubranie tęczowych skarpetek jako

wyraz wsparcia). Zamiast faktów i wiedzy wniesiono do szkoły ogromny ładunek emocjonalny, który nie miał nic wspólnego z edukacją, poczuciem bezpieczeństwa i realnymi problemami uczniów i uczennic oraz całej społeczności szkolnej. Sytuacja ta zaważyła ogólnie na współpracy szkół z organizacjami pozarządowymi oraz na podejmowaniu oddolnych inicjatyw przez samych uczniów i uczennice. Dla ochrony własnych interesów kuratorzy rekomendowali posiadanie zgody wszystkich rodziców na organizację wydarzenia we współpracy z organizacjami pozarządowymi (prawo wymagało zgody rady rodziców), co praktycznie uniemożliwiało podjęcie jakiegokolwiek współpracy. Zajęcie przez RPO stanowiska skomentował Rzecznik Praw Dziecka Mikołaj Pawlak, który wystosował list otwarty namawiający rodziców do reagowania na treści nauczania kierowane do ich dzieci w szkołach, i odwołując się do rodziny jako wartości najwyższej, pisał: „Wszyscy musimy tych praw przestrzegać. Także ci, którzy zapominają, że tolerancja oznacza również konieczność pogodzenia się z poglądem, iż to z natury wynika ochrona rodziny jako związku kobiety i mężczyzny, z którego powstaje nowe życie – dziecko” (Pawlak, 2019). Wezwani do zachowania czujności konserwatywni rodzice zgłaszali do kuratoriów wszelkie działania niezgodne z ich światopoglądem, nawet te, w których ich dzieci nie uczestniczyły. Z taką reakcją ze strony rodziców spotkała się również organizacja Żywej Biblioteki w jednym z miast w 2019 roku. Mimo zgody dyrekcji i rady rodziców, jedna z matek zawiadomiła kuratorium oraz policję o nielegalnym działaniu, rozsyłała również negatywne informacje o metodzie do rodziców i grona pedagogicznego. Finał sprawy był taki, że kuratorium wezwało dyrekcję do przedstawienia prawidłowości dopełnionych formalności, a warsztaty prowadzone przez organizację pozarządową nt. przeciwdziałania mowie nienawiści w szkole obserwowane były przez przedstawicielkę rady rodziców, która uznała działania za potrzebne i wartościowe dla młodzieży. Dyrektorzy innych szkół, którzy zdecydowali się na organizację Żywej Biblioteki, wspominali o otrzymywaniu anonimowych listów od rodziców z groźbami zgłoszenia do kuratorium i ministerstwa. Analiza powyższych przykładów wskazuje, że idąca z góry narracja, upolityczniająca ważne społecznie kwestie daje przyzwolenie na radykalizowanie się jednostek i podejmowania działań, które nie wynikają z przepisów prawa, a podszyte są strachem i nienawiścią. Dariusz Piontkowski w trakcie swojego urzędowania w swoich wypowiedziach dotyczących kwestii mniejszości starał się zachować grę pozorów. Minister niejednokrotnie mówił, że szkoła potrzebuje tolerancji i empatii oraz tak właśnie są uczeni w szkołach uczniowie i uczennice, a Polska jest krajem demokratycznym, w którym nikomu nie odbiera się prawa do mówienia o swoim światopoglądzie ani nikogo nie namawia do aktów agresji wobec innych grup. Jednak w kampanii prezydenckiej Andrzeja Dudy zajął spójne z linią rządów PiS stanowisko, negatywnie odnosząc się do społeczności LGBTQ+ i „ideologii” gender. Minister przedstawił też swoje stanowisko w sprawie organizacji Marszów Równości, mówiąc, że wzbudzają one spory opór społeczny i warto

rozważyć ich przyszłą organizację. Kolejną osobą w rządzie PiS-u obejmującą tekę ministra edukacji był Przemysław Czarnek. Znany z homofobicznych i rasistowskich wypowiedzi minister na każdym kroku podkreśla swoją relację z Kościołem katolickim oraz odnosi się do wartości chrześcijańskich oraz tradycyjnych ról społecznych kobiety i mężczyzny, które stanowią fundament wychowania. Jedną z głośniejszych spraw, która znalazła finał w sejmowej komisji etyki i zakończyła się ukaraniem ministra, była jego wypowiedź na antenie telewizji publicznej: „Brońmy rodziny przed tego rodzaju zepsuciem, deprawacją, absolutnie niemoralnym postępowaniem, brońmy nas przed ideologią LGBT i skończmy słuchać tych idiotyzmów o jakichś prawach człowieka, czy o jakiejś równości. Ci ludzie nie są równi ludziom normalnym i skończmy z tą dyskusją” (Malinowski, 2020). Minister kontynuuje wojnę z ideologią gender i LGBTQ+ w polskiej szkole, mówiąc, że jest to wojna kulturowa. Znane są też pogardliwe wypowiedzi ministra w kwestii walczących o swoje prawa kobiet. W 2021 roku minister wziął w obronę jednego z dyrektorów szkół, który zakazał uczniom angażowania się w Strajk Kobiet i został odwołany przez organ prowadzący. Kiedy 22 października 2020 roku Trybunał Julii Przyłębskiej orzekł, że aborcje ze względu na ciężkie, nieuleczalne i śmiertelne wady płodów są niezgodne z konstytucją, przez kraj po raz kolejny przetoczyła się fala demonstracji. Swoje stanowisko i poparcie dla praw kobiet wyrazili również uczniowie i uczennice, którzy ucząc się zdalnie ze względu na pandemię COVID-19, umieścili na swoich ekranach czerwoną błyskawicę, symbol Strajku Kobiet. Sytuacja ta rozpętała w polskiej szkole spór o to, czy młodzież ma prawo do wyrażania swoich poglądów. Stowarzyszenie Umarłych Statutów informowało o stosowaniu sankcji i zastraszaniu uczniów w niektórych placówkach, np. poprzez obniżanie ocen z zachowania, wpisywanie do dziennika uwag, a czasami nawet uniemożliwianie uczestnictwa w lekcji lub straszenie wyrzuceniem ze szkoły. Sytuacja ta wywołała zainicjowaną przez Przemysława Czarnka lawinę reakcji ze strony kuratorów oświaty, którzy kategorycznie przeciwstawiali się przenoszeniu światopoglądowych sporów do polskiej szkoły. Byli wśród nich m.in. małopolska kurator B. Nowak, dolnośląski kurator R. Kowalczyk czy kurator wielkopolski R. Gawel. Stanowisko w tej sprawie zajął również Rzecznik Praw Obywatelskich Adam Bodnar, który stanął w obronie uczniów i wolności wyrażania poglądów. Dwie najbardziej głośne i rozpoznawalne społecznie kwestie, których podjął się minister, to próba wprowadzenia ustawy określonej mianem „lex Czarnek” oraz wprowadzenie do szkół przedmiotu Historia i Teraźniejszość. Ustawa „lex Czarnek” dotyczy zmian, które w prawie oświatowym chce wprowadzić PiS, związanych m.in. z poszerzeniem władzy kuratorów, którzy uzyskają większe kompetencje i kontrolę nad dyrektorami szkół. To również kuratorzy mieliby decydować, jakie organizacje pozarządowe mają prawo prowadzić działania w szkołach. Biorąc pod uwagę fakt, że kuratorzy powoływani są przez ministerstwo, stanowi to zagrożenie dla różnorodności prowadzonych działań edukacyjnych

w polskiej szkole i prawdopodobne wydawanie zgód na prowadzenie zajęć dodatkowych dla dzieci i młodzieży tylko przez organizacje, których światopogląd i działania są zgodne z linią partii sprawującej władzę. W styczniu 2022 roku listę „szkodliwych” organizacji opublikowała małopolska kurator Barbara Nowak. Na liście znalazły się m.in. Fundacja Dajemy Dzieciom Siłę, Centrum Żydowskie w Oświęcimiu, Fundacja Rodzić po Ludzku, Związek Nauczycielstwa Polskiego, Fundacja na rzecz Różnorodności Polisfera (m.in. organizująca Żywe Biblioteki w Małopolsce) czy Fabryka Równości (współorganizująca Żywe Biblioteki w Łodzi). Proponowana ustawa zwiększać miała kompetencje rady rodziców, która przed zaakceptowaniem wejścia do szkoły organizacji pozarządowej miałaby organizować konsultacje z rodzicami, a potem monitorować działania i zakres realizowanej tematyki. Jest to pokłosie sytuacji związanych z organizacją wyżej opisanej inicjatywy w polskiej szkole. Zmiany w ustawie miały też dotyczyć edukacji domowej. Minister Czarnek wprowadzenie takich zmian w prawie motywował licznymi zgłaszanymi do kuratoriów skargami na istniejące prawo i działania organizacji pozarządowych. W związku z tym i po opublikowaniu przez B. Nowak listy organizacji posłowie i posłanki przeprowadzili kontrolę poselską w kuratoriach i Ministerstwie Edukacji i Nauki. Celem kontroli było sprawdzenie, czy rzeczywiście powodem zmiany prawa oświatowego są wnioski i skargi kierowane od organizacji i rodziców do kuratoriów z prośbą o zakazanie prowadzenia zajęć w szkołach organizacjom pozarządowym. Wyniki kontroli wskazały, że skala skarg była zdecydowanie mniejsza, niż przedstawiało to ministerstwo (mówiono o setkach skarg). Na liście znalazły się pojedyncze wnioski wpływające od rodziców i wnioski od 63 organizacji, głównie katolickich i narodowych, np. Centrum Obrony Praw Chrześcijań prowadzone przez Tadeusza Rydyzka, Akcje Katolickie Archidiecezji Białostockiej, Krakowskiej, Poznańskiej, Legion Maryi z Warszawy (pełna lista organizacji została opublikowana na twitterze posłanki K. Lubnauer dn. 22.02.2022). Kontrola dowiodła, że wprowadzenie „lex Czarnek” ma być narzędziem władzy do kontrolowania treści i blokowania tematów, które nie są akceptowane przez władzę. Ustawa została w grudniu 2022 roku przegłosowana przez Sejm (po odrzuceniu przez Senat) i ostatecznie zawetowana przez Andrzeja Dudę.

W roku szkolnym 2022/2023 uczniowie i uczennice pierwszych klas liceów i techników uczyć się będą nowego przedmiotu Historia i Teraźniejszość. Jak można się dowiedzieć ze stron ministerstwa przedmiot zastąpi wiedzę o społeczeństwie, a jednym z jego celów będzie to, że „Uczniowie poznają także podstawowe i trwałe zasady życia społecznego, w tym fundamenty państwa i prawa” (*Historia i teraźniejszość zamiast wiedzy o społeczeństwie w zakresie podstawowym – nowy przedmiot w szkołach ponadpodstawowych od 1 września 2022 r.*, 2021) Zdobyć najnowszej wiedzy historycznej pozwoli też na „kształtowanie postaw patriotycznych, krytyczne i racjonalne ocenianie wydarzeń, jak również kształtowanie postawy tolerancji i szacunku wobec dorobku cywilizacyjnego innych kultur lub

narodów” (*Historia i terażniejszość zamiast wiedzy o społeczeństwie w zakresie podstawowym – nowy przedmiot w szkołach ponadpodstawowych od 1 września 2022 r.*, 2021). Program nowego przedmiotu opracowywany został przez grupę ekspertów powołaną przez ministra. W jej skład wchodziły osoby powiązane z PiS-em, których poglądy społeczno-polityczne dały się poznać raczej jako dalekie od tolerancji i szacunku. Ogromne kontrowersje wzbudził również podręcznik do przedmiotu napisany przez Wojciecha Roszkowskiego. Po jego analizie Biuro Rzecznika Praw Obywatelskich alarmowało, że „może godzić w zasadę ochrony godności człowieka, stygmatyzować dzieci urodzone dzięki in-vitro, krzywdzić mniejszości, pogłębiać problem nietolerancji i wykluczenia” (*bip.brpo.gov.pl*, 2022; Wiącek, 2022). Rzecznik wyraził wątpliwość, czy treść podręcznika jest rzeczywiście bezstronna światopoglądowo od państwa. Jednocześnie podkreślił, że nie ma kompetencji i nie leży w zakresie jego zadań ocena podręcznika, dlatego też zwraca się z prośbą o wyjaśnienie kwestii poruszanych w zgłoszeniach do ministra edukacji narodowej. W skargach, które napływały do Biura RPO, pojawiały się zarzuty, że podręcznik mimo opinii wyrażanych na dużym poziomie ogólności może godzić w prawa, odbiór społeczny, godność i poczucie bezpieczeństwa niektórych grup społecznych odmiennych światopoglądowo od autora, np. mniejszości, feministek, ateistów. W podręczniku znalazły się fragmenty dotyczące zagrożenia rozkładu instytucji rodziny przez ideologię gender oraz dzieci poczętych metoda *in vitro*. „Wraz z postępem medycznym i ofensywą ideologii gender wiek XXI przyniósł dalszy rozkład instytucji rodziny. Lansowany obecnie inkluzywny model rodziny zakłada tworzenie dowolnych grup ludzi czasem o tej samej płci, którzy będą przywozić dzieci na świat w oderwaniu od naturalnego związku mężczyzny i kobiety, najchętniej w laboratorium. Coraz bardziej wyrafinowane metody odrywania seksu od miłości i płodności prowadzą do traktowania sfery seksu jako rozrywki, a sfery płodności jako produkcji ludzi, można powiedzieć hodowli. Skłania to do postawienia zasadniczego pytania: kto będzie kochał wyprodukowane w ten sposób dzieci? Państwo, które bierze pod swoje skrzydła tego rodzaju »produkcję«?” (Roszkowski, 2022, s. 225–226). Można też znaleźć zapiski dotyczące społeczności LGBT: „Młodzieżowa rewolta lat sześćdziesiątych przyniosła początek ruchu zrównania praw homoseksualistów z prawami normalnej rodziny” (Roszkowski, 2022, s. 423), oraz ruchu feministycznego, który przedstawiony jest w sposób agresywny i zagrażający cywilizacji (Roszkowski, 2022, s. 424). Mimo zgłaszanych uwag i skarg ministerstwo zaakceptowało podręcznik, informując, że na rynku dostępne są również inne pozycje, na które może zdecydować się szkoła. Ochrona tzw. tradycyjnych wartości widoczna jest w polityce obecnego rządu także poprzez umacnianie nie tylko w sferze społecznej i politycznej pozycji Kościoła, ale również jego obecności w edukacji publicznej, na co uwagę zwracają Joanna Balsamska i Szymon Beźnic w raporcie *Szkoła to (nie) miejsce kultu. Deficyty równouprawnień w zakresie wolności sumienia i wyznania w szkołach publicznych w Polsce*.

W raporcie jest mowa o zawłaszczaniu przestrzeni szkoły do praktyk religijnych, które powinny odbywać się w miejscach kultu, jak np. prowadzenie rekolekcji, organizowanie procesji i spowiedzi w szkole. Szkoła publiczna jest instytucją świecką i powinna respektować oraz chronić prawa mniejszości wyznaniowych i światopoglądowych. W dyskusji nad obecnością religii katolickiej w szkole przyjmowana jest jednak głównie perspektywa większościowa (Polska jest krajem praktycznie jednowyznaniowym), choć to nie ona powinna być decydująca. Jak możemy przeczytać w raporcie: „I choć liczba mniejszości religijnych oraz światopoglądowych jest stosunkowo mała, tym bardziej przestrzeganie wolności sumienia i wyznania oraz wolności praktyk religijnych grup mniejszościowych należy traktować jako swoisty papierek lakmusowy przestrzegania zapisów Konstytucji, respektowania praw człowieka, jakości demokracji w Polsce” (Balsamska & Beźnic, 2017, s. 83). We wnioskach z raportu autorka i autor zauważają, że nauczanie religii w szkołach jest realizacją prawa krajowego i międzynarodowego. Widoczne są jednak praktyki nie tylko nauczania religii, ale propagowania i krzewienia religii dominującej w Polsce (Balsamska & Beźnic, 2017, s. 185), co w konsekwencji może prowadzić do nierównego traktowania osób odmiennych wyznaniowo lub światopoglądowo.

Polityka edukacyjna PiS od 2015 roku konsekwentnie dąży do upolitycznienia szkoły, jakie znane jest sprzed roku 1989, kiedy szkoła była instytucją sterowaną centralnie. Odgórne decydowanie o usunięciu treści związanych z równością i różnorodnością z polskiej szkoły pokazuje dwie kwestie. Po pierwsze po raz kolejny pozbawia złudzeń, że edukacja jest wolna od polityki, i wręcz bardzo wyraźnie wskazuje, że pozostaje pod jej ogromnym wpływem. Po drugie podkreśla, że uczniowie i uczennice w tym systemie traktowani są przedmiotowo, a ich umysły stanowią własność rządzących. Przeróżające i wołające o podjęcie natychmiastowych działań statystyki dotyczące zdrowia psychicznego dzieci i młodzieży oraz uprzedzeń i dyskryminacji w polskiej szkole nie stanowią w tej politycznej kwestii żadnego argumentu. Jak czytamy w raporcie TEA *Edukacja antydyskryminacyjna. Ostatni dzwonek!* pod redakcją Marty Rawłuszko, Elżbiety Kielak i Magdaleny Chusteckiej: „Młodzież, nauczycielki i nauczyciele rezonują z tym, co pojawia się w mediach, wybrzmiewa w głosach polityków i polityczek, widoczne jest w sferze publicznej” (Chustecka i in., 2016, s. 7). W polskiej sferze publicznej od 2015 roku widoczne i słyszalne są pogarda dla inności i nienawiść do niej, odbiera się godność i prawa głosu osobom dyskryminowanym. Autorki raportu piszą o tym, że w polskiej edukacji „temat stereotypów, uprzedzeń i dyskryminacji traktowany jest wybiórczo – problematyka ta odnoszona jest przede wszystkim do kwestii niepełnosprawności, podchodzenia etnicznego i narodowego, różnic kulturowych oraz statusu migranta/ uchodźcy” (Chustecka i in., 2016, s. 232). Brakuje działań edukacyjnych związanych z przeciwdziałaniem dyskryminacji ze względu na orientację seksualną, tożsamość płciową, wiek, status społeczno-ekonomiczny, wygląd czy miejsce zamieszkania. Wnioski z badań mówią o tym, że dyskryminacja

w polskiej szkole jest faktem. „Dyskryminacja przejawia się w formie prześladowań konkretnych osób, praktyk instytucjonalnych obecnych w danych placówkach lub jako efekt norm funkcjonujących w całym systemie oświaty” (Chustecka i in., 2016, s. 227). Niektóre grupy uczniów i uczennic są narażone na systemowe bariery w gorszym dostępie do edukacji, brak równego traktowania, homofobie, brak uznania praw dziecka, stosowanie przemocy fizycznej i psychicznej. Działania podejmowane przez organy nadzoru nie są wystarczające ani regularne, mają raczej charakter doraźnych kontroli i skupiają się bardziej na formalnoprawnym aspekcie (zgodność działań szkoły z dokumentami i procedurami) niż na analizie realnych działań i ich konsekwencji. Tematyka dyskryminacji w polskich szkołach nie jest wprowadzana do debaty publicznej. Pojawiające się doniesienia dotyczą najczęściej skrajnych przypadków (np. samobójstwo), a i te bywają przez konserwatywnych polityków uznawane za mało znaczące i banalizowane. Najczęściej o „widoczność” przypadków dyskryminacji w polskiej szkole upominają się organizacje pozarządowe. Ograniczenie możliwości współpracy z organizacjami pozarządowymi, które wypełniały luki w edukacji formalnej, reagując na aktualnie potrzeby dzieci i młodzieży oraz sytuację społeczną, polityczną i potrzeby obywateli i obywaterek, oddała wizję szkoły jako instytucji otwartej, wspierającej i dostarczającej krytycznej i rzetelnej wiedzy o otaczającym świecie. Szkoły, w jakiej chciałyby się uczyć młode osoby, czyli takiej, w której rada pedagogiczna zna prawa uczniów, nie nadużywa władzy ani nie używa przemocy, nie wyśmiewa i nie ocenia wyglądu uczniów i uczennic, gdzie można liczyć na wsparcie psychologiczne, religia odbywa się w salach katechetycznych, a wśród treści nauczania obecne są: edukacja klimatyczna, obywatelska, demokratyczna, w tym prawa człowieka, prawa ucznia, prawa pracownicze, edukacja informatyczna, edukacja seksualna i antydyskryminacyjna (Tyrawski, 2022).

Rozdział II

Społeczne uczenie się i doświadczenie inności w perspektywie krytycznej

Istnieje wiele teorii uczenia się i każda z nich skupia się na wybranych aspektach tego procesu (Wenger, 1998). Jednym z nich jest aspekt społeczny, który w pedagogice, pedagogice społecznej i andragogice eksplorowany i opisywany jest już od dawna, co wynika z faktu, że podstawowe procesy zainteresowania tych dyscyplin (socjalizacja, wychowanie, nauczanie i uczenie się) dzieją się w kontekstach społecznych (Kurantowicz, 2012). Pedagogika społeczna od zawsze dostrzegała różnorodne potrzeby społeczne i szukała drogi do ich zaspokojenia. Jest obecnie subdyscypliną, której dorobek teoretyczny i badawczy to reakcja na różnorodne formy społecznej opresji, dyskryminacji, wykluczania jednych grup przez inne ze względu na odmienności w prezentowanych poglądach. Podejmuje działania interwencyjne, angażuje się w inicjatywy oddolne, kształci pracowników socjalnych wrażliwych na potrzeby drugiego człowieka (Mendel i in., 2018). Andragogika natomiast „odszkolniając” proces uczenia się osób dorosłych, dawno dostrzegła potencjał edukacyjny w sytuacjach pozornie nieedukacyjnych, które raczej zdają się nieformalne i incydentalne niż zaplanowane i ujęte w edukacyjne cele. Wiedza wytworzona i zdobyta w trakcie tych poza- i nieformalnych procesów pozwala zmieniać jakość ludzkiego życia oraz relacje z otaczającym światem. Perspektywa krytyczna w tych subdyscyplinach oznacza dla mnie podejście, którego celem jest zakwestionowanie i przekształcenie istniejących struktur władzy, nierówności i opresyjnych systemów przez edukację. Kluczowe elementy tej perspektywy stanowią dla mnie: świadomość krytyczna, edukacja emancypacyjna, dialog, współdziałanie, upodmiotowienie, sprawczość i zmiana społeczna (Czerepaniak-Walczak, 2006; Freire, 1996; Szkudlarek & Śliwowski, 2010)

2.1. Żywa Biblioteka jako środowisko społecznego uczenia się

Zwrot w kierunku społecznej perspektywy uczenia się jest związany również z przejściem paradygmatycznym, o którym pisze Mieczysław Malewski (2010), od nauczania do uczenia się i rewiduje założenia formalnego uczenia się, usytuowania tego procesu w szkole oraz układ sił w edukacyjnej triadzie: wiedza, nauczyciel, uczeń. Przenosi tym samym punkt ciężkości do przestrzeni edukacji pozaformalnej i nieformalnej. Idea całościowego uczenia się (Alheit, 2009; 2018), która od lat 90. XX wieku stała się perspektywą znaczącą dla rozważań andragogicznych, również wiąże się ze społecznym aspektem uczenia się. Odchodzi ona od postulatów dydaktyki dorosłych, która redukowała uczenie się do procesu psychicznego i funkcji poznawczych osób dorosłych, w czasie którego podawana i przyswajana była wiedza. Obejmuje wszystkie poziomy struktury społecznej, tworząc nowe podmioty uczenia się, oraz jest strategią, która lokuje uczenie się w różnych kontekstach społeczno-kulturowych (Malewski, 2016). Zwrócenie uwagi na społeczny aspekt uczenia się pozwala zrozumieć i wyjaśnić, jak dorośli uczą się w relacjach z innymi, w kontekstach społeczno-kulturowych, społecznościach lokalnych czy wspólnotach, do których należą (Kurantowicz, 2007; Lave & Wenger, 1991; Wenger, 1998, 2015). Klasykcznym przykładem teorii społecznego uczenia się jest teoria Alberta Bandury (2007), która podkreśla znaczenie obserwacyjnego uczenia się, poczucia własnej skuteczności oraz wzajemnych relacji pomiędzy zachowaniem, środowiskiem i czynnikami osobistymi. Rolę relacji społecznych i kontekstu społeczno-kulturowego w konstruowaniu wiedzy w trakcie negocjacji, współpracy i wspólnych doświadczeń podkreślali też Lew Wygotski (1971; 1989) i Jerome Bruner (2010). O uczeniu się jako procesie społecznym, który zachodzi przez zaangażowanie w środowisko i rozwiązywanie problemów, pisał John Dewey (1967). Refleksje nad społecznym wymiarem uczenia się należy dostrzec także w badaniach andragogów zajmujących się uczeniem się biograficznym (Alheit & Dausien, 2002). Ta grupa badaczy-andragogów podkreśla ważny aspekt uczenia się z własnej biografii, jakim jest interpretowanie struktur społecznych i kontekstów kulturowych oraz interakcje ze środowiskiem, które mają znaczący charakter dla biografii (Bron, 2006). Opowiadanie swojej historii innym oraz jej wspólna interpretacja i nadawanie znaczenia razem z innymi osobami jest ważnym elementem uczenia się w teorii Pierre'a Dominicé (2006). O społecznym wymiarze uczenia się, jako jednym z trzech poza poznawczym i emocjonalnym, pisze też Knud Illeris (2006, s. 25): „uczenie się jest również procesem społecznym, zachodzącym w interakcjach między jednostką i jej otoczeniem, a w ten sposób, w końcowej analizie jest procesem zależnym od warunków historycznych i społecznych”. Tak rozumiane uczenie się dzieje się na dwóch płaszczyznach. Jedną z nich stanowi poziom międzyludzkich interakcji. Drugą natomiast poziom społeczny, którego znaczenie dla jakości tych interakcji jest dostrzegalne ze względu na funkcjonowanie

w określonym kontekście społecznym. Może on wpływać na jakość interakcji, możliwości ich nawiązywania, ale też na możliwość zaangażowania. Społeczny aspekt uczenia się powiązany jest z istniejącą strukturą społeczną.

Wspólny mianownik dla wszystkich ujęć uczenia się społecznego stanowią interakcje z innymi, a także między osobą uczącą się a światem społecznym (środowiskiem życia). Illeris (2006) wspomina o trzech rodzajach interakcji: imitacji, aktywności i partycypacji (uczestnictwie). Imitacja, naśladowanie polega na tym, że uczący się próbuje odtworzyć działanie, które wykonała osoba będąca dla niego punktem odniesienia, przykładem, wzorem do naśladowania. Natomiast aktywność w interakcji zakłada realizację założonego celu, szukania wpływów, które mogą okazać się przydatne i możliwe do wykorzystania w konkretnym kontekście. Ostatnia forma interakcji, uczestnictwo, jest najszersza i najogólniejsza jednocześnie. Osoba ucząca się jest aktywna i realizuje założony cel w ramach społeczności, która również dąży do jego osiągnięcia.

2.2. Inność i peryferyjność. Atuty teorii usytuowanego uczenia się

Istotnym zwrotem w myśleniu o edukacji i jej społecznym wymiarze była zaproponowana przez Jane Lave i Etienne'a Wengera (1991) teoria usytuowanego uczenia się. Jak opisują ją sami autorzy, była ona ogólną ramą teoretyczną i perspektywą do rozważań o relacyjnym charakterze wiedzy i uczenia się, o negocjacyjnym charakterze znaczenia oraz o zaangażowanym charakterze aktywności edukacyjnej osób w niej uczestniczących. Perspektywa ta wprowadzała pogląd, że nie ma aktywności, która nie byłaby usytuowana (Lave & Wenger, 1991, s. 33–34). Podkreśla ona, że każde uczenie się jest usytuowane, odbywa się w konkretnej sytuacji, pewnej przestrzeni uczenia się i w określonym kontekście. Wszystkie te czynniki mogą być znaczące dla procesu uczenia się, wpływać na jego przebieg, stwarzać możliwości lub określać jego granice. Uczenie się jest postrzegane jako proces społecznego współuczestnictwa, w którym zaangażowanie społeczne stanowi kontekst procesu uczenia się. Zgodnie z tą teorią uczenie się przebiega i umiejscowione jest w kontekście, w którym się odbywa. Takie spojrzenie na uczenie się pociąga za sobą również zmianę w rozumieniu wiedzy. Wiedza, bardziej niż podawana, transmitowana i przyswajana, jest wytwarzana. Jak zauważa Malewski (2016), w takim ujęciu bardziej widoczny jest dynamiczny, społeczny, sytuacyjny charakter wiedzy. Widoczne jest odejście od indywidualnego i wewnętrznego przyswajania wiedzy na rzecz bardziej dynamicznych procesów jej wytwarzania w interakcjach i relacjach jednostki z innymi osobami, ale też strukturą społeczną, w której żyje. Sytuacja uczenia się nie tylko wpływa na sam proces, ale jest też jego częścią (Illeris, 2007). Istotnymi aspektami uczenia usytuowanego są: uczenie się kontekstowe, praktyka i uprawnione uczestnictwo peryferyjne. Teoria uczenia usytuowanego

(Lave & Wenger, 1991) zakłada, że uczenie się jest najbardziej efektywne, gdy jest skontekstualizowane (*contextualised*) w ramach konkretnego środowiska, w którym wiedza będzie wykorzystywana. Oznacza to, że uczenie się jest najskuteczniejsze, gdy jest umiejscowione w realnych scenariuszach lub symulacjach. Uczenie się jest postrzegane jako proces społeczny, który zachodzi przez interakcje z bardziej doświadczonymi osobami. Dlatego tak znaczącym elementem jest praktyka, która zapewnia uczącym się możliwość obserwowania i naśladowania bardziej doświadczonych osób oraz stopniowego zwiększania poziomu zaangażowania ich uczestnictwa w danej społeczności. Interakcje z innymi stwarzają też możliwość negocjowania, sprawdzania i konfrontowania się z różnymi perspektywami oraz czynią proces uczenia się wspólnym. Kolejnym aspektem uczenia się jest „uprawnione uczestnictwo peryferyjne” i stopniowe zwiększanie swojego udziału w społecznościach praktyki. Oznacza to, że uczący się zaczynają od obserwowania i naśladowania bardziej doświadczonych członków społeczności, a następnie stopniowo, w miarę zdobywania coraz większej wiedzy i umiejętności, stają się bardziej zaangażowani w życie społeczności. Koncepcja ta zakłada, że poprzez uczestnictwo w różnych formach aktywności oferowanych przez społeczność, z którą identyfikuje się jednostka i przez którą jest akceptowana, będzie następował rozwój i uczenie się zarówno w kontekście poznawczym, emocjonalnym, jak i społecznym. Uczestnictwo nie jest rozumiane jako forma edukacji, strategia pedagogiczna czy technika nauczania, ale jako perspektywa analityczna spojrzenia na uczenie się i sposób rozumienia uczenia się (Lave & Wenger, 1991, s. 40–41). Zgodnie z teorią usytuowanego uczenia się Wengera i Lave (1991) uczenie się jest zarówno procesem społecznym, jak i poznawczym, który zachodzi przez uczestnictwo w społecznościach praktyki. W tej teorii uczenie się nie jest postrzegane jako proces indywidualny, ale raczej jako usytuowane społeczne zjawisko, na które wpływa i które kształtuje kontekst społeczny, w jakim się odbywa. Droga uczenia się z peryferii do centrum jest postrzegana jako proces stawania się pełnym i pełnoprawnym uczestnikiem społeczności praktyki. Ta droga nie tylko dotyczy opanowania wiedzy i umiejętności technicznych (praktycznych) wymaganych przez daną społeczność, ale również zawiera w sobie uczenie się norm społecznych, wartości i tożsamości związanej z daną wspólnotą. W tym kontekście uczenie się jest permanentnym procesem uczestnictwa, w którym osoby uczące się stają się coraz bardziej kompetentne i zaangażowane w społeczność, z którą się utożsamiają. Uczenie się jest wówczas bardziej stawaniem się częścią konkretnej społeczności i pracy na jej rzecz (realizacji wspólnych celów, wzmacniania tożsamości i poczucia przynależności do danej grupy) niż zdobywaniem informacji i umiejętności. Jak zauważa Malewski (2016, s. 46), w teorii Wengera i Lave „Uczenie się jest naturalnym procesem wymiany sensów i znaczeń w interakcjach zachodzących między ludźmi w rozlicznych praktykach społecznych. Nieustannie dzieje się w aktach komunikacji społecznej i wykracza poza mechanizmy internalizacji”, Człowiek

jako istota społeczna zdaniem Wengera (1998) funkcjonuje jednocześnie w wielu społecznościach i to właśnie stanowi fundament procesu uczenia się. Wymiana sensów i znaczeń pozwala współtworzyć wiedzę, która wynika z zaangażowania, uczestnictwa, działania, utożsamiania się i negocjowania w ramach aktywności w tych społecznościach. Niektórzy badacze dopatrują się w uczeniu usytuowanym kontynuacji nawiązania do filozoficznej myśli pedagogicznej J.J. Rousseau, J. Deweya, I. Illicha czy nawet zbieżności z krytyką „edukacji bankowej” prezentowanej przez Paola Freire (Hughes i in., 2007). Usytuowanie uczenia się w autentycznych kontekstach i umiejscowienie wiedzy oraz umiejętności w istotnych praktykach społecznych pozwala lepiej zrozumieć jej znaczenie i wykorzystać ją w życiu oraz relacjach społecznych. Łączenie edukacji z doświadczeniami osób uczących się i kontekstami społecznymi jest ważne w perspektywie pedagogiki krytycznej. Angażowanie się w zbiorowe dociekania, negocjacje i dialog mogą wspierać demokrację, inkluzywność i szacunek dla odmiennych perspektyw.

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. Inność i doświadczenie inności stanowią dla mnie szczególny kontekst uczenia się. Formułuję za Wengerem i Lave, że w wyniku społecznej praktyki uczenia się kierunek uczenia się przebiega od peryferii, w przypadku moich badań grup mniejszościowych, do centrum, czyli do grupy większościowej. Zatem inność i doświadczenie inności, rozumiane jako doświadczenie bycia w mniejszości w danym społeczeństwie (jak osoby z niepełnosprawnością, osoby ze środowiska LGBTQ+ czy osoby z mniejszościowym pochodzeniem etnicznym), stanowi dla mnie szczególny kontekst uczenia się. Co jest innością, a co nią nie jest, to decyzja grupy większościowej, a grupy mniejszościowe są powstrzymywane od pełnego, prawomocnego uczestnictwa w społecznych strukturach poprzez wzmocnione relacje władzy. Ta peryferyjność w społeczeństwie jest źródłem bezsilności oraz uniemożliwia zabieranie głosu i bycie usłyszonym przez większość, bo nie jest kwalifikowana jako norma, jednak staje się wzmocnieniem i upodmiotowieniem w procesie uczenia się, jaki oferują społeczności praktyków, gdzie przestaje istnieć jedno centrum i jeden punkt odniesienia wyznaczający normę. To, co peryferyjne, inne i niewypowiedziane, zostaje postawione w centrum i nazwane w ramach procesu uczenia się, co jednocześnie wypełnia go treścią, ale też wskazuje ważny kierunek i tworzy jego kontekst. Dążenie do uczestnictwa i bycia zaangażowanym w społeczności praktyków wynika też z odmiennych jakości interakcji społecznych. Szukanie wpływów i możliwość zaspokojenia tej potrzeby poprzez zaangażowanie uwidacznia się w uczestnictwie w różnorodnych społecznościach. Zaangażowanie jest tu jednak równoznaczne z uprawnionym peryferyjnym uczestnictwem, które według tej teorii jest analitycznym punktem postrzegania uczenia się poprzez aspekty, które dotychczas były pomijane.

2.3. Elementy uczenia się w praktykach społeczności

Doprecyzowaniem i kontynuacją rozważań zaprezentowanych przez Wengera i Lave (1991) w książce *Situated learning. Legitimate peripheral participation* była późniejsza koncepcja Wengera (1998) Communities of Practice (CoP), która stanowiła jej uzupełnienie i polegała na przełożeniu teoretycznych oraz strategicznych założeń na język praktyki działania społeczności. Koncepcja CoP podkreśla wagę i rolę interakcji społecznych oraz zaangażowanie i uczestnictwo w społecznościach praktyki dla uczenia się (Wenger, 1998). Realizując podzielane z innymi osobami wartości, cele, zainteresowania oraz angażując się w działania, uczestniczymy w społecznościach praktyki i uczymy się. Teoria społeczności praktyki zakłada, że uczenie się nie jest indywidualną praktyką, ale procesem zbiorowym i wynika z naszego codziennego funkcjonowania, wchodzenia w interakcje ze światem i zaangażowania w wiele różnych społeczności praktyki. W teorii Wengera i Lave (1991, s. 29) uczenie się jest definiowane jako proces stawania się członkiem społeczności poprzez nabywanie umiejętności, wiedzy i praktyk tej społeczności w trakcie uczestnictwa i zaangażowania w jej działania. To właśnie dzięki uczestnictwu w praktykach danej społeczności jednostki rozumieją i równolegle opanowują umiejętności i wiedzę istotną dla tej społeczności. Zaangażowanie i partycypacja stają się warunkiem i nośnikiem uczenia się, a nie, jak uznawano wcześniej, jego dodatkiem lub kontekstem (Hughes i in., 2007).

Wenger rozwija swoją koncepcję w oparciu o kilka założeń dotyczących tego, że ludzie są istotami społecznymi, wiedza ma wartość, gdy potrafimy z niej korzystać do wykonywania cenionych społecznie czynności, ma więc charakter kompetencji i wynika z aktywnego zaangażowania w świat, a ostatecznym celem uczenia się powinno być wytwarzanie znaczeń. Zgodnie z tą koncepcją uczenie się powinno stwarzać możliwość doświadczania świata i naszego zaangażowania w niego (Wenger, 1998, s. 4). Tak rozumiane uczenie się nie polega tylko na zdobywaniu wiedzy i posiadaniu informacji, ale na uczestnictwie w praktykach społecznych, które pozwalają nadać światu i naszemu miejscu w świecie sens i znaczenia. Wszyscy uczestniczymy w różnych społecznościach praktyki. Uczestnictwo w nich stanowi znaczącą ramę odniesienia dla tego, co robimy, kim jesteśmy i jak postrzegamy nasze działania w otaczającym nas świecie. Społeczności praktyki dla Wengera to społeczności, które powstają i dążą do realizacji wspólnego przedsięwzięcia. Szczególne znaczenie ma też sama praktyka, która podejmowane działania umiejscawia w kontekście historycznym i społecznym, nadającym im strukturę, znaczenie i sens.

Kluczowymi elementami składowymi uczenia się jednostki w tej koncepcji są: znaczenie, praktyka, społeczność i tożsamość. Sam autor definiuje te elementy jako: „znaczenie: sposób mówienia o naszej (zmieniającej się) zdolności – indywidualnie i zbiorowo – do doświadczania naszego życia i świata jako znaczących.

Praktyka: sposób mówienia o wspólnych zasobach historycznych i społecznych, ramach i perspektywach, które mogą podtrzymywać zaangażowanie w działanie. Społeczność: sposób mówienia o konfiguracjach społecznych, w których nasze przedsięwzięcia są określane jako warte realizacji, a nasze uczestnictwo jest rozpoznawalne jako kompetencja. Tożsamość: sposób mówienia o tym, jak uczenie się zmienia to, kim jesteśmy i tworzy osobiste historie stawania się w kontekście naszych społeczności” (Wenger, 1998, s. 5).

Członkostwo w społeczności praktyki i uczenie się przez przynależność

Przynależność w rozumieniu Wengera (1998) to bycie częścią grupy, którą łączy realizacja wspólnych celów, podobnych zainteresowań, pasji, profesji, angażowane się we wzajemne interakcje, współpracę, rozwiązywanie problemów i wspólne poczucie tożsamości. Przynależność do społeczności wiąże się z aktywnym zaangażowaniem w jej działania i wchodzeniem w interakcje w ramach tej społeczności, ale też tworzeniem na podstawie podzielanych doświadczeń wspólnych praktyk, narzędzi, dokumentów, historii, która może być zasobem wykorzystywanym przez daną społeczność. Wenger (1998) zauważa, że jednocześnie jednostka funkcjonuje i przynależy do wielu społeczności praktyki (*multimembership*), mając jednocześnie możliwość zachowania różnego charakteru uczestnictwa w poszczególnych społecznościach. Uczestnictwo w wielu społecznościach praktyki może zapewnić różnorodność perspektyw, wiedzy i umiejętności. Z jednej strony poruszanie się po różnych społecznościach praktyki może przyczyniać się do stwarzania ścieżek wymiany wiedzy, umiejętności i doświadczeń pomiędzy różnymi grupami. Może ono również stwarzać jednostce możliwość bardziej złożonej i wszechstronnej perspektywy widzenia i rozumienia świata oraz jego wielowymiarowości i złożoności. Z drugiej strony może rodzić napięcia związane z tym, że różne społeczności mogą mieć inne normy, wartości i oczekiwania względem jednostki i grupy. Często przynależność do danej społeczności nie wiąże się z posiadaniem formalnie potwierdzonego członkostwa. Jak zauważa Ewa Rozkosz (2017, s. 102), „wspólnoty praktyki najczęściej nie posiadają swojego oznaczenia, specyficznej nazwy i dlatego można powiedzieć, że najczęściej są niewidoczne”. W rozumieniu Wengera przynależność wiąże się ze stworzeniem pewnej kultury społeczności, tradycji, zwyczajów, rytuałów, symboli, języka, którym posługują się osoby należące do niej, budowania wspólnej historii, stworzenia systemu norm i praktyk. Ucznienie się przez przynależność odwołuje się do wagi znaczenia relacji społecznych i wspólnej tożsamości w procesie uczenia się.

Uczestnictwo w praktyce tej społeczności i uczenie się przez działanie

„Pojęcie praktyki oznacza działanie, ale nie tylko działanie samo w sobie. Jest to działanie w historycznym i społecznym kontekście, który nadaje strukturę

i znaczenie temu, co robimy” – tak praktykę definiuje Wenger (1998, s. 47). Ten element uczenia się związany jest z działaniami, zadaniami i czynnościami, które podejmują członkowie społeczności. To, w jaki sposób przebiegają nasze działania, zależy od norm, wartości i kontekstu, który ukształtował funkcjonowanie danej społeczności. Dla Wengera praktyka jest zawsze praktyką społeczną, czyli ulokowaną w konkretnym kontekście społecznym, w relacjach i interakcjach społecznych oraz różnego rodzaju społecznych konstelacjach. Kultura i historia danej społeczności, kontekst, z którego wyrasta, mają znaczenie dla tego, jakie działania i w jaki sposób są przez nią podejmowane i realizowane. Praktyką społeczności może być wytwarzanie języka, symboli, rytuałów, definiowanie ról wewnątrz niej, obowiązków i zadań, tworzenie polityk, zasad uczestnictwa, kryteriów przynależności, norm, regulacji dotyczących członków. Praktyka zawiera też w sobie jawne i milczące wymiary działania. W ramach każdej społeczności znajdują się te nazwane, wypowiedziane i reprezentowane praktyki (język, dokumenty, symbole, narzędzia, obrazy, kontrakty, reguły itd.) oraz te, które są związane z ukrytym wymiarem przynależności i stanowią pewnego rodzaju wiedzę milczącą lub niewypowiedzaną przez jej członków. Mogą to być relacje, niewypowiedziane przekonania, podobne perspektywy patrzenia na świat, wysyłane wzajemnie sygnały, i choć, jak zauważa sam autor, mogą one nigdy nie zostać wypowiedziane, to stanowią swojego rodzaju papierek lakmusowy dla przynależności do danej społeczności (Wenger, 1998, s. 47). Praktyka i umiejętność podjęcia konkretnych działań może też stanowić punkt wyjścia do analizy procesów uczenia się nowych członków społeczności, którzy uczą się i nabywają wiedzę o niej poprzez obserwację, naśladowanie i wchodzenie w interakcje z innymi, bardziej doświadczonymi członkami.

Konstruowanie tożsamości i uczenie się poprzez stawanie się

Według Wengera (1998) uczenie się nie jest jedynie procesem nabywania wiedzy i umiejętności, ale również rozwijania swojej tożsamości w ramach społeczności. Uczenie się osadzone w konkretnym kontekście wiąże się z refleksją nad postrzeganiem siebie oraz tego, kim jesteśmy. Poprzez zaangażowanie w działania konkretnej społeczności, wchodzenie w interakcje z innymi jej członkami, dyskusje, rozmowy, konflikty i konsensusy, wspólne rozwiązywanie problemów i dążenie do osiągnięcia celu rozwija się poprzez wspólne poczucie tożsamości i przynależności do danej społeczności. Jak pisze Wenger: „budowanie tożsamości polega na negocjowaniu znaczeń naszego doświadczenia przynależności do społeczności” (1998, s. 145). Konstruowanie tożsamości w ramach społeczności łączy w sobie dwa wymiary: indywidualny osobistej historii i narracji wnoszonej do niej oraz ten wynikający z poczucia przynależności i członkostwa, budowany na wspólnych doświadczeniach i interakcjach wewnątrz niej. W takim rozumieniu tożsamości bardziej istotne niż opowiadanie się po stronie jej bardziej indywidualnej czy

społecznej natury jest uznanie, że relacje pomiędzy oboma wymiarami są dynamiczne, i zrozumienie tego, jak są ze sobą powiązane. Z jednej strony tożsamość jest kształtowana przez procesy społeczno-kulturowe, z drugiej jednostka też ma możliwość (re)konstruowania swojej własnej tożsamości. Konstruowanie tożsamości nie przebiega w izolacji, ale w relacji do szerszego kontekstu społecznego, tworząc różnorodne trajektorie. Wenger zauważa również, że nasza tożsamość konstruuje się nie tylko przez to, w co się angażujemy, ale również poprzez to, w czym nie uczestniczymy. W tym kontekście istotne jest zwrócenie uwagi na dwie interakcje ze społecznościami praktyki, którymi są peryferyjność i marginalność. Peryferyjność opisuje relacje jednostki lub grupy w obrębie społeczności, koncentrując się bardziej na ich obrzeżach niż na ich centrum. Odnosi się raczej do pozycji w społeczności. Peryferia mogą mieć mniejszy i utrudniony dostęp do zasobów społeczności względem jej centrum. Termin ten nie musi koniecznie oznaczać negatywnych konotacji, może odnosić się np. do nowych członków społeczności, którzy dopiero się z nią integrują i włączają w działania. Marginalność natomiast odnosi się do pozycji wykluczania w obrębie społeczności, np. z praktyk lub struktur władzy. Jednostki marginalizowane mogą doświadczać dyskryminacji ze względu na swoją tożsamość lub pozycję w społeczności.

Negocjowanie znaczeń i uczenie się przez doświadczanie

Proces nadawania znaczenia w ujęciu Wengera (1998) odnosi się do doświadczania i natury praktyki. Znaczenie nie dotyczy jedynie technicznych aspektów języka i definicji tego, co możemy znaleźć w słowniku, ale jest również związane z procesami uczestnictwa i reifikacji. Uczestnictwo to proces angażowania się w społeczności, organizacje, praktyki, który pozwala nam tworzyć znaczenie przez nasze działania i interakcje. Reifikacja będzie przyjmowaniem czegoś, co jest abstrakcyjne, i czynieniem tego widocznym, konkretnym, namacalnym. Uczestnictwo i reifikacja to dwie strony tego samego procesu, obie niezbędne do tworzenia i podtrzymywania znaczących praktyk. Znaczenie nie polega tylko na rozumieniu abstrakcyjnych koncepcji znaczenia, ale także na aktywnym zaangażowaniu się w praktyki, które nadają tym koncepcjom znaczenie i czynią je konkretnymi. Znaczenie jest złożoną i wielowymiarową koncepcją, która jest głęboko związana z ludzkim doświadczeniem i sposobem, w jaki angażujemy się w otaczający nas świat. Jak pisze autor: „ludzkie zaangażowanie w świat jest przede wszystkim procesem negocjowania znaczenia” (Wenger, 1998, s. 53). Podkreślanie tego, że negocjowanie jest procesem, oznacza, że nie jest to jednorazowe wydarzenie, a bycie w świecie to ciągle współdziałanie człowieka ze światem, które nie ogranicza się tylko i wyłącznie do języka, ale obejmuje szereg czynności, takich jak np.: myślenie, działanie, rozumienie, interpretowanie, robienie, reagowanie, i tworzy nowe okoliczności do (re)negocjacji znaczenia. Znaczenia nie są tworzone niezależnie

od świata, w którym żyjemy, ale też nie są przez niego narzucane, są w ciągłym procesie (re)negocjacji poprzez uczenie się przez doświadczanie.

Krytyka teorii

Pod adresem teorii Communities of Practice padały zarzuty o jej komercyjnym charakterze, bardziej biznesowym niż naukowym wykorzystaniu wyników badań i tworzenia „przemysłu akademickiego” (Hughes i in., 2007). Rzeczywiście teoria z powodzeniem wykorzystywana jest w zarządzaniu zasobami personalnymi i edukacyjnymi organizacji, ale jej menedżerskie wykorzystanie stanowi tylko jedną z wielu możliwości. Zarzucano jej również brak jednoznaczności i przejrzystości wprowadzanych pojęć oraz analizy i opisu relacji władzy w strukturach wspólnot praktyków (Blackmore, 2010; Fuller, 2007; Hughes i in., 2007). Krytycznie odnosząc się do przyjmowanych wcześniej idei i skupiając się na obszarach związanych z indywidualnym i społecznym funkcjonowaniem jednostki, które wcześniej uznawane były za oczywiste, zrozumiałe i mało interesujące naukowo, praca Wengera i Lave (Lave & Wenger, 1991) otworzyła nowe pole badawcze w edukacji dorosłych. Zmiana ta wiązała się z wprowadzeniem nowych pojęć, różnych koncepcji i ustalenia na nowo ścieżek współpracy między różnymi dyscyplinami naukowymi. Debata, dyskusje i krytyczne głosy przyczyniły się do tego, że z czasem kategorie i pojęcia, którymi posługuje się teoria, były doprecyzowywane przez samego autora (Wenger, 1998; Wenger i in., 2002). Teoria Communities of Practice, nadal stanowi element dyskusji naukowej, a badacze i badaczki próbują dalej rozwijać tę koncepcję. Krytyka dotycząca pomijania relacji władzy dotyczyła głównie obaw związanych z tym, że pomijanie tego tematu może właśnie te relacje utrwalać, a pozorność ich braku wynikająca z pominięcia może powodować, że niektóre jednostki zaangażowane we wspólnotę będą bardziej wpływowe od innych.

Sami autorzy teorii byli świadomi pewnych niedociągnięć proponowanego konceptu i potrzeby dalszej pracy nad nim: „pojęcie »społeczności praktyki« pozostawione jest w dużej mierze jako pojęcie intuicyjne, które służy tu pewnemu celowi, ale które wymaga bardziej rygorystycznego potraktowania. W szczególności nierówne relacje władzy muszą być bardziej systematycznie włączone do naszej analizy” (Lave & Wenger, 1991).

Na potrzeby tej pracy przyjąłam, że przez pryzmat teorii Wengera i Lave (1991; Wenger, 1998) podejmę próbę wyjaśnienia i zrozumienia procesów związanych w uczeniem się jakie zachodzą w Żywej Bibliotece. Przystępując do analizy wywiadów, starałam się uzyskać odpowiedź na pytanie, jak te cztery opisane wyżej elementy można wykorzystać do analizy procesu uczenia się osób będących Żywymi Książkami oraz osób organizujących wydarzenia Żywej Biblioteki.

2.4. Doświadczenie Inności jako szczególny kontekst uczenia się

W książce *Trzy wymiary edukacji* Illeris (2006) zauważa, że tłem wszystkich procesów uczenia się jest istniejąca struktura społeczna. Autor odwołuje się do myśli Marksa, który pisał, że człowiek jest całokształtem stosunków społecznych (Illeris, 2006, s. 26). W tej perspektywie jednostka nie jest abstrakcją i bytem indywidualnym, który działa w sposób nieuporządkowany i przypadkowy, ale funkcjonuje w ramach struktury społecznej, która tworzy gotowe wzorce i schematy poruszania się oraz tworzenia relacji między jednostkami i instytucjami. Codzienne sytuacje społeczne, w których ludzie wchodzą ze sobą w różne interakcje, funkcjonują w różnych grupach i zbiorowościach, jest uporządkowaną strukturą i staje się kontekstem uczenia się. Każda interakcja usytuowana jest w konkretnym kontekście społecznym, który czyni proces uczenia się wspólnym. Każde społeczeństwo funkcjonuje na podstawie istniejących norm, które są kluczowym elementem struktury społecznej, dostarczają zasad i oczekiwań wpływających zarówno na indywidualne zachowania, jak i kształt interakcji społecznych (Giddens, 2005, 2010). Istnienie norm społecznych z jednej strony gwarantuje poczucie przewidywalności i porządku interakcji społecznych oraz ułatwia rozumienie zaistniałych sytuacji społecznych. Z drugiej zaś ogranicza indywidualną aktywność, wzmacniając hierarchię społeczną i wykluczając jednostki, które nie potrafią lub nie chcą dostosować się do tych społecznych oczekiwań. Wykluczane lub marginalizowane są te jednostki, które w normatywnym i binarnym świecie wyróżniają się na tle pozostałych, wymykają istniejącym kanonom i normom oraz są aktywne i kreatywne w swojej inności. Doświadczanie Inności⁵ związane jest z doświadczaniem ucisku i opresji, które utrudniają czy uniemożliwiają rozwój tożsamości. Grupy większościowe uczą się w komforcie od podobnych sobie. Bycie w mniejszości, bycie Innym/Inną oznacza budowanie na różnicy i konfrontowanie się z nią w doświadczaniu codzienności.

Jak już wspominałam, Inność jest kategorią złożoną i wielowymiarową, budzącą od zawsze wiele emocji. Ludzie od dawna mieli potrzebę identyfikowania się z własnym dziedzictwem, czymś, co z jednej strony potwierdzi tożsamość i przynależność, z drugiej zaś pozwoli odróżnić się od innych, np. kultur, religii, grup. Figura Innego i tworzenie dualnych kategorii znanego i innego pojawia się w historii już dawno, a jej konsekwencją jest wrogość wobec tego, co powstaje na granicy tego, co znane i rozumiane, i tego, co inne, odmienne, obce, niezrozumiałe, różnorodne. Jak pisze Magdalena Środa (2020, s. 7), binarny podział świata na to co dobre i złe, normalne i nienormalne, swoje i obce, żeńskie i męskie, ludzkie i zwierzęce nie ma charakteru wyłącznie intelektualnego, ale pociąga za sobą moc polityczną i normatywną, przyłączającą i wykluczającą, afirmującą

⁵ Inność pisana dużą literą jest używana do podkreślenia społecznej, kulturowej, historycznej konstrukcji różnicy i odmienności.

i dyskryminującą, tolerującą i eksterminującą. Taki podział świata jest nie tylko podstawą do rozważań teoretycznych na gruncie filozofii, socjologii, psychologii, ale przekłada się również na postępowanie i zachowania jednych jednostek względem drugich, pozycjonowanie w strukturach społecznych.

Obcość i Inność to kategorie, które w potocznym rozumieniu często występują jako synonimy. Środa zwraca jednak uwagę, że są to dwa odrębne pojęcia. „Obcość odnosi się do granic ustanawiających homogeniczność pewnej kategorii podstawowej (»ludzie«, »nasi«, »chrześcijanie«, »Polacy«, »nasza rasa«), natomiast inność – do wewnętrznej struktury (hierarchia, centrum, margines) owej kategorii” (Środa, 2020, s. 8). Obcość związana jest raczej z czymś zewnętrznym względem naszego świata, np. inną kulturą, narodem, wyznaniem, cywilizacją. Ma charakter kolektywny, odnosi się do zbiorowości, zewnętrzny, przeciwstawny temu, co jest nam znane, rozumiane i czego jesteśmy świadomi, oraz wyzwala postawę kolonizującą. Staramy się obcość upodobnić do tego, co nasze, znane, podobne, cywilizujemy ją lub pozbywamy się jej. Inność natomiast istnieje wewnątrz struktury społecznej, w której żyjemy i związana jest z dostrzeganiem różnicy, ma charakter indywidualny. Może być kategorią neutralną rejestrującą różnice i potrafiącą je nazwać. Wtedy Inny to ktoś różny od nas, ujawniający swoją unikalność i niepowtarzalność, akcentujący ją w wyrażaniu swojej tożsamości. Częściej jednak wobec Inności przybierana jest postawa oceny i osądu dotyczącego czegoś gorszego, odstającego od normy, dewiacyjnego. Obie kategorie wprowadzają do życia społecznego pewną nieprzewidywalność oraz nowe obrazy świata, relacji społecznych, zachowania, wygląd, kategorie, które czynią go wieloznacznym. Jak zauważa Zygmunt Bauman (Bauman & Bauman, 1995), ta wieloznaczność powoduje, że wyuczone i zrozumiałe praktyki społeczne przestają być aktualne, a pojawiający się chaos powoduje, że trzeba uporządkować świat na nowo i rozwiązać problemy, które pojawiają się wraz z Innością i obcością. Dlatego też w strukturze społecznej nad Innością próbuje się zapanować, tworząc normy, projektując wizje ładu społecznego, opracowując stereotypowe polityki równych szans, tworząc kategorie normalności i nienormalności, w których klasyfikuje się osoby, a Inni próbują się wyemancypować. W strukturze społecznej zarówno Inność, jak i obcość narażone są na stereotypy, uprzedzenia, dyskryminację czy marginalizację i wykluczenie. Inność jest elementem tej wewnętrznej struktury i stratyfikacji społecznej, funkcjonującym na jej obrzeżach, peryferiach, na dole hierarchii społecznej, poza ustalonymi normami. Z jednej strony jest z tej struktury wykluczana, z drugiej jej obecność jest niezbędna do tego, aby struktura społeczna mogła stabilnie istnieć i być reprodukowana. „Reguły wykluczania innych odnoszą się do roli, jaką odgrywają, do pozycji w ramach społecznej stratyfikacji, a przede wszystkim do odstępstwa od społecznej normy, jaką naznaczona jest ich tożsamość, przynależność, orientacja, płeć czy choćby styl życia. Inny jest produktem procesów niezbędnych do integracji grupy, stabilizacji i hegemonizacji jej władzy,

w tym władzy definiowania norm” (Środa, 2020, s. 11). Każda struktura społeczna wytwarza narzędzia władzy, których zadaniem jest rozpoznawanie odstępstw od normy oraz reagowanie na nie poprzez etykietowanie, piętnowanie, tworzenie stereotypów, wykluczanie. Tworzenie reguł wykluczania dotyczy pozycji w ramach hierarchii społecznej oraz norm i oczekiwań społecznych. To właśnie te reguły określają, kto jest akceptowany i jakie zachowania są pożądane, a jakie nie. Inność utrzymywana z dala od centrum życia społecznego jest jednocześnie jego niezbędnym elementem, stabilizuje system, integruje go i utrwala władzę do definiowania norm. Podział na „my i oni” nosi w sobie silny ładunek emocjonalny związany z przypisywaniem większej wartości grupie, z którą się identyfikujemy, oraz obniżaniem wartości innych grup, umniejszaniem roli zachowań negatywnych wobec innych spoza naszej grupy, czy podkreślaniem i wyolbrzymianiem różnic, aby udowodnić normalność, homogeniczność, swojskość. Z pewnością każdy z nas spotkał się z ocenami, negatywnymi komentarzami czy wręcz agresywnymi zachowaniami względem osób identyfikujących się z mniejszościami, które były bagatelizowane czy legitymizowane istnieniem norm społecznych. Powodów do wykluczania i dyskryminowania istnieje współcześnie wiele, katalog zdaje się cały czas poszerzać i opisanie wszystkich wydaje się niemożliwe. Przesłanki dyskryminacji to płeć, orientacja psychoseksualna, narodowość, wyznanie, wiek, wygląd, stan zdrowia, status ekonomiczny, styl życia, pochodzenie etniczne, stan cywilny, poglądy. Każdy z tych wymienionych elementów czyni tożsamości ludzi złożonymi i wielowymiarowymi. Poprzez interakcje społeczne tworzymy obraz siebie, definiujemy nasze wartości, przekonania i perspektyw patrzenia na świat. Uczymy się w tym świecie żyć, pracować, działać. Interakcje między ludźmi mogą też wpływać na nasze życiowe, edukacyjne i zawodowe możliwości lub ograniczenia. To jak jednostka widzi i opisuje samą siebie, nie zawsze musi być tożsame z tym, jak widzą ją inni i jakie miejsce zajmuje ona w strukturze społecznej opartej na konkretnym systemie norm społecznych. W tym ujęciu doświadczenie bycia Innym/Inną wydaje się szczególną sytuacją oraz kontekstem uczenia się i budowania relacji z otaczającym światem. Systemy społeczne, w których żyjemy tworzą kontekst funkcjonowania, np. w kraju jednorodnym religijnie gorzej żyje się osobom innej wiary, w heteronormatywnej społeczności osoby homoseksualne mają ciężiej, jeśli normą jest posiadanie dzieci, bezdzietne kobiety mają trudniej niż matki, a patriarchy jest opresyjny dla kobiet. Jak zauważa Środa (2020), Obcy i Inny funkcjonują jako figury wbrew kulturze, porządkowi społecznemu, naturze, kategoriom społecznym. Dlatego też w rozumieniu uczenia się jako procesu społecznego współuczestnictwa doświadczanie Inności czy identyfikacja z grupami dyskryminowanymi lub mniejszościowymi jest szczególnym kontekstem uczenia się, w którym perspektywą dominującą i uprzywilejowaną jest ta większościowa. Stereotypy i oczekiwania społeczne wokół tego, jak powinny zachowywać się i żyć osoby identyfikujące się z grupami mniejszościowymi, upolitycznianie tematów

związanych z grupami dyskryminowanymi, wykluczanie z dyskursu, unieważnianie dyskursów mniejszościowych, to są konteksty doświadczania codzienności przez osoby, które znajdują się poza centrum struktury społecznej. Każda społeczność ma własny sposób nazywania, rozumienia i interpretowania świata, który zaszyty jest w podzielanych przez nią wartościach, wzorach, normach dotyczących jej członków. Uczestnicząc w życiu tej społeczności, jednostki wchodzą w różne interakcje społeczne, przesiakają też w ramach tych istniejących struktur pewnym sposobem działania oraz myślenia o świecie i o sobie. W tym kontekście uczenie się rozumiane jako społeczna praktyka to dla osób doświadczających stygmatu inności oznacza przymus odnalezienia się w dyskursie większościowym binarnego świata i przymus odtwarzania norm. Norm i wartości, które stoją na straży struktury społecznej. Osoby te muszą się „przebić” przez dominujące, większościowe narracje, ich tożsamości kształtują się w cieniu tożsamości większościowych, „będących w normie”. Zatem dojście do tego, kim są, i odpowiedzenie sobie na pytania, jak rozumiem swoją inność, na czym ona polega i jak się z nią czuję, stanowi bardzo długi proces, który zaczyna się na peryferiach i często, mimo ogromnych nakładów energii i zaangażowania, na tych peryferiach pozostaje.

Rozważania nad strukturą społeczną i sposobami wchodzenia w interakcje społeczne były obszarem badań wielu socjologów (Bourdieu, 2006, 2011; Bourdieu i in., 2001; Durkheim, 2021; Giddens, 2005, 2010; Weber, 2002, 2018). Jednym z nich był również Erving Goffman, którego koncepcja piętna wydała mi się szczególnie aktualna w kontekście tej pracy, doświadczania inności i uczenia się o niej. Goffman (2007) przyglądał się temu, w jaki sposób ludzie wchodzą ze sobą w codzienne interakcje „twarzą w twarz”. Jego zdaniem struktura społeczna to wzory i systemy organizacji społecznej, które mają wpływ na to, jak i w jakie relacje ze sobą wchodzi ludzie. Każde społeczeństwo wytwarza własne kategorie i sposoby kategoryzowania swoich przedstawicieli, wyposażając ich w zestawy typowych i naturalnych cech (Goffman, 2007, s. 31). Jednostki poddawane treningowi społecznemu potrafią odnaleźć się w systemie znaczeń i zachowań oraz sprawnie po nim poruszać, swoim zachowaniem manifestując, potwierdzając i informując innych, że posiadają wymagane od nich kompetencje społeczne. W ten sposób podtrzymywane jest w strukturze pewnego rodzaju bezpieczeństwo, utwierdzające osoby dookoła, że stanowią część tego samego reprodukowanego i stabilnego systemu. Odbieganie od społecznie przyjętych norm i oczekiwań wiąże się w koncepcji Goffmana ze społecznym etykietowaniem i piętnowaniem jednostek. Wchodzenie w interakcje społeczne wiąże się z udowadnianiem przez cały czas swojej normalności i kompetencji społecznej przed publicznością społeczną, innymi osobami. Goffman (2007) dzieli społeczeństwo na dwie grupy „normalsów” i nosicieli piętna. Stają się one w jego rozważaniach perspektywami patrzenia na role społeczne, jak zauważa we wprowadzeniu do polskiego wydania *Piętna* Joanna Tokarska-Bakir, które przypadają nam w udziale. Odpowiednie do sytuacji zachowanie

i strój, poprawna komunikacja, przestrzeganie zasad prawa oraz wartości społecznych i tradycji to wszystko zewnętrznie sygnalizuje, że dana osoba należy do grupy „normalsów” (Goffman, 2007, s. 35). Piętno natomiast odnosi się do dyskredytowania, dyskryminowania i umniejszania jednostki ze względu na jakąś jej cechę lub atrybut odróżniający ją od ustalonej normy. Wśród nosicieli/nosicielek piętna autor wyróżnia trzy kategorie: deformacje fizyczne, wady charakteru, zaburzenia psychiczne, uzależnienia i orientację seksualną oraz rasę, pochodzenie i wyznanie (Goffman, 2007, s. 34–35). Zdaniem Goffmana posiadanie piętna obniża status społeczny i powoduje, że w interakcjach społecznych osoby te traktowane są gorzej jako mniej wartościowe, niebezpieczne czy nawet nie w pełni jako ludzie. W codziennych relacjach widoczne jest napięcie i stosunek „normalsów” do osób z piętnem, przybierające formę utrwalania i powielania stereotypów, uprzedzeń, dyskryminowania, mikroagresji, braku języka równościowego. Piętno jest w ujęciu Goffmana konstruktem społeczno-kulturowym, który z jednej strony można rozumieć jako swojego rodzaju nośnik informacji o różnicy między jednostkami, a z drugiej jako narzędzie władzy, które oceniając różnice mówi o braku akceptacji społecznej. „My, normalsi, wytwarzamy pewne koncepcje (ugruntowane obiektywnie lub też nie) dotyczące sfery działalności życiowej, z której jednostka może zostać wykluczona w pierwszym rzędzie poprzez swoje piętno” (Goffman, 2007, s. 86). Jednostki piętnowane przyjmują różne strategie radzenia sobie z posiadanym stygmatem i odrzuceniem społecznym. Do tych strategii należy ukrywanie swojej tożsamości, udawanie „normalsów”, zachowywanie się tak, jakby odmienność nie miała znaczenia, szukanie wsparcia u innych osób, które są piętnowane ze względu na ten sam element tożsamości lub rozumieją i współczują, tworzenie wspólnot i organizacji osób z podobnym piętnem, zakrywanie piętna. Jeszcze inną strategią może być prowokowanie swoją innością. Sytuacja osób z piętnem różni się w zależności od tego, czy jest ono widoczne, czy też nie. W pierwszym przypadku mówimy o jednostkach, które nie mogą ukryć swojego stygmatu i są społecznie zdyskredytowane, co oznacza, że relacje społeczne przebiegają automatycznie według schematów i procedur przewidzianych przez strukturę społeczną dla osoby z piętnem. Osoby, których piętno nie jest widoczne, a społeczność o nim nie wie, lub jednostka napiętnowana myśli, że wiedza o jej piętnie nie jest powszechna, są społecznie dyskredytowane, więc kolejną strategią jest informowanie lub też nie o swojej odmienności. Według Goffmana bycie napiętnowanym powoduje istnienie szeregu dylematów, z którymi mierzyć się muszą piętnowane osoby. Czy ujawniać informacje o swoim piętnie? Komu? Kiedy? Jak i czy mierzyć się z uprzedzeniami na swój temat? Goffman określa to mianem zarządzania nieujawnionymi i dyskredytującymi informacjami na swój temat i pomijaniem piętna (Goffman, 2007, s. 78). Inność w praktykach społecznych wiąże się zdaniem Goffmana z zakładaniem maski, której nosić nie muszą osoby bez piętna. Przedstawiciele/przedstawicielki grup mniejszościowych nie mają przywileju skupienia

się na rozwoju swojej indywidualnej, unikatowej tożsamości i rozwijaniu swojej osobowości, muszą bowiem skupić się na budowaniu swojej społecznej tożsamości na podstawie wybranej strategii i w odniesieniu do norm stworzonych przez grupy dominujące. Kontrolowanie własnego zachowania, dbanie o pozory i ukrywanie oraz dawkowanie informacji na swój temat to działania, które stają się codziennością osób z piętnem.

„To, kim jesteśmy, leży w sposobie, w jaki żyjemy na co dzień, a nie tylko w tym, co myślimy lub mówimy o sobie, choć oczywiście jest to część (ale tylko część) sposobu, w jaki żyjemy. Tożsamość nie polega też wyłącznie na tym, co myślą lub mówią o nas inni, choć to również jest częścią naszego sposobu życia. Tożsamość w praktyce jest definiowana społecznie nie tylko dlatego, że jest zreifikowana w społecznym dyskursie o sobie i kategoriach społecznych, ale także dlatego, że jest wytwarzana jako przeżyte doświadczenie uczestnictwa w konkretnych społecznościach. To, co narracje, kategorie, role i pozycje zaczynają oznaczać jako doświadczenie uczestnictwa, jest czymś, co musi być wypracowane w praktyce” (Wenger, 1998, s. 151). Na to, jak widzimy siebie, składa się wiele czynników: to co myślimy o sobie sami, co mówią o nas inni, nasze doświadczenia i uczestnictwo w różnych wspólnotach. Z jednej strony są to społeczne dyskursy mówienia o sobie i innych, z drugiej wypełnianie ról i pozycji społecznych, jakie przypadły nam w udziale. Wszystko to składa się na doświadczenie i praktykę dnia codziennego, interakcje z innymi. Zdaniem Goffmana, jeśli w tych interakcjach jest miejsce dla podważania stereotypów i uprzedzeń oraz wrażliwość na różnorodność i Inność, to siłę oddziaływania piętna można zmniejszyć. Dlatego też osoby napiętnowane starają się organizować w grupy, społeczności, stowarzyszenia, których celem jest upowszechnianie tematów mniejszościowych, normalizacja inności i różnorodności czy zwracanie uwagi na problemy tych grup, a przede wszystkim negocjowanie znaczenia inności i tego, czym ona jest.

2.5. Uczenie się i emancypacja. Wprowadzanie dyskursów mniejszościowych do sfery publicznej

Zaprezentowana w podrozdziale 2.4. perspektywa patrzenia na strukturę społeczną i inność oraz refleksja nad tym, jaki jest status doświadczenia osób ze stygmatem inności, nawiązują do rozważań pedagogiki emancypacyjnej i krytycznej, które uznają znaczenie dyskursów mniejszościowych. Jak zauważa Maria Czerepaniak-Walczak (2006), emancypacja jest procesem uwalniania się od opresji i zależności, dążeniem do zmiany struktur społecznych, instytucjonalnych, kulturowych po to, aby osiągnąć pełnię praw i wolności. Nie chodzi więc wyłącznie o uwolnienie się od struktur opresji, ale osiągnięcie możliwości świadomego bycia sobą przy jednoczesnej akceptacji i zrozumieniu wolności innych osób. W tak rozumianej

emancypacji nie chodzi o uzyskanie dominacji czy narzucanie swoich praw i perspektywy patrzenia na świat innym osobom (co często wykorzystywane jest jako zagrożenie w konserwatywnym dyskursie medialnym), ale uznanie i szacunek dla własnej tożsamości, kultury i praw. W kontekście mniejszości społecznych emancypacja dotyczy angażowania się w działania, których celem jest zmiana rzeczywistości społecznej. Powinna się ona opierać na równości, godności i możliwości pełnego uczestnictwa niezależnie od jakichkolwiek różnic.

Paulo Freire ucząc pisania i czytania na tekstach społecznie zaangażowanych, budził świadomość osób, z którymi pracował, i dostrzegał w tym procesie perspektywę zmiany społecznej i emancypacji ze struktur społecznych opartych na dominacji i wyzysku. W swoich książkach daje wyraz temu, że edukacja może być narzędziem zmiany społecznej. Żeby jednak tak się stało, działania edukacyjne muszą być oparte na wolności, dialogu, umiejętności krytycznego myślenia i doprowadzić do stworzenia osoby, która jest świadoma siebie i świata, w którym żyje. W swoich rozważaniach Freire wyróżnił dwa rodzaje edukacji: bankową i stawiającą problemy (Freire, 1996). Pierwsza z nich wzmacnia świadomość narzucaną przez grupy dominujące i zniechęca do działania, podejmowania prób zmiany, pogłębia przekonanie, że porządek świata, w którym żyjemy, pozostaje niezmienny. W przypadku grup uciskanych, w kontekście tej pracy grup mniejszościowych i narażonych na dyskryminację, edukacja bankowa utrwała przekonanie, że stanowią one margines lub są gorsze od innych grup, które według ustalonych norm nie noszą stygmatu inności. Usuwanie z programu nauczania treści, które wspierają rozumienie inności i różnorodności, jednokierunkowa transmisja wiedzy o mniejszościach z przekazem wybranym przez ministerstwo oraz brak akceptacji na różne elementy tożsamości – to przykłady edukacji bankowej, opartej na odgórnym narzucaniu norm społecznych. Drugi rodzaj edukacji związany jest z budzeniem świadomości, krytyczności, umiejętności zadawania pytań i podważania zastanego porządku społecznego. Chodzi w nim o wejście w dialog i zrozumienie sytuacji oraz wymianę wiedzy i doświadczeń różnych osób, będących częścią tego samego świata. Ten rodzaj edukacji pozwala zyskać znaczenie poza własnym narzuconym przez dyskurs dominujący miejscem w strukturze społecznej poprzez refleksję i uzyskanie świadomości własnego doświadczenia w szerszym kontekście całej struktury społecznej, zrozumieniu tego, jak ta kultura została stworzona w kontekście historycznym. Miejsce w strukturze społecznej nie jest wyłącznie wynikiem prywatnych wyborów jednostki, jak zakłada np. neoliberalna koncepcja *selfmademan*, ale jest procesem uwikłanym w zależności ekonomiczne, polityczne, kulturowe, historyczne, biologiczne itd. Zaznaczenie swojej obecności w tym większościowym (dominującym) dyskursie jest początkiem nazwania mechanizmów opresji i zmiany. Autor *Pedagogii uciśnionych* skupiał się na procesie uwalniania ludności skolonizowanych spod dominacji państw kolonizatorów i na budzeniu świadomości. Wyrażał swoją niezgodę na organizację społeczeństwa, w którym

jedne grupy uciskają inne, narzucając im swój światopogląd, kulturę, prawo, zasady i normy funkcjonowania oraz pozbawiając je prawa głosu i decydowania o sobie. Opisane przez niego relacje władzy dotyczące państw kolonizujących i kolonizowanych można z powodzeniem odnaleźć w istniejącej obecnie strukturze społecznej czy przenieść je do niej. Jak już wspominałam wcześniej, struktura społeczna wytwarza relacje władzy, które prowadzą do dominacji jednych grup nad drugimi, a powszechnie używany dyskurs społeczny tworzony jest przez grupy większościowe i dominujące. Powoduje to, że grupy mniejszościowe żyją, działają i pracują otoczone dyskursem, który często nie odpowiada ich przeżyciom i doświadczeniom, co przyczyniać się może do poczucia wyobcowania i alienacji, ale też, posługując się językiem Freirego, nie pozwala na budzenie świadomości.

Marginalizowanie i dyskryminowanie grup mniejszościowych, odmawianie im możliwości zabrania głosu w ważnych dla nich kwestiach, ich niewidoczność w przestrzeniach publicznych, kształtuje ich zaangażowanie (lub powoduje jego brak) i działanie w tym świecie. Próby zaistnienia w przestrzeni publicznej, np. podczas marszów równości, komentowane są w sposób utrwalający stereotypowe myślenie, uprzedzania wobec inności i strach przed nią. Utrzymywanie grup mniejszościowych na peryferiach struktury społecznej, pozbawianie ich znaczenia i używanie jako elementu polityki pozwalającego zachować/ reprodukcja istniejącą strukturę społeczną jest elementem przemocy ze strony władzy dominującej większości. Jak już pisałam wcześniej, inność na marginesie struktury społecznej jest konieczna do utrzymywania jej porządku i trwałości. Inność jest więc w tę strukturę włączana poprzez wykluczenie. Jak zauważa Freire (1996, s. 55), osoby uciśnione nie stanowią marginesu ani grupy spoza struktury społecznej. One są w tej strukturze, tylko mają przypisaną funkcję bycia dla innych, podporządkowania, dopasowania, nieujawniania siebie. Podtrzymywanie istniejących i tworzenie nowych narracji o byciu zagrożeniem dla społeczeństwa, Kościoła, norm społecznych, chrześcijańskich wartości, tradycyjnej kultury, rodziny przez grupy mniejszościowe to nic innego jak narzędzia utrzymywania opresyjnego porządku społecznego, który utrwała dominację i przywilej grup większościowych. Można to odnieść do sytuacji w polskim systemie edukacji i prób ograniczenia roli organizacji pozarządowych w szkołach oraz sterowanie programami nauczania i podstawą programową w taki sposób, aby różnorodność stanowiła dyskurs nieobecny. Marginalizowanie, banalizowanie lub wykluczanie z treści nauczania edukacji o prawach człowieka, edukacji antydyskryminacyjnej, globalnej, międzykulturowej, seksualnej i obywatelskiej jest kolonizacją umysłów uczniów i uczennic. Jest też utrwalaniem systemu edukacji bankowej, w której transmisja wiedzy odbywa się jednokierunkowo od nauczyciela do biernego ucznia, a następnie jest bezrefleksyjnie odtwarzana i powtarzana. Edukacji, która jest na usługach polityków sprawujących władzę. Tak zorganizowana edukacja nie pozwala osobom identyfikującym się z grupami mniejszościowymi na bezpieczny i wolnościowy

rozwój ich tożsamości w społeczeństwie i instytucjach oświaty. Przyczynia się raczej do tego, że starają się one ukryć swoją odmienność, są narażone na stres mniejszościowy, doświadczają trudnych emocjonalnie sytuacji, odrzucenia, wykluczenia i ostracyzmu społecznego (Pogorzelska & Rudnicki, 2020; Struzik, 2012). Jeśli więc w strukturze społecznej grupy mniejszościowe są marginalizowane i dyskryminowane, odmawia się im możliwości zabrania głosu w ważnych dla nich kwestiach, to potrzebna jest edukacja, która będzie kulturowym działaniem na rzecz wolności człowieka (Freire, 1996; Horton i in., 1990). Edukacji, która stawia pytania, nazywa i ujawnia mechanizmy opresji i władzy, jest solidarna i otwarta na dialog, ale przede wszystkim zwraca się ku marginesowi. Parafrazując słowa bell hooks (hooks, 2022), która skupiała się głównie na sytuacji kobiet, warto pamiętać, że edukacja jako praktyka wolności stanie się rzeczywistością tylko wtedy, gdy metodyka tej edukacji będzie uwzględniała potrzeby wszystkich osób.

Struktura społeczna wytworzyła wiele sposobów utrwalania relacji władzy i dominacji. Przywoływany wcześniej koncept piętna Goffmana, naznaczanie osób z innością, używanie stygmatyzującego języka, utrwalanie stereotypów i uprzedzeń, „straszenie” mniejszościami w dyskusjach publicznych, np. uchodźcami lub osobami ze społeczności LGBTQ+, używanie dehumanizującego języka, łamanie praw człowieka, nierówne traktowanie grup mniejszościowych – to wszystko są mechanizmy sprawowania kontroli i utrzymywania relacji władzy w strukturze społecznej. Na ich straży stoi również edukacja, jeśli nie ma w niej miejsca na doświadczenia i głosy osób uciskanych, grup mniejszościowych, inność i różnorodność. Próby zarządzania czy raczej manipulowania innością są utrwalaniem porządku siły w relacji mniejszości i większości. Zdaniem Freirego żadna edukacja (pedagogika), której celem jest emancypacja, budzenie świadomości i wyzwolenie uciskanych, nie może być realizowana z dala od nich i bez ich udziału (Freire, 1996). Musi to jednak być działanie autentyczne i oparte na solidarności, a nie pozorne, które zamiast rozmontowywać relacje władzy, wzmacnia je.

Edukacja bankowa przyczynia się do utrwalania społecznych różnic i nierówności, choć szkoła w moim przekonaniu powinna wykraczać poza to, co ustalone, bo nie jest miejscem utrwalania, lecz zmiany. Taką rolę jednak przejęły organizacje pozarządowe, ruchy społeczne, oddolne inicjatywy, które zwracają uwagę na problemy, potrzeby i wyzwania stojące przed grupami marginalizowanymi w codziennym funkcjonowaniu. Zapraszają je do dialogu i wsłuchują się w ich głos. Pomijanie głosu osób marginalizowanych dotyczy kwestii związanej z tym, jaka wiedza i przez kogo jest w szkole wprowadzana i upowszechniana. Upowszechnianie wiedzy, w której pomijana jest perspektywa klasy, rasy, płci, seksualności, władzy, pochodzenia, przyczynia się do utrwalania dominacji, a tworzenie tej wiedzy wiąże się z przemocą, która poniża, banalizuje, czyni niewidocznymi i milczącymi inne perspektywy. To co w edukacji bankowej jest narzucane, wprowadzone do kanonu, ustalone bez porozumienia i angażowania osób będących

częścią procesu uczenia się, jest formą przemocy epistemicznej (Spivak, 2011). Pomijanie tych kontekstów przyczynia się do obojętności, braku wrażliwości i ignorowania perspektywy mniejszościowej. Tematykę „usankcjonowanej ignorancji” podnosi w swoim esej *Can the Subaltern Speak?* (Czy podporządkowani mogą mówić?) Gayatri Chakravorty Spivak (1988). Jej zdaniem dominujące dyskursy, instytucje, patriariat, kolonializm aktywnie działają na rzecz wykluczania głosów grup marginalizowanych, mniejszościowych (Spivak używa pojęcia podporządkowanych) poprzez upowszechnianie, utrzymywanie i promowanie wiedzy, która nie dopuszcza alternatywnych perspektyw i doświadczeń, oraz edukują grupy dominujące jedynie z perspektywy europejskiej lub amerykańskiej, zwalniając z wiedzy o innych tradycjach, kulturach czy historii. Nieustannie tworzona i upowszechniana jest wiedza, która głosy i doświadczenia grup marginalizowanych czyni niewidzialnymi i niesłyszalnymi. Wymazywanie historii kobiet, osób nieheteronormatywnych, narzucanie europocentrycznej perspektywy, przedstawianie wierzeń i wartości innych kultur jako prymitywnych i irracjonalnych to tylko niektóre przykłady narzędzi, które aktywnie działają na rzecz wykluczania i uciszania grup mniejszościowych i podtrzymują perspektywę większościową jako normę i normalność. Zdaniem Spivak głosy podporządkowanych, wykluczonych społecznie, politycznie i ekonomicznie nie mają szans na bycie usłyszanymi w dyskursie dominującym, który tworzony jest z punktu widzenia zupełnie innych interesów i wartości. Nie ma w nim miejsca na złożoność i różnorodność doświadczeń osób wykluczanych i podejście interseksjonalne do tych doświadczeń (Crenshaw, 1989). Dlatego też autorka wzywa do krytycznej refleksji nad tym, przez kogo i jaką wiedza jest rozpowszechniana, oraz do skupienia się na wprowadzaniu perspektywy wykluczonych i marginalizowanych, która jest bardziej inkluzywna, sprawiedliwa, solidarna i docenia inność, różnorodność i złożoność doświadczeń. Nie chodzi w tej perspektywie o idealizowanie czy romantyzowanie tych doświadczeń i wiedzy osób uciskanych ani ignorowania wiedzy dominującej. Odnosi się ona raczej do krytycznego zbadania i rozwijania wszystkich współistniejących rodzajów wiedzy i negocjowanie jej granic (Spivak, 2011). Tę perspektywę uwzględnia też w swoich rozważaniach dotyczących emancypacji Freire (1996), który zaznacza, że w tym procesie nie chodzi o zamianę miejsc uciskanych z uciskającymi. Praktyka ta jednak musi być autentyczna i gotowa na przyjęcie perspektywy osób marginalizowanych, inaczej może ona prowadzić do sytuacji, które Nora Berenstain (2016) nazywa wyzyskiem epistemicznym. Dochodzi do niego, kiedy korzystamy z wiedzy i doświadczenia osób marginalizowanych, stawiamy te osoby w pozycji osób edukujących o przyczynach swojej opresji, często narażając je na ponoszenie dużych kosztów emocjonalnych, brak zapłaty za wykonaną pracę czy pracę pod przymusem. A jednocześnie ich perspektywa patrzenia na rzeczywistość i doświadczenia są przywłaszczane i wykorzystywane do wzmacniania przywilejów grup dominujących lub nie otrzymują one uznania za swój wkład do tworzenia

wiedzy. Oczekiwanie, że osoby czarne będą edukowały białych, niewierzący wierzących, kobiety mężczyzn, geje i lesbijki osoby heteronormatywne, a osoby z niepełnosprawnością pełnosprawne, powoduje, że choć wiedza o mechanizmach opresji jest znana i opisana, to grupy uprzywilejowane nie podejmują działań, które doprowadzić mogą do realnej zmiany systemu społecznego i osłabienia istniejących relacji władzy, nie biorą odpowiedzialności za reprodukcję struktury nierówności. Utrzymując swoją uprzywilejowaną pozycję i ignorancję, cały czas wzywają osoby marginalizowane do udowodnienia i potwierdzenia, że struktury władzy istnieją, a ich doświadczenia dyskryminacji, marginalizacji, wykluczenia są prawdziwe. Wyzysk epistemiczny bywa często usprawiedliwiany chęcią zdobywania wiedzy, rozwoju nauki, ciekawością. Problem polega na tym, że wiedza o mechanizmach opresji i wykluczania jest dostępna, ale odrzucana. Do doświadczenia osób z grup mniejszościowych podchodzi się sceptycznie, z uprzedzeniami, stereotypowo. Tworzy się założenia, że osoba czarnoskóra, gej lub Żyd z pewnością zaangażuje się w działania edukacyjne na rzecz różnorodności w swojej szkole, miejscu pracy lub społeczności lokalnej. Często, bez pytania o chęć zaangażowania, stawia się te osoby w pozycji przymusu do wzięcia udziału w takich akcjach, bez możliwości odmówienia, która nie byłaby uznana za niewdzięczność, brak chęci zmiany trudnej sytuacji społecznej mniejszości. Komentowanie wyglądu czy przekraczanie granic osobistych, np. przez dotyk, może być przykładem wyzysku epistemicznego. Na takie doświadczenia często wskazują osoby czarnoskóre, które opowiadają o komentowaniu ich wyglądu na ulicach, dotykaniu np. włosów bez pytania o pozwolenie czy zadawaniu wciąż pytań o pochodzenie. Podważanie doświadczeń ofiar przemocy przestępstw z nienawiści, sceptyczne reagowanie na opisywany przez nie przebieg wydarzeń, np. przemoc na tle rasowym czy seksualnym, sugerowanie, że ofiary mogły prowokować sytuację lub jej uniknąć, gdyby nie przebywały w danym miejscu, to wszystko są przykłady wyzysku epistemicznego. Ich odbiciem są np. zaniżone statystyki dotyczące zgłaszania przestępstw z nienawiści. Zaszyte w codziennym funkcjonowaniu schematy dominacji, oparte na stereotypach i uprzedzeniach, braku języka równościowego i inkluzywnego, cały system (mikro)nierówności społecznych wyposażają osoby uprzywilejowane w umiejętności narzucania swojej woli innym, czy utrzymywania władzy i dominacji.

Dlatego też tak ważne jest, zwłaszcza w obecnym kontekście społecznym i politycznym w Polsce, aby edukacja była dla grup marginalizowanych siłą wyzwalającą. Uznanie ich istnienia, doświadczeń, zmagania oraz umożliwienie uczestnictwa w sferze publicznej, wypowiedzania się, opowiadania swoich historii i domagania swoich praw to działania, które powinny być obszarem zainteresowania edukacji. Zarówno Freire, jak i Spivak argumentują znaczenie wzmacniania głosów grup mniejszościowych oraz ich obecności w dyskursie publicznym. Freire podkreśla potrzebę wzmacniania jednostek i rozbudzania ich świadomości, tak by stały się

krytycznymi uczestnikami własnego wyzwolenia. Spivak natomiast mówi o tym, jak dominujące dyskursy i struktury uciszają głosy podporządkowanych. Idee zawarte w pedagogice krytycznej Freirego i Spivak współbrzmia z teorią sfery publicznej Jürgena Habermasa, która podkreśla znaczenie inkluzywnej i równościowej komunikacji publicznej, wspierającej demokratyczną debatę i podejmowanie decyzji (Habermas, 2007). Choć Habermas nie odnosi się w swoich rozważaniach do konkretnych mniejszości, ich praw, problemów oraz doświadczeń, to ramy koncepcji, którą stworzył, moim zdaniem pozwalają na zrozumienie znaczenia ich uczestnictwa i obecności w dyskursie publicznym. Włączanie perspektywy mniejszościowej w koncepcji Habermasa było kluczowe dla demokratycznego funkcjonowania sfery publicznej oraz wzmacniania nieobecnych dotąd głosów. Równe uczestnictwo, o którym pisał, rozumiem w kontekście mniejszości jako stworzenie takich samych możliwości do wyrażania swoich opinii, obaw i spojrzenia na kwestie społeczne oraz ich włączenia w dyskurs publiczny i procesy decyzyjne, jakie dotyczą grup dominujących. Posiadanie reprezentacji w debacie publicznej może przyczynić się do lepszego zrozumienia kwestii społecznych, pozwala też zrozumieć, jakie konsekwencje i praktyki społeczne niesie ze sobą narzucanie dyskursu większościowego grupom mniejszościowym. Kolejny ważny element stanowi uznanie ich doświadczeń, tożsamości i perspektywy jako ważnego i unikalnego wkładu w dyskurs społeczny. Przeciwdziałanie nierównościami strukturalnym, które utrudniają równy dostęp i uczestnictwo do sfery publicznej, oraz wspieranie dialogu między grupami mniejszościowymi i dominującymi. Tworzenie przestrzeni do dialogu różnych i różnorodnych grup przyczynia się do zaangażowania, wymiany, rozumienia, refleksji i dyskusowania wielu perspektyw, co może rzucać wyzwanie dominującym narracjom, uprzedzeniom i stereotypom. Zdaniem Habermasa sfera publiczna wyłoniła się w XVIII wieku jako sfera życia społecznego, w której prywatne osoby mogły się zebrać i niezależnie od pozycji społecznej i finansowej zaangażować w krytyczny dyskurs dotyczący tematów będących przedmiotem wspólnego zainteresowania. Wyłoniona ze sfer burżuazyjnych, sfera publiczna sprawiła, że władza nie reprezentowała już samej siebie, jak to było wcześniej, natomiast ludzie niezależnie od niej zaczęli dyskutować o kwestiach istotnych dla życia społecznego. Rozwój druku i czytelnictwa przyczynił się do upowszechnienia literatury, gazet i dyskusowania o ważnych społecznie sprawach. Powstawanie pewnego rodzaju instytucji prywatnych, takich jak kluby literackie, kawiarnie, salony towarzyskie, gdzie dyskutowało się na różne tematy związane lub też nie z władzą, ale generalnie podejmowano tematy, które związane były z ogólną troską o życie społeczne czy wspólne dobro, komentowanie bieżących społecznie spraw poza obozem władzy, zapoczątkowało rozwój sfery publicznej. Warunkiem koniecznym do funkcjonowania takiej sfery publicznej było zorganizowanie jej według zasad, które Habermas (2007) określał kryteriami instytucjonalnymi: ignorowanie statusu społecznego, ustalenie domeny wspólnej troski oraz

inkluzywność, która odnosiła się do zakazu wykluczania tematów i osób z dyskusji. Sfera publiczna była dla Habermasa ideałem komunikacji. Stanowiła pewien wzór, ideał, który w toku przeobrażeń historycznych kształtował się przez wieki. „Obywatelska sfera publiczna rozpościera się w polu napięcia między państwem a społeczeństwem, ale w taki sposób, że sama pozostaje częścią obszaru prywatności” (Habermas, 2007, s. 279). Dla Habermasa oznacza to, że sfera publiczna nie jest kontrolowana bezpośrednio przez państwo, ale jednocześnie nie jest wolna od sfery prywatnej. Uczestniczący w sferze publicznej mają prawo do zachowania swojej prywatności i niezależności w sprawach osobistych i rodzinnych. Napięcie między tymi obszarami stanowi kluczowy element demokracji. Zdaniem Habermasa sfera publiczna daje społeczeństwu możliwość kontrolowania i monitorowania władzy państwowej poprzez debatę, dialog i krytyczne spojrzenia na działania podejmowane przez rządzących przy jednoczesnej ochronie i poszanowaniu sfery prywatnej osób uczestniczących w debacie publicznej przez państwo. Dyskurs sfery publicznej Habermasa oparty był na zasadach mówiących o tym, że wszyscy mają prawo być wysłuchani, nikt nie może być wykluczany i każdy ma równe prawo do zadawania pytań i kwestionowania poddawanych dyskusjom idei oraz równe prawo do decydowania. Jedyna siła, która mogła doprowadzić do osiągnięcia konkluzji, to siła argumentów użytych w dyskusji (Fleming & Murphy, 2012b). Sfera publiczna to miejsce spotkania obywateli oraz polityki i władzy, w którym najważniejszą rolę odgrywa komunikacja dająca możliwość przedstawienia swojego stanowiska, argumentów i w toku dyskusji przekonania zebranych do swoich racji. W tym wprowadzaniu do sfery publicznej różnych i różnorodnych głosów oraz perspektywy mniejszościowej dostrzegającej znaczenie i wartość inności Habermas pokładał nadzieję wprowadzenia wartości, które nie są zdominowane przez gospodarkę (rynek) i władzę, a dotyczą raczej problemów, z którymi różnorodne społeczności borykają się w codzienności. Do tych wartości należą: solidarność, troska, równość, wolność, demokracja, dialog. Stworzenie przestrzeni, w której spotka się wiele różnych punktów widzenia i usłyszany zostanie głos pomijanych w debacie, czyniło ze sfery publicznej w koncepcji Habermasa miejsce demokratycznego uczenia się i wzmocnienia narracji o istniejących problemach społecznych i różnorodności potrzeb (Fleming & Murphy, 2012b).

Komunikacja, o której pisze Habermas, jest konceptem teoretycznym, który pozwala w sferze publicznej znaleźć miejsce dla wszystkich, którzy chcą w niej uczestniczyć. Zdaniem niektórych jest to jednak wizja utopijna (Papastephanou, 2012), która nie uwzględnia faktu, że niektórzy ludzie nie mają formalnego dostępu do publicznych sfer dyskursywnych lub ze względu na organizację struktury społecznej i doświadczenia wykluczania oraz marginalizacji nie potrafią z niej korzystać. Wizja Habermasa spotkała się też z krytyką Nancy Fraser (1990), zwracającej uwagę, że do prywatnych instytucji, w których odbywały się dyskusje dotyczące ważnych społecznie spraw, nie wszyscy mieli dostęp, a deklaratywna inkluzywność

niewiele miała wspólnego z praktyką. Fraser (1990) stoi na stanowisku, że ideał sfery publicznej Habermasa był od początku wykluczający ze względu na to, że nie uwzględniał sposobów, jakimi dynamika władzy i nierówności społeczne mogą ograniczać dostęp do uczestnictwa w sferze publicznej. Jej zdaniem, nawet jeśli w wyznaczonych do dyskusji przestrzeniach znajdują się różne osoby i z założenia traktować się będą jako równe statusem, to i tak owo spotkanie jest przesiąknięte strukturalnymi relacjami dominacji i podporządkowania. Uważa ona, że koncepcja Habermasa pomija doświadczenia grup marginalizowanych, w szczególności kobiet, grup etnicznych oraz osób z klasy robotniczej (Fraser, 1990). Grupy dominujące mają dostęp do większej ilości zasobów oraz są lepiej wyedukowane i przygotowane do argumentowania swojego zdania i obrony interesów, przez co istniejące nierówności społeczne są reprodukowane i wzmacniane. Fraser (1990) przyjmuje rozumienie sfery publicznej za Habermasem jako przestrzeni, w której obywatele decydują o wspólnych sprawach niezależnie od państwa, miejscu tworzenia i obiegu dyskursów z zasady krytycznych wobec państwa. Dostrzega natomiast, że instytucje prywatne zorganizowane często były w sposób, który utrzymywał nierówności społeczne, nierówne relacje władzy i grupy marginalizowane (np. kobiety, osoby nieheteronormatywne, osoby ubogie czy grupy etniczne) w pozycji uniemożliwiającej im zabranie głosu w dyskusji i kształtowania domeny dobra wspólnego, co w rezultacie prowadziło do tworzenia się tzw. kontrapubliczności (*counterpublics*). Kontrapubliczności to alternatywne przestrzenie dyskursywne, w których grupy marginalizowane mogą formułować własne krytyczne perspektywy, angażować się w kształtowanie zbiorowej tożsamości oraz kwestionować dominujące normy i struktury władzy (Fraser, 1990). Działania te mogą przybierać bardzo różne formy, np. inicjatyw oddolnych, ruchów społecznych, praktyk kulturowych, manifestów, protestów, które działają poza głównym nurtem sfery publicznej. Te działania tworzą znaczącą przestrzeń wprowadzania dyskursów mniejszościowych, pomijanych w sferze publicznej, wyrażania niezgody i oporu oraz nazywania istotnych dla grup mniejszościowych wartości. Uznanie istnienia kontrapubliczności i autentyczne zaangażowanie w ich działania może przyczynić się zdaniem Fraser do osłabienia istniejących nierówności, bardziej sprawiedliwego dystrybuowania władzy i zasobów oraz rozwijania prawdziwie demokratycznego i inkluzywnego dyskursu publicznego. Jej zdaniem w sferze publicznej współlistnieje wiele różnych grup społecznych, a usłyszenie ich głosów wydaje się kluczowym warunkiem transformacji sfery publicznej, w której jest miejsce na uznanie i docenienie różnych perspektyw i tożsamości oraz zakwestionowanie istniejącej hierarchii społecznej. Przyjmując idee Habermasa i Fraser, która swoim krytycznym głosem podkreśla ważność obecności grup mniejszościowych w sferze publicznej, warto odnieść się do jej funkcjonowania w Polsce. Zdaniem Habermasa mocna sfera publiczna, jako miejsce, gdzie można swobodnie wymieniać poglądy na tematy, które są ważne dla całego społeczeństwa, jest warunkiem demokracji.

Od 2015 roku w Polsce można dostrzec procesy zawłaszczania sfery publicznej przez państwo. Przejawiają się one np. w ograniczaniu możliwości funkcjonowania organizacji pozarządowych, których obszar działania nie jest zgodny ze światopoglądem władzy, odbieraniem czy ograniczaniem finansowania takich organizacji czy próbami ich nadmiernej kontroli. Tworzenie stref wolnych od LGBT, zakaz organizacji marszów równości czy demonstracji, brak uznania głosu kobiet w kwestiach dotyczących praw reprodukcyjnych, wykluczanie z dyskursu głosów mniejszości i spychanie ich potrzeb i problemów do sfery prywatnej to przykłady wyprowadzania ze sfery publicznej dyskursów mniejszościowych. Warto też zwrócić uwagę na szczególną sytuację szkół publicznych. Publiczne w koncepcji Habermasa oznacza niezależne od państwa, w Polsce natomiast szkoły publiczne są szkołami państwowymi, które zanurzone są w ideologii władzy. A w ich codzienną społeczną rzeczywistość wpisana jest przymusowa (hetero)normatywność, binarność i perspektywa grupy dominującej. Tematy ważne publicznie dotyczące mniejszości, inności, edukacji antydyskryminacyjnej, międzykulturowej, globalnej, seksualnej, obywatelskiej, praw człowieka są w tej szkole marginalizowane, banalizowane lub usuwane jako niewygodne dla władzy. Brak rzetelnej edukacji w tym zakresie odbiera narzędzia do obrony własnych interesów czy merytorycznej dyskusji oraz wspiera mechanizmy przemocy i utrwalania nierówności. Tworzenie list organizacji, które mogą wejść do szkół, monitorowanie organizowanych przez szkoły akcji na rzecz różnorodności, rozszerzanie władzy kuratorów w celu zwiększenia kontroli nad dyskursami obecnymi w szkole to kolejne elementy procesu zawłaszczania przestrzeni publicznej. Szkoła nie jest miejscem merytorycznej wymiany poglądów ze względu na jej zawłaszczenie przez państwo, które nie pozwala ujawniać się inności oraz różnym i różnorodnym głosom, narzucając ideologicznie jeden sposób myślenia. W tym kontekście dyrektorzy szkół i nauczyciele nie chcą podejmować tematyki mniejszościowej, używając argumentu, że szkoła powinna być wolna od polityki. To co ze sfery publicznej spychane jest do sfery prywatnej i zaczyna funkcjonować jako prywatne, ponownie wypowiedziane publicznie staje się kwestią polityczną. Głosy wprowadzane przez organizacje pozarządowe czy inicjatywy oddolne są głosami tych kontrpubliczności, o których wspomina Fraser, i obecnie w Polsce są świadomie spychane z dyskursu publicznego przez państwo. Proces spychania przeprowadzany jest z pozycji siły i przywileju, który niesie ze sobą władza i jest przemocowy dla grup mniejszościowych. Przesuwanie ważnych społecznie kwestii do sfery prywatnej przyczynia się do tego, że przestają one istnieć i być przedmiotem zainteresowania państwa, co powoduje, że nie zajmuje się sprawami związanymi np. z przeciwdziałaniem dyskryminacji, praw człowieka, kwestiami ekologicznymi, równym dla wszystkich prawodawstwem. Usuwanie dyskursów mniejszościowych ze sfery publicznej i brak ich widoczności powoduje, że w praktykach codzienności reprodukowane są normatywne,

większościowe, dominujące i rozumiane społecznie przekazy oraz ustaje proces negocjowania znaczeń, o którym wspominała Spivak (1988).

O obecność głosów z marginesu w strukturze społecznej i debacie publicznej upomina się również bell hooks (2022). Dziękując swoimi doświadczeniami w pracy z grupami wieloraszowymi, podkreśla ona znaczenie i wagę istniejących różnic: „głównym zadaniem w takich wieloraszowych grupach było rozpoznanie i uszanowanie występujących między nami różnic oraz stopnia, w jakim determinują one postrzeganie nas przez innych. Musiałyśmy wciąż przypominać sobie nawzajem o tym, by doceniać różnice, ponieważ wiele z nas zostało wychowanych w lęku przed nimi” (hooks, 2022, s. 111). Normatywna organizacja świata społecznego socjalizuje nas w lęku przed tym, co inne, różne, różnorodne. Uczy nas również porównywania się z innymi osobami i oceniania naszych biografii oraz doświadczeń. Zamiast bać się tych różnic, warto zdaniem hooks uświadamiać je sobie i rozumieć opresję, której doświadcza jednostka naznaczona piętnem inności. Kluczową kategorią w przyjętej przez nią perspektywie jest doświadczenie postrzegane intersekcjonalnie (Crenshaw, 1989), które łącząc w sobie płeć, rasę, klasę, orientację seksualną, stwarza przestrzeń zarówno do odnalezienia tego, co wspólne dla inności, jak i miejsce do nazwania i uznania różnic. Rozmowa o doświadczeniach stanowi dla niej źródło wiedzy, zrozumienia i oporu oraz wspiera solidarność i zmianę społeczną. hooks uznaje, że jednostki posiadają wiele tożsamości społecznych i doświadczają różnych systemów opresji – rasizmu, homofobii, klasizmu, ableizmu czy seksizmu. Różne tożsamości, którymi się określają, przecinają się i wchodzą ze sobą w interakcje, kształtując doświadczenia i pozycjonując jednostki w strukturach władzy. Podobnie systemy opresji są ze sobą związane i się wzmacniają. To zrozumienie przecinania się tych tożsamości i towarzyszących im rodzajów opresji kluczowe jest dla zrozumienia istniejących nierówności społecznych i relacji oraz dynamiki władzy. Zrozumienie i docenienie różnorodnych doświadczeń jednostek jest początkiem zmiany społecznej, dlatego też bell hooks proponuje przyjęcie dialektyki marginesu, z którego widać więcej: „Być na marginesie to zarazem być częścią całości, ale również pozostawać poza centrum. [...] Żyjąc w ten sposób – na krańcach społeczności – wykształciliśmy specyficzny sposób widzenia rzeczywistości. Patrzyliśmy zarazem z zewnątrz do środka i ze środka na zewnątrz. Skupialiśmy naszą uwagę na centrum, jak i na marginesie. Rozumieliśmy obie te przestrzenie. Ten sposób widzenia przypominał nam o istnieniu świata jako całości, organizmu złożonego zarazem z centrum i z marginesu. Nasze przetrwanie zależało od nieustannego zachowywania świadomości tego podziału w przestrzeni publicznej i od nieustannego potwierdzania w sferze prywatnej, że jesteśmy niezbędną, żywą częścią tej całości” (hooks, 2022, s. 31). Uznając i doceniając różnorodne doświadczenia, hooks rzuca wyzwanie dominującym narracjom, wzmacnia jednostki oraz buduje empatię i solidarność jako elementy niezbędne w dążeniu do sprawiedliwości i wyzwolenia.

Wysłuchiwanie się w głosy marginesu pozwala usłyszeć krytyczną perspektywę, która kwestionuje i zakłóca dominujące narracje. W interesie narracji tworzonych przez grupy dominujące leży utrzymywanie nierówności społecznych i utrwalanie istniejących struktur władzy. Wprowadzenie i wzmacnianie w przestrzeni publicznej głosów osób z marginesu pozwala na zaoferowanie alternatywnych perspektyw i sposobów rozumienia świata. Ujawnianie osobistych doświadczeń, dzielenie się swoją biografią może podważać istniejące stereotypy i uprzedzenia. hooks twierdzi, że angażując się w głosy z marginesu i wchodząc z nimi w dialog, możemy poszerzyć wiedzę i rozumienie świata. Wprowadzanie do przestrzeni publicznej głosów marginalizowanych stanowi też element wzmacniania ich pozycji w strukturze społecznej i zdaniem hooks może przyczynić się do procesu wyzwolenia, w którym tym dominującym narracjom i system utrwalanym kulturowo, społecznie i edukacyjnie rzuca się wyzwanie, pracując na rzecz solidarności, równości i sprawiedliwości. Nazywanie, uznawanie i docenianie istniejących różnic jest podstawą dialogu, który może przyczynić się do zrozumienia perspektywy innego.

hooks dąży do tego, aby ludzie z różnych grup byli wobec siebie solidarni, różni, ale równi. Wypychanie z przestrzeni publicznej inności jest uciszaniem i zniekształcaniem głosu oraz doświadczenia wielu osób, a tym samym utrwalaniem dominujących systemów i struktur władzy. Pedagogika krytyczna dostrzega potrzebę wzmacniania tych głosów i łączy ten proces z odzyskiwaniem sprawczości przez grupy marginalizowane. Edukacja o inności w tej perspektywie może być miejscem oporu i wzmocnienia, w którym zdobyta wiedza o inności jest narzędziem do działania.

Rozdział III

Ramy konstruowania projektu badań i ich realizacja

W tym rozdziale przedstawiam ramę teoretyczną metodologii badań, która służyła projektowaniu badań oraz przygotowaniu się do realizacji procesu badawczego. W dalszej części opisuję przebieg procesu realizacji badań i analizy zgromadzonego materiału empirycznego.

3.1. Szkoła badań krytycznych

Realizowane badanie zaprojektowane zostało w metodologii jakościowej rozumianej za Normanem K. Denzinem i Yvonną S. Lincoln (Denzin & Lincoln, 2014, s. 23) następująco: „badanie jakościowe jest usytuowaną aktywnością, która umieszcza obserwatora w świecie. Składa się z zespołów interpretatywnych, materialnych praktyk, które czynią świat widzialnym. [...] badacze jakościowi badają rzeczy w ich naturalnym środowisku, próbując nadać sens lub interpretować zjawiska przy użyciu terminów, którymi posługują się badani ludzie”. Strategia jakościowa pozwala badaczowi/ badaczce na skoncentrowanie się na zrozumieniu i interpretacji doświadczeń, znaczeń i kontekstów społecznych, w jakich funkcjonują jednostki i grupy. Pozwala na uchwycenie i opisanie złożoności oraz wielowymiarowości ludzkich doświadczeń, zachowań, przeżyć, postaw, relacji ze światem społecznym. Decydując się na realizację badań wśród osób narażonych na dyskryminację, marginalizację i wykluczenie społeczne, wybrana przeze mnie perspektywa badań jakościowych jest ścieżką, która pozwoliła mi odkryć i zrozumieć znaczenia, jakie osoby biorące udział w badaniu przypisują zarówno swoim doświadczeniom, jak i otaczającym je kontekstom rzeczywistości społecznej. Pozwoliła na uchwycenie tego, co indywidualne i osobiste, ale również na zaznaczenie szerszego kontekstu społecznego, jego dynamiki i wielowymiarowości. Praktyki, które czynią świat(y) i doświadczenia osób uczestniczących w badaniach widocznymi, różnorodność

ich konstrukcji i znaczeń, wydały mi się możliwe do zrozumienia i zaprezentowania czytelnikowi/ czytelniczce dzięki zastosowaniu badań jakościowych. Wynika to z założenia, że „badania jakościowe wychodzą od koncepcji społecznego tworzenia badanych rzeczywistości, skupiają się na punktach widzenia uczestników badań, ich codziennych praktykach oraz wiedzy dotyczącej przedmiotu badań” (Flick, 2012, s. 22). Wiedzę o świecie tworzą osoby zaangażowane w daną społeczność, nie jest ona ustalona raz na zawsze i niezmienna. Powstaje raczej w procesie dialogu lub negocjacji, nadawania znaczeń i tworzenia wspólnotowej narracji (Guba & Lincoln, 2014). Ulokowanie badań w perspektywie jakościowej było dla mnie narzędziem do zbudowania mostu komunikacyjnego, który umożliwiałby przekazanie czytelnikom i czytelniczkom narracji moich rozmówców i rozmówczyń, mówiących o inności same za siebie, własnym głosem. Perspektywa jakościowa pozwala skupić się na pojedynczym doświadczeniu, osobistym kryzysie, procesie uczenia się czy zaangażowania bez konieczności i przymusu generalizowania. Dlatego też wybór tej perspektywy w badaniach nad metodą edukacyjną dotyczącą inności i osób z grup mniejszościowych wydał mi się trafny, gdyż pozwolił zarówno mnie jako badaczce, jak czytelnikom i czytelniczkom, poznać i usłyszeć ich opowieści, historie i doświadczenia

Z racji mojego aktywistycznego i edukatorskiego zaangażowania po raz kolejny ta orientacja wydała mi się właściwa do realizacji założonego celu badań. Usytuowanie badacza/ badaczki w świecie powoduje, że zabierany głos nie jest wolny od osobistych doświadczeń, biografii, klasy, rasy, płci, kultury, etniczności. Jak zauważają Denzin i Lincoln (2014, s. 49), obiektywne obserwacje nie istnieją, są tylko obserwacje społecznie usytuowane w światach obserwatora i osób obserwowanych oraz pomiędzy nimi.

Przyjętą w badaniu perspektywę opisuje światopogląd aktywistyczny zakorzeniony w teorii krytycznej, którego celem jest zwrócenie uwagi na jednostki znajdujące się na marginesie społeczeństwa oraz na kwestie związane z nierównością i niesprawiedliwością społeczną (Creswell, 2013). Światopogląd ten w centrum zainteresowań badawczych stawia potrzeby grup marginalizowanych i pozbawionych należnych im praw. Zgodnie z podejściem Denzina i Lincoln (2014) celem takiej perspektywy jest krytyczne spojrzenie, zbadanie i zakwestionowanie struktur społecznych, dynamiki władzy i istniejących ideologii. Szczególnie znaczące w perspektywie badań krytycznych jest zrozumienie kontekstu społeczno-kulturowego, relacji władzy i sprawiedliwości społecznej. Krytyczne spojrzenie na rzeczywistość społeczną proponowane przez Szkołę Frankfurcką (Horkheimer & Adorno, 2010) stanowi próbę ujawnienia, że świat społeczny jest zorganizowany jako konstelacja sił i interesów (np. kapitalizmu, konsumpcji, kultury masowej, rozumu instrumentalnego), które zniekształcają rzeczywistość społeczną, przyczyniają się do błędnego jej interpretowania i rozpoznawania, kształtując nierówności społeczne i niesprawiedliwość (Zamojski, 2014). Perspektywa krytyczna

umożliwia dostrzeżenie istnienia przywilejów jednych grup względem drugich i ich społeczną reprodukcję. Dąży do ujawnienia relacji władzy i interesów zwłaszcza w relacjach grup dominujących i podporządkowanych. Celem perspektywy krytycznej jest zmiana rzeczywistości społecznej na demokratyczną, sprawiedliwą, równą, solidarną, wolnościową oraz emancypacja rozumiana jako wyzwalenie od doświadczanych trudności. Aby badanie krytyczne miało moc zmiany i było działaniem przekształcającym, a nie reprodukującym, powinno być zdaniem Joe L. Kincheloe i Petera McLaren (Kincheloe & McLaren, 2014) połączone z próbą konfrontacji z niesprawiedliwością dostrzeganą w konkretnej społeczności, społeczeństwie czy sferze publicznej. W kontekście badań nad edukacją (Kincheloe, 2008) dostrzeżenie i nazywanie istniejących struktur władzy jest znaczące w rozumieniu mechanizmów kształtowania systemów, polityk i praktyk edukacyjnych. Rozpoznanie i krytyczne zbadanie, jak władza wpływa na doświadczenia i wyniki edukacyjne, może inicjować działania, których celem będzie wspieranie grup marginalizowanych edukacyjnie. Usuwanie, marginalizowanie czy banalizowanie wiedzy o grupach dyskryminowanych, mniejszościowych, wykluczonych utrwała istniejące struktury i reprodukuje system dominacji i przywilejów jednych grup nad innymi. Jest działaniem ideologicznym, które narracja dominująca przedstawia społeczeństwu jako ochronę dobra wspólnego i dbanie o bezpieczeństwo zwłaszcza dzieci i młodzieży. Dlatego też tak znaczące w ujęciu krytycznym jest zajęcie się kwestiami rasizmu, klasizmu, seksizmu, nierówności ekonomicznych i innych form ucisku. Jak zauważają Louis Cohen, Lawrence Manion, Keith Morrison (Cohen i in., 2000, s. 29): „Jej [teorii krytycznej – K.P.] intencją nie jest jedynie przedstawienie społeczeństwa i zachowania, ale stworzenie społeczeństwa opartego na równości i demokracji dla wszystkich jego członków. Jej celem nie jest jedynie zrozumienie sytuacji i zjawisk, ale ich zmiana. W szczególności dąży do emancypacji osób pozbawionych praw, przywrócenia równości i promowania wolności jednostki w społeczeństwie demokratycznym”. Cel krytycznych badań edukacyjnych jest ulokowany w praktyce i doprowadzić ma do bardziej sprawiedliwego, równego i wolnego społeczeństwa.

Zdaję sobie sprawę, że opisy, narracje i osobiste perspektywy osób trwale zaangażowanych w organizację Żywej Biblioteki są zależne od ich doświadczeń i działań w niej podejmowanych. Rzeczywistość Żywej Biblioteki jest przez osoby uczestniczące w badaniach w tych opowieściach odtwarzana, konstruowana i interpretowana w odniesieniu do osobistego i emocjonalnego zaangażowania w metodę Żywej Biblioteki i relacji nawiązanych w trakcie uczestnictwa w niej. Podczas realizowanych badań osoby udzielające wywiadów interpretowały swoje doświadczenia i nadawały im znaczenia. W dialogu i w czasie spotkań konstruowały wiedzę o inności. Sama inność jest kategorią społecznie konstruowaną. Znaczenie przypisywane różnicom powstaje w wyniku procesów społecznych, dynamiki władzy i istniejących norm. Wiedza, którą dzieliły się ze mną osoby uczestniczące

w badaniach, jest usytuowana w kontekście Żywej Biblioteki oraz w doświadczeniu bycia innym/ inną, które stanowi ważne tło społeczno-kulturowe dla procesów uczenia się. Takie spojrzenie na realizowany proces badawczy pozwala odnaleźć w nim również elementy perspektyw: konstruktywistycznej, choćby w zakresie tworzenia wiedzy o inności, nadawania sensu własnym doświadczeniom z osobistej, unikalnej perspektywy i biografii, czy nawet interpretatywnej w kontekście tworzenia opowieści o społeczności Żywej Biblioteki lub grupach mniejszościowych. Wchodzenie w dialog i spotkania z osobami biorącymi udział w badaniach odkrywało przede mną wiele rzeczywistości społecznych, które mają miejsce w Żywej Bibliotece. Jednak dla mnie kluczową kwestią w badaniu była krytyczna refleksja, która zmienia spojrzenie na metodę Żywej Biblioteki i pozwala na jej dalszy rozwój poprzez opisanie pęknięć i/lub napięć pojawiających się wokół niej.

3.2. Ciekawość epistemiczna i wiedza usytuowana

Wsluchanie się w głosy, doświadczenia i historie opowiadane przez grupy podporządkowane i włączanie tych narracji do głównego nurtu może przyczynić się do zmiany postrzegania rzeczywistości społecznej. Usłyszenie głosów marginalizowanych jest związane z ciekawością epistemiczną, która zadaje pytania o to, jak i przez kogo wytwarzana jest wiedza, czyim interesom służy, co mówi o światopoglądzie ją tworzących, ale także o tym, kim jesteśmy i kim możemy się stać (Freire, 1996; Kincheloe, 2008). Teoria krytyczna dostrzega, rozumie i docenia różne perspektywy i sposoby tworzenia i wykorzystywania wiedzy. Jednocześnie rozumie wiedzę jako miejsce kontestacji i konfliktu (Kincheloe, 2008), kwestionowania założeń, rzeczywistości społecznej i narzuconych narracji oraz krytycznego myślenia. U Freirego ciekawość epistemiczna stanowi centralny aspekt transformacyjny w procesie uczenia się. Jest punktem wyjścia do budzenia krytycznej świadomości i sumienia. Podążając za epistemiczną ciekawością, jednostki mogą rzucać wyzwanie opresyjnym systemom i angażować się w proces wyzwolenia oraz zmiany społecznej.

Dopuszczanie różnych głosów, doświadczeń i perspektyw prowadzi do różnych sposobów rozumienia i poznawania świata. Wiedza zdaniem Donny Haraway (1988) jest zawsze usytuowana w konkretnych kontekstach społecznych, kulturowych, historycznych, a nasze rozumienie świata jest konstruowane przez subiektywne doświadczenia, pozycję w strukturze społecznej, społeczności i kultury, do których należymy. Podaje ona w wątpliwość istnienie obiektywnej i uniwersalnej wiedzy, zauważając, że pojedyncza perspektywa nie jest w stanie oddać całościowego i obiektywnego istnienia rzeczywistości. Postrzeganie rzeczywistości społecznej, jej doświadczenie i opisywanie jest przesiąknięte perspektywą pozycji społecznej. Dlatego też uznanie wielu punktów widzenia jest znaczące dla bardziej

kompleksowego zrozumienia złożoności rzeczywistości społecznej. Haraway postuluje, aby do głosu dopuścić grupy marginalizowane i uciskane, ponieważ ich punkt widzenia bywa bardziej wnikliwym i krytycznym rozumieniem struktur społecznych i relacji władzy. Przestrzega jednak przed zawłaszczaniem czy romanizowaniem takiej perspektywy „patrzenia z dołu” na rzecz krytycznego jej badania, dekodowania, dekonstrukcji i interpretacji. Haraway dostrzega, że jednostki posiadają wiele różnych elementów tożsamości, które krzyżują się ze sobą i kształtują różne doświadczenia i poglądy. Wiedza, bardziej niż odkrywana, jest wytwarzana poprzez włączanie tych cząstkowych i różnorodnych perspektyw, istniejące między nimi napięcia i konwersację, która nie pozostaje wolna od relacji władzy. Istnienie krytycznej wiedzy częściowej stwarza szansę na tworzenie sieci połączeń w polityce (jako solidarność) i epistemologii (jako współdzielone konwersacje). Włączanie różnorodnych perspektyw usytuowanych w konkretnych kontekstach, subiektywnych, zmieniających się daje szansę na bardziej inkluzywne podejście do tworzenia i upowszechniania wiedzy.

3.3. Etyka w badaniach (o) inności i znaczenie autobiograficznych doświadczeń badacza/ badaczki w terenie

Zagadnienia etyczne mają ogromne znaczenie w badaniach społecznych ze względu na charakter zbieranych danych o ludziach i od ludzi (Punch, 2005). Dotyczą one zarówno rodzajów badanych problemów, jak i używanych metod (Cohen i in., 2000). Kwestie etyki są szczególnie ważne w projektach badawczych poświęconych inności, w których uczestniczą osoby z grup marginalizowanych i mniejszościowych. Rozważanie ich powinno stanowić ważny element dla całego procesu badań. Etycznym punktem wyjścia, który pojawia się w literaturze (Fontana & Frey, 2014; Hammersley & Atkinson, 1995), jest podjęcie najwyższych środków ostrożności, które ochronią osoby zaangażowane w proces badań przed sprawieniem im jakiegokolwiek krzywdy. Na każde badania warto spojrzeć przez pryzmat kosztów, jakie ponoszą badane osoby (Cohen i in., 2000; Gibbs, 2015). W praktyce oznacza to świadomą zgodę na uczestnictwo w badaniach, po otrzymaniu pełnej wiedzy na temat realizowanego projektu badawczego. Osoby biorące udział w badaniu powinny rozumieć jego cel, potencjalne ryzyka i ewentualne korzyści. Wiedzą, jak zostaną wykorzystywane dane i mają możliwość wycofania się z procesu badawczego w każdym momencie. Drugim elementem jest prawo do prywatności i związana z nim ochrona tożsamości osób uczestniczących w badaniach. Dotyczy on ochrony poufności i anonimowości badania, używania pseudonimów, identyfikatorów, zmienionych imion zamiast prawdziwych danych, ale również niedostępniania zgromadzonego materiału osobom niezwiązanym z projektem. Należy dołożyć wszelkich starań, że wyniki badań nie zostały powiązane z poszczególnymi

uczestnikami/ uczestniczkami, aby chronić ich prywatność i zapobiec potencjalnym szkodom i innym negatywnym konsekwencjom. Trzeci aspekt stanowi ochrona przed krzywdą fizyczną, emocjonalną i jakąkolwiek inną. Szczególnie w trakcie badań grup marginalizowanych ważne jest, aby przed podejściem do badania rozważyć kwestie potencjalnych krzywd, na które ze względu na nierówności społeczne i niesprawiedliwość są narażone osoby. Należy zapewnić im poczucie bezpieczeństwa, ochronę i szacunek do ich doświadczeń, wiedzy, zaangażowania. Prowadzenie badań w sposób etyczny i odpowiedzialny wymaga również od badacza/ badaczki świadomości własnych uprzedzeń, założeń, przekonań i wartości oraz ich ewentualnego wpływu na proces badawczy i interpretacje zgromadzonych danych. W takim ujęciu etyczna praktyka badawcza nie ignoruje i nie zacierza istnienia pozycji władzy i przywileju, ale zwraca na nie uwagę (Edwards & Mauthner, 2012). Kolejnym elementem rozważań etycznych jest sposób zbierania danych, w którym nie wolno świadomie pomijać zbieranego materiału lub manipulować nim (Flick, 2012), a w jego prezentowaniu należy unikać sformułowań mogących utrwaląć stereotypy i powodować krzywdę badanych osób, grup, społeczności (Creswell, 2013). Dużym wyzwaniem etycznym, wokół którego toczyły się liczne dyskusje (Angrosino, 2010; Denzin & Lincoln, 2014), jest budowanie relacji badacza/ badaczki z osobami uczestniczącymi w badaniu. Ważne jest nawiązanie relacji opartej na zaufaniu, szacunku i wzajemności. Prowadzenie otwartej i transparentnej komunikacji, nadawanie i poszukiwanie informacji zwrotnych od uczestników/ uczestniczek oraz angażowanie ich w interpretację i analizę wyników, pozwalają im na zachowanie prawa do decydowania o tym, w jaki sposób opisane i przedstawione zostaną ich historie i doświadczenia.

Obszar zagadnień etycznych w badaniach społecznych jest złożony i wielowymiarowy. Nie ma możliwości zidentyfikowania i rozważenia wszystkich potencjalnych zagadnień etycznych. Te przywołane przeze mnie powyżej stanowią pewną ramę odniesienia i refleksji w realizowanym projekcie badawczym.

W badaniach społecznych realizowanych w orientacji jakościowej rola badacza/ badaczki ma istotne znaczenie dla kształtowania procesu badawczego, gromadzenia danych, analizowania i interpretowania wyników. Strategia jakościowa pozwala badaczowi/ badaczce na poszerzenie kontekstu roli, w jakiej występuje, i aktywną obecność w procesie badawczym (Denzin & Lincoln, 2014). Jak zauważa John W. Creswell (2013, s. 211), badacz/ badaczka w badaniu jakościowym stanowi główne narzędzie pozyskiwania danych, co już na wstępie projektowania procesu badawczego wymaga rozpoznania osobistych wartości, założeń i uprzedzeń. Uczestnicząc aktywnie w procesie badawczym, badacz/ badaczka zanurzają się w niego ze swoją osobistą biografią, doświadczeniem, zestawem przekonań i postrzeganiem procesu z określonej perspektywy klasy, rasy, płci, kultury, tożsamości seksualnej, pozycji społecznej, poglądów politycznych, etniczności, która to perspektywa obecna jest w każdej fazie badania (Denzin & Lincoln, 2014).

Każde spojrzenie przez pryzmat badacza/badaczki zarówno na osoby uczestniczące w badaniu, jak i na teren badawczy oraz zgromadzone dane, musi uwzględniać przywołane wcześniej kategorie. Jak piszą Denzin i Lincoln (2014, s. 49), „obiektywne obserwacje nie istnieją, są tylko obserwacje społecznie usytuowane w światach obserwatora i obserwowanego oraz pomiędzy nimi”. Badacz/ badaczka zajmują stanowisko z określonej, usytuowanej historycznie i kulturowo pozycji, reprezentują konkretne interesy i pozycje w hierarchii społecznej i nie są wolni od relacji władzy i przywileju (Haraway, 1988; Harding, 1998).

W odniesieniu do przywołanych powyżej kwestii teoretycznych realizacja procesu badawczego wymagała ode mnie refleksji nad moją własną tożsamością i zdefiniowania siebie. Jestem urodzoną w Polsce białą kobietą z wyższym wykształceniem, mieszkającą w dużym mieście. Jestem osobą heteronormatywną, mężatką, matką, z większościowej grupy etnicznej, osobą pełnosprawną. Od 19 lat jestem zaangażowana w działalność organizacji pozarządowych, które zajmują się edukacją o prawach człowieka, edukacją obywatelską, globalną, międzykulturową i antydyskryminacyjną. Pełniłam w nich różne role pracowniczki, wolontariuszki, współzałożycielki, edukatorki, ekspertki. Posiadam doświadczenie pracy w edukacji pozaformalnej i formalnej jako pedagożka w szkole publicznej i nauczycielka akademicka. Od 2007 roku jestem zaangażowana w organizację Żywej Biblioteki we Wrocławiu, a od 2014 w tworzenie sieci Żywa Biblioteka Polska. Z pewnością zaangażowanie w tę działalność było/jest procesem intensywnego uczenia się jak być solidarną z grupami narażonymi na uprzedzenia, dyskryminację, marginalizację i wykluczenie społeczne oraz mierzenia się z własnymi stereotypami i uprzedzeniami. Rolę badaczki łączę ze swoimi doświadczeniami edukatorki i aktywistki. Zaangażowanie w działalność organizacji pozarządowych oraz Żywą Bibliotekę miały wpływ na wybór obszaru badań i podejmowanych w nich problemów badawczych. Zdaję sobie sprawę, że wkraczając na teren badań, byłam uprzywilejowana w zdobywaniu kontaktów do osób zaangażowanych w organizacje Żywych Bibliotek. Znajomość metody i języka Żywej Biblioteki umacniała i uwiarygodniała moją pozycję jako badaczki, a jednocześnie osoby ze społeczności Żywych Bibliotek. Z drugiej strony czasami moja obecność traktowana była jako głos ekspertki i liderki, choć tej roli nie chciałam przyjmować. Świadomie podjęłam decyzję o rezygnacji z badania doświadczenia osób zaangażowanych w działalność stowarzyszenia Diversja. Część z osób, z którymi prowadziłam wywiady, była mi wcześniej nieznana i zdarzały się sytuacje, w których w czasie np. wywiadu musiałam niejako udowadniać swoje zaangażowanie w działalność Żywej Biblioteki.

3.4. Realizacja badań w projekcie *Żywa Biblioteka*. *Pedagogiczne studium przestrzeni spotkania z Innym*. Od pytań badawczych do bezpieczeństwa uczestników/ uczestniczek badań

Ten rozdział poświęcony jest realizacji zaplanowanego procesu badawczego. Opisuję w nim szczegółowo teren badań, czyli czym jest Żywa Biblioteka, formułuję cel i pytania badawcze, uzasadniam wybór metod i sposobów zbierania danych oraz ich analizy. Szczególną uwagę poświęcam uczestniczkom i uczestnikom badania zarówno w fazie zapraszania do badania, jak i jego przebiegu oraz konsekwencji dla osób uczestniczących.

Co to jest Żywa Biblioteka?

Żywa Biblioteka (ang. Human Library, Living Library) jest metodą edukacji o prawach człowieka i edukacji antydyskryminacyjnej, która oddaje głos osobom z grup mniejszościowych i poprzez spotkanie oraz dialog wspiera budowanie różnorodnego, wolnego, równego i solidarnego społeczeństwa. Historia metody rozpoczyna się w Danii w 1993 roku, kiedy młoda osoba doświadczyła przemocy na tle rasistowskim. Została napadnięta i zamordowana (Little i in., 2011; Mołodyńska-Küntzel, 2016). Żywa Biblioteka była oddolną inicjatywą, stanowiącą próbę odpowiedzi na akt przemocy wobec młodego człowieka, którego przyjaciele postanowili założyć stowarzyszenie „Stop Volden” (Stop Przemocy) i przeciwdziałać pojawianiu się podobnych sytuacji w przyszłości. Początkowo działania podejmowane były w szkołach albo w formie happeningów ulicznych. Jeden z nich polegał na tym, aby nieznanym osobom przełamywały dystans poprzez uścisk dłoni lub przytulenie. Szybko jednak się okazało, że takie działanie nie jest wystarczające do zmniejszania dystansu społecznego i budowania zaufania i otwartości. W 2000 roku twórcy metody: Tobias Rosenberg Jørgensen, Asma Mouna, Danny Abergel, Ronni Abergel, Sune Bang, Philip Lipski Einstein, Christoffer Erichsen zostali poproszeni o przygotowanie wydarzenia na Festiwalu w Roskilde. Tam właśnie odbyła się pierwsze Żywa Biblioteka, która opierała się na koncepcie spotkania i rozmowy z osobami obciążonymi stereotypami i zagrożonymi wykluczeniem społecznym. Wydarzenie przyjęło konwencję biblioteki, w którym osoby stygmatyzowane, dyskryminowane, marginalizowane i wykluczane odgrywają rolę Żywych Książek. Żeby ułatwić zrozumienie konwencji metody i sposób działania, Żywa Biblioteka posługuje się językiem tradycyjnej biblioteki⁶. W 2003 roku Rada Europy uznała Żywą Bibliotekę (Living Library) za oficjalną metodę edukacji o prawach człowieka, przyczyniając się tym samym do upowszechniania i promocji metody. Żywa Biblioteka zaczęła być realizowana w innych krajach Europy. Była jednym z elementów kampanii „Každy inny – wszyscy równi”. Obecnie metoda

⁶ Aneks 1 do niniejszej pracy stanowi słownik pojęć Żywej Biblioteki.

jest wykorzystywana w 85 krajach na 6 kontynentach (wg źródeł Human Library Organization 2023). Jeden z twórców metody Ronni Abergel powołał organizację Human Library Organization, która zajmuje się rozwojem i promocją metody na świecie oraz dbaniem o korzystanie z niej zgodnie z jej celami. W Polsce Żywa Biblioteka odbyła się po raz pierwszy w 2007 roku w Warszawie. Zorganizowana została przez Stowarzyszenie Lambda, a koordynowała ją Sylwia Strębska właśnie w ramach kampanii Rady Europy „Każdy inny – wszyscy równi”. W tym samym roku odbyła się również Żywa Biblioteka we Wrocławiu, organizowana przez organizację pozarządową Dom Spotkań im. Angelusa Silesiusa we współpracy z Mediateką (Miejska Biblioteka Publiczna) i koordynowana przez Dorotę Mołodyńską-Küntzel. Z czasem do organizacji Żywej Biblioteki i korzystania z metody zaczęły dołączać kolejne ośrodki w Polsce. Do 2019 roku Żywe Biblioteki odbyły się w ponad pięćdziesięciu polskich miejscowościach, takich jak: Cieszyn, Częstochowa, Człuchów, Drezdenko, Głogów, Gorzów Wlkp, Góra, Jelenia Góra, Katowice, Konin, Kraków, Leszno, Lwówek Śląski, Milicz, Mościsko, Nowogródek Pomorski, Oleśnica, Olkusz, Piaseczno, Płock, Prusice, Przyłęk, Sawin, Sokolniki, Starogard Gdański, Strzelin, Szamotuły, Świdnica, Tczew, Wałbrzych, Zalesie Górne, Żmigród, Żywiec, Wrocław, Łódź, Warszawa, Poznań, Toruń, Bydgoszcz, Gdańsk, Opole, Kielce, Koszalin, Radom, Chełm, Gliwice. Żywe Biblioteki często odbywają się w miejscach publicznych: bibliotekach, szkołach, na uczelniach, w muzeach, parkach. Towarzyszą również wydarzeniom kulturalnym i naukowym (np. Zjazdowi Socjologicznemu w 2019 roku), odbywają się w miejscach pracy (np. IBM Polska, Credit Agricole Polska, Google Polska, BNY Mellon). Wobec rosnącej popularności metody w 2014 roku powstała sieć „Żywa Biblioteka Polska”, która zrzesza grupy nieformalne i stowarzyszenia, które organizują lokalnie Żywe Biblioteki. Powołanie sieci, koordynowanie jej działań, planowanie rozwoju, stworzenie standardów organizacji Żywych Bibliotek stanowi wyjątek na tle wszystkich krajów korzystających z metody na świecie. Od początku funkcjonowania sieci do roku 2023 koordynacją działań zajmowało się wrocławskie Stowarzyszenie Diversja, koordynatorką była Dorota Mołodyńska-Küntzel. W 2023 roku koordynację siecią przejął zarząd, w którym znajdują się Janina Piwowarczyk, Magdalena Młynarczyk-Wezgraj, Aneta Szarfenberg, Liudmila Kalinina. Zmieniona też została struktura sieci i wiedza z jednego ośrodka przeniesiona została do regionów. Od 2023 roku działalność rozpoczęło siedem ośrodków regionalnych, których zadaniem jest wspieranie lokalnych organizatorów/ organizatorek poprzez konsultacje, szkolenia, organizację modelowych Żywych Bibliotek zgodnych ze standardami. Koordynatorki regionalne przeszły przez proces akredytacji ustalony przez Stowarzyszenie Diversja, który obejmował uczestnictwo w szkole trenerów/ trenerek Żywej Biblioteki oraz rekrutację, szkolenie i wsparcie nowych organizatorek/ organizatorów lokalnych.

Zdarza się, że organizacja Żywych Bibliotek wzbudza sporo emocji i kontrowersji w społecznościach lokalnych. Najczęściej spotykanym zarzutem jest promocja homoseksualności i dewiacji ze względu na obecność w projekcie osób ze społeczności LGBTQ+. W historii metody w Polsce zdarzyło się, że podejmowano działania mające na celu zniechęcenie do jej organizacji lub wykluczenia niektórych Żywych Książek, np. geja w Radomiu w 2011 roku. Zdarzają się przypadki wykluczania metody z działań realizowanych na uczelni, próby zastraszenia organizatorów/ organizatorek, zgłaszanie korzystania z metody Żywej Biblioteki do kuratoriów czy na policję. W 2018 roku informacje o Żywej Bibliotece zawarte zostały w raporcie *Wykorzystywanie organów samorządu terytorialnego przez aktywistów LGBT. Przykłady mechanizmów wsparcia, finansowania i patronatów*, opracowanym przez Instytut na rzecz Kultury Prawnej Ordo Iuris.

Żywą Bibliotekę zorganizować mogą instytucje, organizacje, grupy nieformalne, indywidualne osoby, które rozumieją i akceptują cele oraz standardy wpisane w metodę. Standardy zawierają cele i wartości, które powinny podzielać osoby trwale zaangażowane w pracę tą metodą. Ich lista została zamieszczona w aneksie.

Żywa Biblioteka to metoda skierowana do wszystkich osób, które chcą skonfrontować swoje wyobrażenia i zmierzyć się ze stereotypami i uprzedzeniami na temat grup stygmatyzowanych, dyskryminowanych, marginalizowanych i wykluczonych społecznie. Uczestnictwo w Żywej Bibliotece opiera się na zasadach dobrowolności, jest bezpłatne dla odbiorców/ odbiorczyń. Również osoby będące Żywymi Książkami są wolontariuszami/ wolontariuszkami i nie pobierają wynagrodzenia. Żywa Biblioteka jako metoda polega na stworzeniu edukacyjnej przestrzeni spotkania i dialogu, w którym szczególną rolę odgrywają przedstawiciele/ przedstawicielki grup narażonych na zetknięcie ze stereotypami, uprzedzeniami, dyskryminacją, marginalizacją i wykluczeniem. Osoby te pełnią rolę Żywych Książek – opowiadają swoje historie, dzielą się swoim doświadczeniem, mają możliwość opowiedzenia o sobie własnym głosem, na własnych prawach. Żywe Książki pochodzą z bardzo różnych środowisk, mają zróżnicowany status społeczny, wyznanie, zawód, kolor skóry, orientację psychoseksualną, status materialny, wykształcenie, sprawność, stan zdrowia, wiek, poglądy, wygląd. W trakcie spotkania z odbiorcami poprzez rozmowę i przekazanie swojego doświadczenia uczą akceptacji inności i tworzenia krytycznej wiedzy o niej. Żywe Książki odwołują się do własnych doświadczeń, aby zastępować tworzoną przez siebie wiedzą stereotypy. Żywa Biblioteka nie jest miejscem autopromocji czy opowiadania historii, nie jest też miejscem promowania swojego światopoglądu, stylu życia, przekonań, poglądów czy przekonywania czytelników/ czytelniczek do własnej perspektywy widzenia świata. Żywa Biblioteka jest przestrzenią, w której zadając pytania, każda osoba ma szansę poznać drugiego człowieka, zweryfikować określony stereotyp i zbudować kontakt społeczny, zaufanie i akceptację. Na każdą Żywą Bibliotekę zapraszane są osoby identyfikujące/ utożsamiające się z różnymi grupami mniejszościowymi. Różnorodność Żywych

Książek ma odzwierciedlać różnorodność społeczną i różnorodność społeczności, w której jest organizowana. Poruszanie w przestrzeni publicznej tematów z niej wykluczanych, dyskursów nieobecnych i mniejszościowych przyczynia się zdaniem organizatorów/ organizatorek do zastępowania stereotypów wiedzą, dzielenia się doświadczeniem i budowania empatii, akceptacji szacunki do inności. Najważniejszymi wartościami Żywej Biblioteki jest otwartość, różnorodność i poszanowanie praw człowieka (źródło www.zywabiblioteka.pl). W praktyce Żywa Biblioteka działa podobnie do tradycyjnej biblioteki i posługuje się jej językiem. W aneksie do pracy zamieszczony został słownik pojęć tradycyjnej biblioteki, zaadaptowany przez metodę Żywa Biblioteka. Pokazuje on, że metoda korzysta z konwencji tradycyjnej biblioteki, aby ułatwić zrozumienie tego, czym jest i jak działa Żywa Biblioteka. Różnica polega na tym, że w Żywej Bibliotece książkami są ludzie. Po zarejestrowaniu się czytelnik/ czytelniczka otrzymuje kartę biblioteczną, ma możliwość zapoznania się z katalogiem, w którym znajdują się tytuły Żywych Książek i prologi – krótkie opisy stworzone o sobie przez Żywe Książki, a następnie wypożyczyć Żywą Książkę na 30-minutową rozmowę w przygotowanej do tego przestrzeni zapewniającej bezpieczeństwo, komfort i intymność dialogu. Podczas jednego spotkania czytelnik/ czytelniczka może odbyć wiele rozmów, które zazwyczaj są indywidualne. Żywe Książki przed przystąpieniem do działania są przygotowywane do swojej roli. Według założeń najpierw odbywają rozmowę z osobą koordynującą w danej społeczności Żywą Bibliotekę. Celem tej rozmowy jest rozpoznanie gotowości danej osoby do bycia Żywą Książką oraz jej motywacji. Czasami kandydaci/ kandydatki na Żywe Książki uczestniczą w Żywej Bibliotece jako czytelnik/ czytelniczka lub wolontariusz/ wolontariuszka, biorą też udział w szkoleniach lub warsztatach przygotowujących do podjęcia tej roli dla Żywych Książek.

Najczęściej Żywa Biblioteka w otwartej formule, w której uczestniczyć mogą zainteresowane osoby, organizowana jest raz lub dwa razy do roku i trwa kilka godzin. Zdarza się, że wydarzenia są organizowane w danej społeczności lokalnej kilka razy w roku, czasami są to dwu- lub trzydniowe eventy. Zdarza się, jak w Bibliotece Uniwersytetu Warszawskiego, że Żywa Biblioteka jest wydarzeniem cyklicznym, odbywającym się raz w miesiącu.

Osoby organizujące Żywe Biblioteki, skupione wokół sieci Żywa Biblioteka spotykają się na ogólnopolskich spotkaniach, które od 2014 roku odbyły się trzykrotnie. Pracują także w grupach roboczych poświęconych konkretnym zagadnieniom, np. promocji metody Żywej Biblioteki, ewaluacji, standardów czy wzmacniania sieci.

Cel, pytania i przebieg badań

W swoim projekcie badawczym skupiłam na fenomenie, jakim jest Żywa Biblioteka. Żywa Biblioteka jest metodą edukacyjnego spotkania, dialogu, tworzenia

społeczności, w której szczególną rolę odgrywają przedstawiciele grup narażonych na stereotypy i uprzedzenia, dyskryminację, marginalizację i wykluczenie społeczne.

Celem ogólnym realizowanych przeze mnie badań były opis i krytyczna refleksja nad obecną od 2007 roku w Polsce metodą Żywej Biblioteki. Podjęłam próbę zrozumienia, czym jest i jak przebiega proces społecznego uczenia się osób trwale zaangażowanych w rozwój metody Żywej Biblioteki w Polsce.

W swoich badaniach szukałam odpowiedzi na następujące pytania badawcze:

1. Jakie są konteksty korzystania⁷ z metody Żywej Biblioteki?
2. Jak przebiega proces uczenia się (o) inności osób trwale zaangażowanych w prace metodą Żywej Biblioteki?
3. Co ujawniają badania nad uczeniem się metodą Żywej Biblioteki?

Realizowane badania przebiegały dwuetapowo. Pierwsza część skupiła się na analizie danych zastanych: „Podręcznika dla osób organizujących Żywą Bibliotekę”, standardów organizacji Żywej Biblioteki, katalogów Żywych Książek z prologami, stron internetowych zywabibliotekapolska.pl oraz zywabiblioteka.pl. Ten etap rozpoczął się w listopadzie 2020 roku i trwał do czerwca 2022 roku. Drugi etap badań to realizacja wywiadów z osobami będącymi Żywymi Książkami oraz organizatorami/ organizatorkami Żywych Bibliotek w Polsce i obserwacji Żywych Bibliotek. Drugi etap rozpoczął się w czerwcu 2021 roku i trwał do czerwca 2022. Dużym wyzwaniem w trakcie realizowanych działań była pandemia COVID-19, która spowodowała, że część wydarzeń Żywa Biblioteka nie została zrealizowana lub odbywała się w zmienionej formule, np. online. Pandemia COVID-19 wyznaczała też okna czasowe, w których mogłam realizować badania. Przypadały one na czas letni, kiedy część obostrzeń epidemiologicznych była ograniczana lub znoszona.

Metody badań

„Badania etnograficzne można przeprowadzać wszędzie tam, gdzie ludzie wchodzić ze sobą we wzajemne interakcje” (Angrosino, 2010, s. 133). Metoda etnograficzna zakłada, że badacz/ badaczka potrafi wejść w interakcje z osobami uczestniczącymi w badaniach i obserwowaną społecznością w warunkach jej codziennego funkcjonowania, zanurzyć się w terenie badań i poprzez to zrozumieć funkcjonowanie społeczności, grup, kultur. Potrafi uchwycić złożoność, różnorodność, szczegóły pojawiające się we wzajemnych relacjach członków/ członkiń badanych społeczności w zwykłych, codziennych kontekstach ich funkcjonowania, życia,

⁷ Korzystanie rozumiem wielowymiarowo jako: wykorzystywanie metody do pracy w przestrzeni publicznej; korzystanie z metody w kontekście rozwoju osobistego, uczenia się (o) inności oraz korzystanie z zasobów, które daje społeczność Żywej Biblioteki.

pracy, bycia razem. Jak zauważa Creswell (2013, s. 211): „zamierzeniem badania etnograficznego jest uzyskanie holistycznego obrazu przedmiotu badania [...] pokazującego, jak ludzie opisują i strukturyzują swój świat”.

W zaprojektowanym badaniu przyjętą przeze mnie metodą była etnografia krytyczna, która związana jest z paradygmatem krytycznym i pozwala na uchwycenie głosów i doświadczeń grup marginalizowanych oraz zrozumienie i zakwestionowanie struktur władzy, nierówności i ucisku (L. Cohen i in., 2000), z którymi spotkają się osoby zaangażowane w prace metodą Żywej Biblioteki. Etnografia krytyczna w swoich założeniach porzuciła pozytywistyczne założenia obiektywizmu w nauce i skupiła się na badaniach tworzących egalitarne społeczeństwo (Foley & Valenzuela, 2014). Poddając krytycznej refleksji podział na posiadających i nieposiadających wiedzy, etnografowie krytyczni zwrócili się w kierunku badania istniejących ideologii, dominujących narracji, relacji władzy i nierówności społecznych. W badaniach chodziło nie tylko o opisanie i zinterpretowanie praktyk kulturowych, ale także o ich zakwestionowanie i nadzieje na tworzenie uniwersalistycznej wiedzy teoretycznej i lokalnej wiedzy praktycznej (Foley & Valenzuela, 2014, s. 316). Ten zwrot w badaniach miał przyczynić się do zmiany sposobów wytwarzania wiedzy w świecie akademickim. Badania prowadzone metodą etnografii krytycznej starają się dotrzeć do ukrytych lub marginalizowanych głosów, doświadczeń, poglądów. Łączenie badań etnograficznych z krytyczną perspektywą ma na celu zrozumienie badanych zjawisk społecznych (m.in. dominujących narracji, systemów politycznych, społecznych, gospodarczych utrwalających nierówności i ucisk), wzmocnienia pozycji marginalizowanych jednostek, grup, społeczności i transformację społeczną w kierunku przeciwdziałania systemowym nierównościom i sprawiedliwości.

Wykorzystałam trzy sposoby pozyskiwania materiału badawczego. Były to analiza danych zastanych, wywiad oraz obserwacja.

Dokumentami, które zebrałam i analizowałam, były:

1. Katalogi z prologami napisanymi przez Żywe Książki, do których dostęp miałam w trakcie obserwacji Żywych Bibliotek, udostępnione mi przez organizatorów i organizatorki lub publikowane na fanpage'ach lokalnych Żywych Bibliotek w mediach społecznościowych (analizowałam katalogi z lat 2009–2022).
2. „Podręcznik dla osób organizujących Żywą Bibliotekę”, wydany przez sieć Żywa Biblioteka Polska.
3. Dokument zawierający standardy organizacji Żywej Biblioteki wypracowane w 2014 roku podczas ogólnopolskiego spotkania osób pracujących metodą Żywej Biblioteki.
4. 12 wywiadów i zdjęć z wystawy z Żywyymi Książkami zrealizowanych z okazji 10-lecia projektu we Wrocławiu. W tekście fragmenty z wywiadów są podpisane tytułami Żywych Książek, które ich udzielały. Wywiady

były jawne i ich fragmenty publikowane zostały nieanonimowo na stronie Żywej Biblioteki we Wrocławiu (zywabiblioteka.pl) oraz jako wystawa w przestrzeni publicznej miasta.

Obserwowałam również strony internetowe zywabibliotekapolska.pl oraz zywabiblioteka.pl, pojawiające się na nich aktualności, zdjęcia oraz treści. Zgromadzone dane analizowałam według kategorii związanych z językiem, wartościami oraz praktyką Żywej Biblioteki. Notatki z analizy tych materiałów zapisane zostały w prowadzonym przeze mnie dzienniku badaczki i wracałam do nich w trakcie kodowania i analizowania danych zebranych w wywiadach. Analiza dokumentów pogłębiła i ustrukturyzowała posiadaną przeze mnie wcześniej wiedzę o metodzie Żywej Biblioteki, pozwoliła też lepiej przygotować się do drugiego etapu badań, którym były wywiady i obserwacje. Efekty tych analiz opisane zostały w rozdziale empirycznym. Część materiałów zastanych z „Podręcznika dla osób organizujących Żywą Bibliotekę”: standardy dotyczące organizacji Żywej Biblioteki oraz „Słownik” są załączone w formie aneksu do niniejszej pracy. Kilka przykładowych prologów umieszczonych zostało w rozdziale empirycznym.

Kolejnym sposobem zbierania danych była obserwacja uczestnicząca w czasie trwania Żywych Bibliotek. Przeprowadzonych zostało pięć obserwacji uczestniczących w okresie od czerwca 2021 do czerwca 2022 roku. Trzy z nich zrealizowane były w trakcie otwartych Żywych Bibliotek, dostępnych dla wszystkich zainteresowanych osób. Jedna zrealizowana została w czasie wydarzenia Żywa Biblioteka dla szkół, które przeznaczone było dla uczniów i uczennic oraz nauczycieli i nauczycielek szkół podstawowych. Kolejna miała miejsce podczas Żywej Biblioteki online, która była nową formułą wprowadzoną ze względu na pandemię COVID-19. Łącznie zrealizowałam 38 godzin obserwacji uczestniczących, z których notatki zapisane zostały w dzienniku badaczki. Zależało mi na tym, aby poznać różne formuły wydarzenia Żywa Biblioteka, zrozumieć ich specyfikę, o której w wywiadach opowiadały osoby uczestniczące w badaniach. W wyborze miejsca obserwacji kierowałam się przesłankami, o których wspomina (Angrosino, 2010), uwzględniającymi to, aby miejsce obserwacji z jak największym prawdopodobieństwem było w miarę przejrzystą ilustracją interesującego mnie problemu badawczego. Dlatego też wybierając wydarzenia otwarte, decydowałam się na obserwację tych, które są rozpoznawane przez społeczność lokalną i osoby zaangażowane w organizację Żywej Biblioteki jako wydarzenia główne, ważne, regularne. Ważna była dla mnie również możliwość dużej ilości interakcji z osobami zaangażowanymi w Żywą Bibliotekę oraz to, aby moja obecność nie była utrudnieniem w trakcie działań. W realizacji obserwacji i wywiadów pomogło mi zaangażowanie w działania Żywej Biblioteki we Wrocławiu, które wśród organizatorek i organizatorów Żywych Bibliotek uwiarygadniało moją osobę i ułatwiało nawiązywanie kolejnych kontaktów i realizację badań, zwłaszcza wywiadów z osobami pełniącymi w projekcie rolę

Żywych Książek. Zdaję sobie jednak sprawę z tego, że Żywa Biblioteka we Wrocławiu jest najdłużej nieprzerwanie działającą w Polsce, posiada ogromne doświadczenie i przez wiele lat stanowiła wiodący ośrodek w organizacji tego wydarzenia. Dlatego też, zwłaszcza dla mniej doświadczonych organizatorów lub osób działających w mniejszych miejscowościach, stanowi punkt odniesienia realizowanych przez nich działań i uczestnictwo w ich wydarzeniach mogłoby raczej wywoływać stres niż przynieść korzyści. A moje uczestnictwo traktowane było jako obecność ekspertki i proszona byłam o odpowiadanie na pytania z tej pozycji.

Trzecim wykorzystanym przez mnie sposobem badawczym był wywiad pogłębiony z osobami trwale zaangażowanymi w pracę metodą Żywej Biblioteki (Żywyymi Książkami i organizatorami/ organizatorkami), który „ma na celu zagłębienie się w rozmowę w poszukiwaniu znaczenia, badania obecnych w niej niuansów, zidentyfikowania szarych stref, do których nie sposób dotrzeć przez pytania albo-albo sondujące tylko zewnętrzną warstwę danego problemu” (Angrosino, 2010, s. 195). Wywiad jako narzędzie gromadzenia danych jest spójny z wybraną orientacją jakościową (Myers & Newman, 2007). Stwarza możliwość spotkania się i rozmowy z osobami uczestniczącymi w badaniach oraz taką jej organizację, żeby jednocześnie zebrać informacje, ale także móc podążać za pojawiającymi się w toku rozmowy nowymi i istotnymi kwestiami (Angrosino, 2010). Jak zauważa Steinar Kvale, jakościowy wywiad badawczy jest kuźnią wytwarzania wiedzy, gdzie spotykają się dwie osoby rozmawiające na temat, który stanowi ich wspólne zainteresowanie, dochodzi więc do wymiany perspektyw, a wiedza tworzy się właśnie pomiędzy tymi perspektywami osoby prowadzącej wywiad i rozmówcy (Kvale, 2010). Do wywiadu przygotowałam dyspozycje i pytania odpowiadające obszarom, które przy projektowaniu badania były znaczące. Dotyczyły one takich aspektów, jak wartości, motywacja, uczenie się, zmiana, wyzwania i trudności, relacje z osobami zaangażowanymi w Żywe Biblioteki, konteksty lokalne i miejsca, w których organizowane są Żywe Biblioteki, inność, relacje między osobami zaangażowanymi w Żywą Bibliotekę. W wywiadach oddałam głos osobom badanym i prosiłam o to, aby podzieliły się swoją historią, doświadczeniami, refleksjami związanymi z zaangażowaniem w Żywe Biblioteki w Polsce. Każdej osobie na początku wywiadu zadawałam takie samo pytanie otwierające: Opowiedz mi, jak to się stało, że zostałeś/ zostałam Żywą Książką?/ Opowiedz mi, jak to się stało, że organizujesz Żywą Bibliotekę?, jednak wszystkie narracje miały swój niepowtarzalny, indywidualny charakter. Dane z wywiadów zapisywałam cyfrowo. Podczas pierwszych wywiadów używałam dyktafonu cyfrowego jako osobnego narzędzia. Obserwując emocje, jakie budził sprzęt w kolejnych wywiadach, zdecydowałam się na użycie dyktafonu w telefonie komórkowym, który zapewniał równie dobrą jakość nagrania, natomiast dużo lepiej odbierany był przez osoby, z którymi rozmawiałam. Przyzwyczajenie do obecności telefonu komórkowego powodowało, że rozmowa przebiegała w znacznie bardziej swobodnej atmosferze.

Wywiady realizowałam w trakcie bezpośrednich spotkań z osobami uczestniczącymi w badaniach, w miejscach przez nie wskazanych lub online przy użyciu platformy zoom. W trakcie wywiadów dostosowywałam formułę pytań, język, słownictwo do przebiegu spotkania. Otwarta formuła wywiadu umożliwiła nawiązanie relacji i dialog podążający za ważnymi dla rozmówców i rozmówczyń kwestiami, istotnymi również z punktu widzenia badań. Wszystkie wywiady zarejestrowane zostały w formie audio, a następnie poddane transkrypcji. Dodatkowo wywiady lub ich fragmenty odsłuchiwałam wielokrotnie w trakcie pracy ze zgromadzonym materiałem badawczym lub przygotowując się do kolejnych wywiadów i obserwacji. Pozwalało mi to na prowadzenie analizy równoległe z gromadzonym materiałem, porównywanie danych ze sobą od początku procesu ich gromadzenia, wyłapywanie wątków, które mogły być istotne w kolejnych wywiadach, ale również jeszcze lepsze zapamiętanie niewerbalnych aspektów wywiadu czy jego atmosfery (Gibbs, 2015). Kolejnym etapem było wnikliwe czytanie transkrypcji (Charmaz, 2009) i rozpoczęcie procesu kodowania. Kodowanie jest sposobem określania, indeksowania, kategoryzowania analizowanych danych, których celem jest nazskicowanie siatki głównych tematów (Gibbs, 2015). Jak zauważa Kathy Charmaz (2009, s. 64), „analizując dane badacz zdobywa wiedzę. Kodowanie jakościowe nadaje kierunek temu procesowi zdobywania wiedzy. Dzięki temu badacz zaczyna rozumieć dane. Sposób, w jaki je rozumie, nadaje kształt późniejszej analizie”. Ten proces pozwolił mi na podział zgromadzonego materiału, wyłonienie i rozwinięcie kategorii, które następnie dalej analizowałam, interpretowałam i próbowałam zrozumieć. W trakcie kodowania starałam się zrozumieć perspektywę widzenia osób w nich uczestniczących, być otwarta i czujna 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. Ostatecznie jednak postanowiłam podążać za zgromadzonymi danymi, wchodzić z nimi w dialog i interakcję, konfrontowanie i porównywanie ze sobą fragmentów wypowiedzi (Charmaz, 2009). Pozwoliło mi to na zrozumienie zgromadzonego materiału i odkrycie nowych wątków, których wcześniej nie dostrzegałam. W dalszej części pracy wygenerowane przeze mnie kody pozwoliły na wyłonienie najistotniejszych i powtarzających się wątków, które przyporządkowałam do większych kategorii i odniosłam do ram teoretycznych pracy oraz postawionych pytań badawczych.

Wywiady realizowałam w okresie od czerwca do listopada 2021 roku. Zrealizowałam 15 wywiadów, łącznie 1488 minut nagrań, wygenerowałam 405 kodów. W procesie analizy wywiadów pracowałam z wykorzystaniem programu Atlas ti.9. W tekście cytowane fragmenty wywiadów są oznaczone jako OUW (osoba udzielająca wywiadu) wraz z numerem wywiadu.

W trakcie całego procesu badawczego prowadziłam dziennik badaczki, który służył mi do zapisywania refleksji, tropów, odkryć, notatek związanych

z realizowanymi badaniami, ale również inspiracji, którymi były dla mnie dyskusje i spotkania z innymi badaczami/ badaczkami, uczestnictwo w konferencjach, szkołach dla doktorantów/ doktorantek, seminariach i stażu. Dziennik badań jest dla mnie formą bardziej osobistych zapisków z doświadczeń i wiedzy zgromadzonej w trakcie realizacji procesu badawczego, mojego procesu uczenia się jako badaczki.

Wykorzystanie różnych narzędzi gromadzenia danych i ich analiza pozwoliło na stworzenie pogłębionego opisu metody Żywej Biblioteki i uzyskanie odpowiedzi na problemy badawcze postawione na początku procesu badawczego.

Wybór uczestników/ uczestniczek badania

Dobór osób badanych miał charakter celowy. W badaniu uczestniczyły dwie grupy badanych: osoby pełniące role Żywych Książek w Żywej Bibliotece oraz osoby organizujące Żywe Biblioteki. Zależało mi na tym, aby w badaniu udział wzięły osoby trwale związane z Żywą Biblioteką, zaangażowane w jej tworzenie przez minimum trzy lata. Minimalne kryterium czasowe trzy lata przyjął w odniesieniu do obu grup badanych. Praktyka Żywej Biblioteki w wielu społecznościach lokalnych jest taka, że odbywa się jedno wydarzenie rocznie. Moje rozmowy odbyły się z osobami, które miały za sobą organizację lub uczestnictwo w roli Żywych Książek przez minimum trzy lata.

Kolejne kryteria doboru były różne dla organizatorów/ organizatorek i Żywych Książek.

Osoby organizujące Żywe Biblioteki

Uwzględniając miejsca organizacji Żywej Biblioteki, zależało mi na wywiadach z osobami samodzielnie (wchodząc w rolę osoby koordynującej) organizującymi Żywe Biblioteki w różnych regionach Polski, posiadającymi doświadczenie organizacji zarówno w dużych miastach, jak i mniejszych miejscowościach. Do badania zaprosiłam sześć osób, które organizowały Żywe Biblioteki zarówno w dużych miastach powyżej 500 tys. mieszkańców, średnich miastach od 100 tys. do 500 tys. mieszkańców, jak i małych miastach do 30 tys. mieszkańców. Niektóre z osób posiadały również doświadczenie pracy metodą Żywej Biblioteki w małych miejscowościach i na obszarach wiejskich.

Żywe Książki

Przyjęłam koncepcję koła różnorodności Marilyn Loden i Judy B. Rosener (Branka & Cieślukowska, 2010, s. 68; Loden & Rosener, 1991), która zakłada złożoność tożsamości i społecznych identyfikacji oraz nakreśla ich dwa wzajemnie ze sobą powiązane wymiary: pierwotny i wtórny. Pierwotny rozumiany jest jako

przynależności, z którymi się rodzimy lub które nabywamy we wczesnym dzieciństwie, trudne do kontrolowania i do zmiany. Wtórny wiąże się z przynależnościami nabywanymi przez jednostkę w trakcie jej życia, podlegającymi zmianie, kontroli i częściej zależnymi od indywidualnych wyborów. Do badania zaprosiłam zarówno osoby będące Żywymi Książkami, których inność związana jest z elementami tożsamości pierwotnej, jak i osoby, których inność stanowi bardziej kwestię wyboru i rozumiana jest jako tożsamość wtórna zgodnie z przyjętą koncepcją. Poszukując osób do wywiadów wśród Żywych Książek, korzystałam ze wsparcia lokalnych organizatorów/ organizatorek, jednak w zaproszeniach do uczestnictwa w badaniach nie poszukiwałam konkretnych tytułów. Zależało mi jedynie, żeby inność związana była, jak wspomniałam powyżej, zarówno z tożsamością wtórną, jak i pierwotną. Do tej części badania zaprosiłam dziewięć osób. Zdecydowałam się na ujawnienie tytułów, jakie nadały sobie w Żywej Bibliotece osoby udzielające wywiadów, gdyż występują one w zasadzie w większości Żywych Bibliotek w Polsce i identyfikacja osoby nie jest możliwa na podstawie samego tytułu. Osoby, z którymi prowadziłam wywiady, zaangażowane są w Żywe Biblioteki pod tytułami: Żyd, Osoba z niepełnosprawnością, Ateista, Gej, Lesbijka, Osoba Czarnoskóra, Osoba Transpłciowa, Białorusinka, Była narkomanka.

Badanie nie objęło osób biorących udział w projekcie jako czytelnicy i czytelniczki, gdyż często są to osoby, które uczestniczą w wydarzeniu jednorazowo, przypadkowo, nie posiadając wiedzy o metodzie Żywej Biblioteki, trudno je zdefiniować jako osoby trwale związane z metodą Żywej Biblioteki.

Bezpieczeństwo osób uczestniczących w badaniach

Bezpieczeństwo osób uczestniczących w badaniach i ich komfort stanowiły dla mnie bardzo ważną kwestię w trakcie całego projektu. Ze względu na dobór grupy i obszar badań przed przystąpieniem do wywiadów przygotowałam informacje, którymi przed badaniem chciałam się podzielić z osobami w nim uczestniczącymi. Informacje te dotyczyły sposobu prowadzenia wywiadu, celu badań i ogólnej wiedzy o realizowanym projekcie badawczym, metodach gromadzenia materiału, jego opracowywania i archiwizowania. Ważne było dla mnie podmiotowe traktowanie osób udzielających wywiadów i odpowiedzenie im na wszystkie pytania, które pojawią się w związku z ich zaangażowaniem w badania na każdym etapie – zarówno przed udzieleniem wywiadu, jak i po jego zakończeniu. Przez cały czas trwania badania starałam się też pozostawać otwarta na wszelkie kwestie istotne dla osób, z którymi rozmawiałam. Miejsce i termin spotkania ustalałam, dopasowując się do możliwości czasowych i gotowości osób badanych. Wywiady realizowane zawsze były w miejscu wskazanym przez rozmówcę/ rozmówczynię. Były to miejsca zamieszkania, organizacje, w których realizowana jest Żywa Biblioteka lub gdzie pracują, przestrzenie publiczne lub spotkania online. Choć zdecydowana część

badań realizowana była w czasie pandemii Covid-19, wybór formy online był podyktowany nie tylko kwestiami bezpieczeństwa epidemiologicznego, ale również poczuciem bezpieczeństwa fizycznego i psychicznego. Bardzo ważnym elementem dbania o bezpieczeństwo osób uczestniczących w badaniach było stworzenie bezpiecznej i przyjaznej atmosfery podczas wywiadu, która pozwoliła na otwarcie się, zaangażowanie i dzielenie doświadczeniami i wiedzą w trakcie rozmów. Czasami wymagało to z mojej strony odbycia kilku spotkań, spacerów, rozmów telefonicznych, zanim osoba ostatecznie zdecydowała się na udzielenie wywiadu. Za każdym razem osoby uczestniczące w badaniach miały czas na podjęcie decyzji o uczestnictwie w wywiadzie. Przyjęłam zasadę świadomej zgody na wzięcie udziału w badaniu. Ważne było dla mnie również prawo do prywatności i ochrony informacji o moich rozmówcach/ rozmówczyniach. Informowałam o tym, że badania będą w pełni zanonimizowane i osoby mogą się wycofać w każdym momencie. Żadna z osób nie skorzystała z tej możliwości. Kilka z nich w trakcie dopytywało o anonimowość. Zdarzało się, że byłam osobą, z którą moi rozmówcy/ rozmówczynie po raz pierwszy podejmowały niektóre tematy, często bardzo osobiste i emocjonalne. Za każdym razem w takich momentach upewniałam się, czy chcą kontynuować rozmowę i nagranie. W trakcie poszukiwania osób do wywiadów bardzo zależało mi na rozmowie z osobą z dyskryminowanej i marginalizowanej w Polsce grupy etnicznej. Na wywiad starałam się umówić czterokrotnie. Za każdym razem osoba się zgadzała, po czym przed samym wywiadem rezygnowała. W pewnym momencie podjęłam decyzję, że nie będę umawiała kolejnego terminu spotkania. Uznałam, że powody stojące za odmową nie są tylko zdarzeniami losowymi, ale mogą mieć również inne podłoże, bardziej osobiste lub kulturowe. Po czasie, w trakcie jednego z wydarzeń okazało się, że unikanie spotkania wynikało z obaw i poczucia lojalności względem grupy, z którą utożsamiała się ta osoba. Nie udało mi się znaleźć innej osoby reprezentującej tę grupę, chcącej udzielić wywiadu. Biorąc pod uwagę, że w czasie badań spotykam się z osobami narażonymi na dyskryminację, przyjęłam, że na pierwszym miejscu stawiam korzyść osoby, z którą rozmawiam (Fontana & Frey, 2014) i w ramach realizowanych działań dołożę wszelkich starań, by uniknąć wyrządzenia im jakiegokolwiek krzywdy. Dlatego też przyjęłam zasadę ochrony przed krzywdą fizyczną, emocjonalną lub inną (Fontana & Frey, 2014, s. 109). W związku z tym w książce zaprezentowane zostaną w pełni zanonimizowane fragmenty wywiadów i notatki z obserwacji. Pełne wywiady nie zostaną opublikowane ze względu na dobro i bezpieczeństwo moich rozmówców/ rozmówczyń. W trakcie rozmów przywoływane były osobiste, często trudne doświadczenia związane z przemocą. Niektóre z osób zaangażowanych w Żywe Biblioteki nie ujawniają tego w swoim najbliższym otoczeniu. Zdarzało się też, że osoby poruszały niektóre tematy po raz pierwszy. Przez cały czas trwania badań, zarówno w czasie wywiadów, jak i obserwacji, starałam się z uważnością

i refleksyjnością podchodzić do swojej roli badaczki, zdając sobie sprawę ze swojej pozycji społecznej i posiadanych przywilejów.

Zgromadzone dane są zaszyfrowane i przechowywane na zabezpieczonym hasłem komputerze, do którego dostępu nie mają osoby postronne. Archiwizowane będą przez czas określony w warunkach formalnych realizacji projektu.

Rozdział IV

Komponenty społecznego uczenia się w Żywej Bibliotece. Analiza wyników badań

W rozdziale empirycznym prezentuję wyniki swojej pracy badawczej opracowane na podstawie danych wynikających z analizy dokumentów Żywej Biblioteki, obserwacji prowadzonych podczas wydarzeń Żywej Biblioteki oraz wywiadów z Żywymi Książkami i organizatorami/ organizatorkami Żywej Biblioteki.

Na potrzeby pracy przyjąłem, że główną teorią uczenia się dorosłych wspomagającą interpretację danych i rozumienie procesów związanych ze społecznym uczeniem się w Żywej Bibliotece jest teoria Communities of Practice Etienne'a Wengera (1998). Zgromadzony i poddany analizie materiał badawczy staram się opisać w ramach struktury procesów uczenia się zorganizowanych w ramach czterech elementów: uczenia się jako przynależności, działania, stawania się i doświadczania.

4.1. Społeczność Żywej Biblioteki. Uczenie się przynależności

W historiach opowiedzianych w trakcie wywiadów dostrzegam, że bycie Żywą Książką lub organizatorem/ organizatorką Żywej Biblioteki jest procesem, który rozpoczyna się spontaniczną bądź przemyślaną decyzją osoby nad pracą tą metodą. Stawanie się Żywą Książką lub organizatorem Żywej Biblioteki jest wynikiem wielu intensywnych interakcji z innymi Żywymi Książkami, czytelnikami i czytelniczkami, osobami organizującymi, ale też osoby będącej w tej roli z samą sobą. Jest procesem uczenia się bycia w tej roli, ale też uczeniem się siebie. Jest to z pewnością proces wielowymiarowy i zindywidualizowany dla każdej z osób, która zdecydowała się wesprzeć swoim uczestnictwem tę metodę. To stawanie się postrzegam jako proces, który dzieje się we wszystkich czterech elementach opisanych przez Wengera (1998, s. 5 lub rozdział teoretyczny w tej książce).

W uczeniu się przynależności dostrzegam elementy wspólne dla obu grup badanych. Są to: motywacje, podzielenie symboli, języka komunikacji, standardów i wartości metody Żywej Biblioteki, inność jako dominujący temat ich uczenia się. Osobne ścieżki uczenia się przynależności są związane z zadaniami, jakie wyznaczają role Żywej Książki lub organizatorów/ organizatorek podejmowane w pracy metodą Żywej Biblioteki

4.1.1. Symbole społeczności: język, przestrzeń, identyfikacja wizualna, standardy

Żywa Biblioteka jest metodą edukacji antydyskryminacyjnej i o prawach człowieka. Polega ona na organizacji wydarzeń i tworzeniu przestrzeni, w której możliwe jest spotkanie i rozmowa osób zainteresowanych z osobami utożsamiającymi się z grupami mniejszościowymi. Podczas tych spotkań osoby z grup dyskryminowanych opowiadają o swoich doświadczeniach, dzielą się wiedzą i odpowiadają na zadane im pytania. Metoda Żywej Biblioteki oparta jest na podobieństwie do tradycyjnej biblioteki. Korzystanie z konwencji i języka tradycyjnej biblioteki ułatwia zrozumienie tego, co dzieje się w Żywej Bibliotece. Podobnie jak w tradycyjnej bibliotece w Żywej Bibliotece są: katalog, bibliotekarze i bibliotekarki, półki i książki, karty czytelnicze, słowniki. Z tą różnicą, że Książki są żywe i są nimi właśnie przedstawiciele/ przedstawicielki różnych grup mniejszościowych, narażonych na dyskryminację, marginalizację i wykluczenie społeczne. Każda Żywa Książka tworzy swój prolog i nadaje sobie tytuł. Oba te działania opiszę w dalszych wymiarach uczenia się, ale warto zaznaczyć ich obecność również w punkcie związanym z przynależnością. Stanowią one z jednej strony warunek konieczny do spełnienia, aby wziąć udział w wydarzeniu. Z drugiej można je, jak też całą konwencję wydarzenia (język, symbolika, metafory, procesy), postrzegać jako swojego rodzaju kulturę organizacji (Kozłowski i in., 2015), która została stworzona w oparciu o tradycyjną bibliotekę, a jednocześnie przyjęta i praktykowana w Żywej Bibliotece. Jest symbolem przynależności do społeczności i stanowi swoisty kod, którym posługują się osoby ze wspólnoty, i usprawnia jej komunikację. W konwencję działań wprowadza podręcznik, w którym opisana została historia metody dotycząca zarówno jej powstania w Danii, jak i początków w Polsce. Stworzony też został „Słownik”, który ułatwia opanowanie terminologii i objaśnienia, czym znane z tradycyjnej biblioteki elementy są w Żywej Bibliotece. Cały podręcznik utrzymany jest w konwencji językowej przyjętej w metodzie. Zawarte w nim informacje stanowią przewodnik po niej i uczą korzystania z niej, a jednocześnie wprowadzają osoby zainteresowane pracą tą metodą w przyjętą konwencję językową. Można w nim znaleźć sformułowania w stylu: „Pamiętaj – każda z Twoich Żywych Książek została wydana tylko w jednym egzemplarzu, dlatego dbaj o nią i nie pozwól na wyrywanie kartek” (Mołodyńska-Küntzel, 2016, s. 43). Przyjęcie

tego języka, biegłość w posługiwaniu się nim są pierwszym widocznym wymiarem przynależności do społeczności, dostrzeganym w wywiadach i obserwacjach. Wszystkie osoby, z którymi rozmawiałam, biegle, bez namysłu, naturalnie posługują się przytoczonymi wyżej terminami. Kiedy zaczynał się wywiad, osoby przełączały się niemal automatycznie na terminologię Żywej Biblioteki. Mówiły o Żywych Książkach, o tym, co się dzieje, kiedy siedzą na półce, kiedy są wypożyczani/ wypożyczane na rozmowę. W trakcie obserwacji miałam możliwość być w momencie, kiedy na półce pojawiały się nowe osoby. Organizator/ organizatorka wprowadzając osobę na półkę, mówiły: „To nasza nowa Książka Asia”. Widoczne było to, jak grupa zaraz po usłyszeniu imienia zadaje pytanie „A jaką Książką jesteś?”, „Jaki masz tytuł?”. Podobnie było z przedstawianiem się. Często najpierw padał tytuł, pod jakim dana osoba występuje jako Żywa Książka, a dopiero później imię. Kiedy bibliotekarz/ bibliotekarka przychodził/ przychodziła po Żywą Książkę, aby ją zaprowadzić do czytelnika/ czytelniczki, osoby pytały: „mam wypożyczenie?”. Osoby, które reprezentują więcej niż jeden tytuł, pytały: „jako jaki tytuł mam wypożyczenie?”. Używanie tej terminologii, określanie siebie samych i innych osób zaangażowanych jako Żywe Książki, bibliotekarki, słowniki itd. pozwala łatwo zorientować się, kto jest trwale zaangażowany w Żywą Bibliotekę. Spójność na poziomie językowym i lekkość w posługiwaniu się pojęciami Żywej Biblioteki są jednymi z pierwszych elementów, które wyróżniają osoby trwale zaangażowane w metodę. Wszystkie osoby, z którymi rozmawiałam, doskonale rozumieją konwencję, założenia, cele i swoją rolę w projekcie. Dostrzegalne jest podzielenie świadomości roli pełnionej w metodzie Żywej Biblioteki, co np. w odniesieniu do Żywych Książek przejawia się w wywiadach, kiedy mówią o tym, że nie są terapeutami, choć dla nich sama Żywa Biblioteka bywa autoterapeutyczna, nie udzielają porad czy profesjonalnej pomocy. Podkreślanie, że Żywa Biblioteka nie jest formą terapii, a Żywe Książki nie są terapeutami/ terapeutkami, stanowi jeden z ważniejszych elementów przygotowania do tej roli. Jest to też jedno z założeń metody, które jasno stawia granice, czym ona jest, a czym nie (terapią, pomocą psychologiczną itp.), i podkreśla jej edukacyjny wymiar.

„Pytają się też, co zrobić w takiej sytuacji? Ja zawsze mam jedną odpowiedź, bo jako Żywa Książka nie udzielam rad. Jedyną moją radą, którą udzielam, żeby skontaktować się z fachową pomocą”. OUW.4

„[...] bo ona trochę oczekiwała ode mnie też porad, takiego rozwiązania jej problemów, co też wiem z różnych treningowych warsztatów Żywych Bibliotek, że my nie od tego jesteśmy [...] ja mogę ewentualnie, to mi się zdarza, mogę polecić, gdzie ktoś ma się udać”. OUW.2

Inne widoczne atrybuty przynależności do wspólnoty Żywej Biblioteki związane są z identyfikacją wizualną: koszulki, identyfikatory czy szarfy z napisami Książka, Bibliotekarz, Bibliotekarka, Słownik i logo projektu. W trakcie wydarzenia informują o przypisanych rolach i pozwalają osobie wchodzącej w przestrzeń Żywej Biblioteki zorientować się, kto należy do społeczności, a kto nie. Dzięki temu łatwo rozpoznać, kto jest kim w działaniu, jakie są zadania przypisane do danej roli. Wspiera to też nowe osoby, które wchodzi w społeczność i buduje atmosferę bezpieczeństwa, co jest kluczowe na każdym etapie pracy tą metodą. Ubranie się w koszulkę na początku wydarzenia i jej zdjęcie po zakończeniu Żywej Biblioteki jest też pewnego rodzaju rytuałem i niesie ze sobą symbolikę bycia w roli i wyjścia z niej. Nawet jeśli osoby będące Żywymi Książkami, poza Żywą Biblioteką nie mogą pozbyć się swojego stygmatu i swojej inności (Goffman, 2007), organizatorzy/ organizatorki dbają o to symboliczne zakończenie bycia w roli w danym momencie.

Kolejnym elementem przynależności jest organizacja przestrzeni w czasie wydarzenia Żywa Biblioteka. Najczęściej wydarzenia odbywają się w miejscach publicznych: bibliotekach, muzeach, parkach, szkołach, na uniwersytetach. Główne elementy przestrzeni w Żywej Bibliotece to lada wypożyczeń, miejsca do rozmów oraz półka. Lada wypożyczeń to miejsce, gdzie rejestrują się, zapoznają z katalogiem i dostępnymi Żywymi Książkami czytelnicy/ czytelniczki oraz gdzie zapada decyzja, z kim chcą porozmawiać. Jest to pierwszy element, który zazwyczaj ustawiony jest tak, aby stanowić pewnego rodzaju „bramę” do Żywej Biblioteki. Miejsca do rozmów usytuowane są już za ladą wypożyczeń i dostępne dla zdecydowanych oraz zarejestrowanych czytelników/czytelniczek. Miejsca do rozmów są zorganizowane tak, aby zapewnić komfort i intymność rozmów. Stanowiska są oddalone od siebie, kameralne. Kolejny ważny element tej przestrzeni stanowi półka dla Żywych Książek. Jest to miejsce, gdzie mogą one odpocząć pomiędzy rozmowami, spotkać się z innymi Żywymi Książkami, mieć chwilę przerwy. W większości Żywych Bibliotek przestrzeń jest zorganizowana w taki sposób, aby półka była osobnym pomieszczeniem dostępnym tylko osobom trwale zaangażowanym. Wstęp na półkę mają wyłącznie organizatorzy/ organizatorki, Żywe Książki i wolontariusze/ wolontariuszki. Jest ona niedostępna dla czytelniczek/ czytelników oraz przypadkowych osób. Można zauważyć, że zwłaszcza dla Żywych Książek jest to ważne miejsce, toczą się tam rozmowy dotyczące bieżących emocji związanych z uczestnictwem, ożywione dyskusje na tematy światopoglądowe, ale jest to też miejsce spotkań i rozmów na tematy osobiste. W wywiadach wiele osób wspomina, że półka jest miejscem szczególnym i dzieje się tam Żywa Biblioteka w Żywej Bibliotece. Opowieści o relacjach z innymi Żywymi Książkami i czytelnikami oraz anegdoty przytaczane na półce są pamięcią organizacji i budują atmosferę oraz przyczyniają się do tworzenia więzi z metodą i więzi między osobami nią pracującymi. To właśnie na półce widać szczególnie, że prócz wymiaru edukacyjnego Żywej Biblioteki równie istotny dla osób zaangażowanych jest wymiar towarzyski

i możliwość spotkania przy okazji wydarzenia osób, które znają, lubią, ale jednocześnie utrzymują z nimi kontakt tylko w trakcie Żywej Biblioteki.

Próg wejścia do społeczności Żywej Biblioteki jest jasno określony w spisanych standardach metody. Dotyczy on zarówno osób organizujących, jak i wszystkich trwale zaangażowanych w projekt wolontariuszy/ wolontariuszek. Warto dodać, że Polska jako jedyny kraj stworzyła tego typu dokument, którym posługują się osoby organizujące wydarzenia w kraju. Standardy zawierają informacje o tym, kto może organizować wydarzenie, jakie są cele oraz wartości metody oraz zasady współpracy przy organizacji Żywej Biblioteki, a także kto może zostać Żywą Książką.

„Celami Żywej Biblioteki są: Tworzenie przestrzeni dialogu i porozumienia. Działanie na rzecz poszanowania praw człowieka. Przekazywanie wiedzy i doświadczenia osób narażonych na dyskryminację, stereotypizację, uprzedzenia, wykluczenie. Kształtowanie postaw otwartości i akceptacji wobec inności.

[...] Żywą Bibliotekę może organizować:

- Instytucja publiczna,
- Organizacja pozarządowa,
- Grupa nieformalna,
- Osoba indywidualna, która w całości akceptuje i realizuje cele Żywej Biblioteki

[...] Cele i wartości Żywej Książki nie mogą być sprzeczne z celami Żywej Biblioteki. Żywa Książka powinna być otwarta wobec innych Żywych Książek i czytelników, powinna cechować się komunikatywnością i uczciwością” (Mołodyńska-Küntzel, 2016, s. 66–67).

W trakcie poszukiwania chętnych do zaangażowania się w metodę weryfikowane są ich poglądy, przekonania i nastawienie do grup mniejszościowych, które są obecne w Żywej Bibliotece. Zdarzają się też napięcia wokół problematyki standardów, które czasami ujawniają się już w trakcie pracy metodą. Zdarzyło się, że wolontariusz miał trudność w kontaktach z jedną grupą mniejszościową ze względu na uprzedzenia czy z podobnego powodu Żywa Książka nie była w stanie siedzieć przy jednym stole z inną Żywą Książką. Standardy, ich ewaluacja i aktualizacja, stanowią też temat dyskusji i pracy grup roboczych działających w ramach sieci Żywa Biblioteka Polska.

Pierwszym krokiem uczenia się przynależności jest podjęcie decyzji o chęci zaangażowania się w inicjatywę. Decydując się na działanie tą metodą i przynależność do tej społeczności, już na początku oczekiwana jest jasna deklaracja przestrzegania i rozumienia standardów. Jest ona widoczna w wypowiedziach zarówno osób organizujących, jak i wśród Żywych Książek.

„[...] kiedyś mieliśmy geja, ale był trochę antysemitą, więc musieliśmy go wykluczyć”. OUW.14

Określenie standardów, celów i wartości współpracy wpływa na wybór osób, które zapraszane są do zaangażowania się w inicjatywę, ale też jasno ustala zasady, kto w tej wspólnocie podejmuje decyzje o wyborze jej członków i członkiń. Ostateczna decyzja o możliwości przynależności do Żywej Biblioteki podejmowana jest przez osobę organizującą.

„Bo ja uważam, i cały czas będę o tym mówić, że nie każdy może być książką, po prostu”. OUW.12

„Pojawiały się informacje w prasie i też informacje na stronie internetowej o tym, że szukamy żywych książek, to przyszedł do mnie pan, który powiedział, że jest dyskryminowany w zakładzie pracy i on bardzo chciałaby opowiedzieć swoją historię [...] No ja mu ostatecznie odmówiłam, on wywierał też taką presję. [...] wiedział, jakie są książki, jakie są tematy poruszane, a to był indywidualny konflikt”. OUW.11

Przestrzeganie standardów jest monitorowane przez organizację koordynującą współpracę Żywych Bibliotek w Polsce. Stanowią więc one swojego rodzaju narzędzie kontroli i zaplecze, do którego można się odwołać w trudnych sytuacjach, gdy ktoś nie działa zgodnie z metodą, np. dyskryminuje konkretne mniejszości, tworzy wydarzenia z udziałem tylko jednej wybranej mniejszości itp. Jest to też niezbędny warunek wejścia do społeczności Żywej Biblioteki. Choć samo korzystanie z metody opiera się na umowie społecznej, a nie formalnych dokumentach, tj. licencjach czy umowach, istnienie standardów stanowi istotny punkt odniesienia dla nowych organizatorów i organizatorek. Nie oznacza to, że wewnątrz metody i w czasie wydarzeń nie ujawniają się napięcia i różnice między osobami zaangażowanymi, ale raczej standardy są narzędziem do projektowania tego dialogu, punktem odniesienia do wymiany poglądów i osadzenia go komunikacyjnie w szacunku, zrozumieniu, braku ocen.

Tak jak zauważają Wenger i Lave (1991), na co dzień jednostki funkcjonują w niezliczonej ilości wspólnot. W zebranych narracjach pojawia się też wątek, który mówi o tym, że w konstelacji działań podejmowanych na rzecz grup dyskryminowanych Żywa Biblioteka jest tylko jedną z inicjatyw. Przez osoby uczestniczące w badaniu społeczność Żywej Biblioteki jest postrzegana jako jednorodna społeczno-politycznie.

„Towarzystwo Żywej Biblioteki jest, że tak powiem, chyba można tak powiedzieć, że jest lewicowe”. OUW.8

„Uczestniczymy w różnych protestach, bawimy się na podobnych imprezach, spotykamy się w wielu różnych miejscach. To są też takie lewicowo-komunistyczno-węgańskie artystyczne środowiska, które po prostu często pojawiają się i gdzieś tam

mieszają w tej Żywej Bibliotece i to mi się też podoba, bo to jest zbieżne gdzieś tam z moim własnym światopoglądem”. OUW.3

Podobieństwo poglądów społeczno-politycznych postrzegam raczej jako podzielenie tych samych wartości i światopoglądu. W wywiadach czy w czasie obserwacji wybrzmiewały głosy, że osoby różnią się między sobą, ale właśnie gotowość do porozumienia się ze sobą i dialog oparty na szacunku stanowią fundament Żywej Biblioteki. Różnorodność inności, które są razem w tej metodzie, stanowi jej ogromną wartość, a jednocześnie jest czynnikiem tożsamościowo twórczym i pozwala identyfikować się z metodą. Podobieństwo na poziomie wartości i światopoglądu może ułatwiać podjęcie decyzji o dołączeniu do inicjatywy, zwłaszcza w takim wymiarze budowania tożsamości zbiorowej osób angażujących się w Żywą Bibliotekę, choć budowanie społeczności w rozumieniu Communities of Practice nie musi oznaczać jej jednorodności ani zgodności. Wenger (1998) zaznacza, że bywają społeczności, które opierają się na różnicy lub konflikcie. Żywa Biblioteka budowana jest raczej na podstawie wspólnie podzielanej wśród organizatorów/ organizatorek oraz Żywych Książek wizji chęci zmiany świata na taką, która akceptuje inność i różnorodność. Nie jest działaniem skierowanym przeciwko konkretnym partiom czy grupom, raczej jest społecznością demokratyczną, która poprzez praktykę spotkania i dialogu pozwala na pokojowe i z szacunkiem wyrażanie różnic.

4.1.2. Ścieżki dołączania do społeczności Żywej Biblioteki: spontaniczna i zaplanowana

Wywiady ukazują różne ścieżki, które doprowadziły do podjęcia decyzji o byciu częścią Żywej Biblioteki i zaangażowaniu się w pracę tą metodą.

Są narracje o przypadkowym rozpoczęciu bycia Żywą Książką, spontanicznym wejściu w rolę i dzieleniu się swoją historią z innymi.

„Bez sensu, przypadkiem, z dnia na dzień [...] siedziałem w tej bibliotece na kanapie, a trochę siedziałem z Książkami tam u góry, no bo A mnie przedstawiła i coś tam, i w końcu organizatorka się zapytała, czy nie chcę być Książką, skoro już i tak, bo co się włączałem w odpowiedzi, [...] Już nie pamiętam. I napisałem sobie na kolanie szybko prolog, no i to poszło, w sensie dwa prologi od razu”. OUW.1

„Ja pamiętam, że był taki moment, w którym moja koleżanka, która też jakby z nami pracowała i pomagała nam przy promocji organizacyjnej i tak dalej, podeszła do mnie i mówi, [...], a może ty byś weszła, jako książka, bo ja jestem lesbijką”. OUW.2

„A książki to też było w dużej części znajomi, znajomi znajomych i tak szukaliśmy [...] Czasem jest też tak, że Żywe Książki polecają kogoś albo mówią komuś o tym, że tak jest, więc jakby to się tak gdzieś tam samo dzieje trochę”. OUW.14

Tego typu wejścia towarzyszyły najczęściej początkom stosowania metody w Polsce. Miały więc związek z rozwojem organizacji. Z czasem, gdy w organizacji ustalone zostały struktura, pewien porządek działań i zadań oraz standardy współpracy, liczba takich opowieści zdecydowanie się zmniejsza. Zazwyczaj jednak nawet te opowieści poprzedzone są tym, że osoba znajoma brała udział w wydarzeniu, więc inicjatywa nie była anonimowa. Czasami sama Żywa Książka była zaangażowana, ale w innej roli – czytelnika/ czytelniczki lub wolontariusza/ wolontariuszki. W zdecydowanej większości przypadków wejście do społeczności odbywa się więc przez istniejące relacje, znajomości czy wcześniejsze doświadczenie z metodą. Ten mechanizm „bycia wprowadzanym” w metodę przez kogoś znajomego lub własne wcześniejsze zaangażowanie w praktyce zawęża próg wejścia do Żywej Biblioteki i czyni go w praktyce wyższym niż założenia zapisane w standardach.

Część historii wskazuje, że decyzje o wejściu w rolę Żywej Książki zostały zaplanowane i przemyślane. Osoba świadomie decyduje się wesprzeć metodę Żywej Biblioteki i stać się (samo)rzeczniką osób z grupy, z którą się identyfikuje. Ważne jest uczestnictwo i możliwość edukacji ramach zorganizowanej i rozpoznawalnej formuły.

„To jest dosyć długa historia. Może zacznę od tego, że należę do takiej grupy, która jest stereotypizowana w społeczeństwie. Ja jestem osobą niepełnosprawną od urodzenia, jestem całkowicie samodzielna, więc szczególnie jak byłam młodsza, miałam takie poczucie, że te stereotypy mnie nie do końca dotyczą. Natomiast im stawałam się starsza, im też więcej osób poznawałam. Im więcej reakcji innych ludzi na siebie widziałam, tym bardziej zaczęło do mnie docierać, że jednak te stereotypy również mnie dotyczą i stąd moje takie przemyślenia, że chciałabym w jakiś sposób je obalać w taki sposób nie tylko wchodząc w interakcje z konkretnymi osobami, ale też właśnie uczestnicząc w jakimś takim projekcie większym, czyli takim jak Żywa Biblioteka”. OUW.6

Osoby organizujące Żywą Bibliotekę podobnie podejmują decyzję o zaangażowaniu po zetknięciu się z metodą lub przez relacje z innymi organizatorami i organizatorkami. Wiele usłyszanych podczas wywiadów historii zaczyna się od tego, że ktoś „pokazał” innej osobie metodę albo znajoma osoba była zaangażowana w Żywą Bibliotekę. Taki był też początek metody w Polsce. Jedną z pierwszych Żywych Bibliotek została zorganizowana we Wrocławiu, po tym jak osoba zatrudniona w Domu Spotkań im. Angelusa Silesiusa poznała metodę podczas treningu w Budapeszcie. Zainterесowała ją grono swoich znajomych i współpracowników z pracy, które do chwili obecnej zaangażowane jest w rozwój metody. Mimo obecności w Polsce od 2007 roku Żywa Biblioteka ma relatywnie niewielki zasięg i rozpoznawalność, bo w dużym stopniu budowana jest na relacjach międzyludzkich i przez osoby się znające. Z drugiej strony przynależność i zaangażowanie w metodę z tych samych powodów wzajemnych znajomości, zależności, relacji

osobistych są silniejsze ze względu na aspekt „towarzyski” uzupełniający edukacyjną rolę. Możliwość spotkania się z osobami zaangażowanymi, rozmowy, doświadczenia się, co się aktualnie dzieje w ich życiu, jest bez wątpienia dodatkową motywacją do uczestnictwa w wydarzeniu. Zdarza się, że osoby, które były zaangażowane w metodę, ale nie biorą udziału w bieżących działaniach, np. dawne Żywe Książki czy wolontariusze/ wolontariuszki pojawiają się podczas wydarzeń, żeby spotkać się, porozmawiać, powspominać eventy z ich udziałem.

Początek przynależności do społeczności w kontekście Żywej Biblioteki jest indywidualny dla każdej osoby. Może być spontaniczny, przemyślany, wymagający wcześniejszego poukładania własnej historii i świadomej decyzji, jaką rolę chce pełnić osoba w projekcie. Zdarza się, że osoby angażują się w Żywe Biblioteki jako wolontariusze/ wolontariuszki i dopiero po pewnym czasie decydują się ujawnić i zaangażować jako Żywe Książki. Przynależność nie jest określona w czasie. Decydując się na pracę metodą Żywej Biblioteki, osoby zaangażowane deklarują przestrzeganie i działanie według ustalonych standardów i wpisanych w nie wartości. Historia wielu Żywych Bibliotek w Polsce pokazuje jednak, że budowane są trwałe społeczności osób praktykujących tę metodę. W wielu ośrodkach w Polsce Żywe Biblioteki od lat organizują te same osoby. Zdarza się również, że niektóre osoby zgromadzone wokół Żywej Biblioteki, zwłaszcza w dużych miastach, organizują dodatkowe spotkania integrujące i wzmacniające relacje osób trwale zaangażowanych, które odbywają się między eventami. Są to np. spotkania świąteczne, wspólne wyjścia do kina, grille, obchodzenie dnia wolontariusza/ wolontariuszki.

4.1.3. Motywacje: aktywistyczne i solidarnościowe

W obu grupach osoby dołączają do społeczności Żywej Biblioteki ze względu na podzielenie tych samych wartości i/lub doświadczeń. Angażowanie się z powodu wartości jest bardziej widoczne wśród osób, których inność jest wyborem, i odnosząc się do koncepcji koła różnorodności Loden i Rosener (1991) jest związana z tożsamością wtórną, na którą mamy wpływ i o której możemy decydować. Wówczas motywacje idące za zaangażowaniem w działania określam jako aktywistyczne (edukatorskie). Osobom zależy bardziej na tym, żeby przekazać uczestnikom/ uczestniczkom wiedzę, znormalizować tematy, wokół których krąży wiele stereotypów i uprzedzeń, wejść w dyskusję, przełamać tabu, opowiedzieć o swojej perspektywie patrzenia na rzeczywistość społeczną. Oczywiście to wszystko na podstawie własnych doświadczeń i osobistej historii opowiadanych w trakcie spotkania.

„Moja obecność w Żywej Bibliotece to rodzaj aktywizmu szeptanego, tutaj mogę opowiedzieć, na czym polega freeganizm z nadzieją, że zainspiruję kogoś do zmiany nawyków, na przykład rozważnych decyzji zakupowych”. *Freeganin*

„[...] przysłała do mnie na rozmowę takie małżeństwo z takim na oko 8-letnim synem. I oni ze mną usiedli i Pani do mnie powiedziała, proszę powiedzieć coś naszemu synowi, żeby go tak nastraszyć. [...] Powiedziałam, że, no nie mogę nastraszyć. No bo to nie moja rola jest, żeby nastraszać. [...] I wtedy sobie pomyślałam tak, że warto to robić właśnie po to, żeby problemami nie straszyć, tylko rozmawiać o nich, a nie straszyć. I żeby w ogóle słowo straszyć się nie pojawiało w tym kontekście. I to właśnie był dla mnie taki moment, że ja sobie pomyślałam, kurde, że ja chcę to robić właśnie po to, żeby ludzie w kontekście na przykład uzależnień nie straszili swoich dzieci, tylko z nimi rozmawiali”. OUW.4

„No robię, bo gdzieś tam mam takie przekonanie, że rozmowa z drugim człowiekiem może być otwierająca i może zmieniać”. OUW.12

Aktywizm szeptany i idące za nim motywacje najczęściej dotyczą chęci edukowania o problemach i wyzwaniach społecznych. Ten rodzaj motywacji jest też związany z chęcią zmiany rzeczywistości społecznej, relacji międzyludzkich czy postaw osób, z którymi rozmawiają Żywe Książki. Opowiadanie swojej historii, dzielenie się doświadczeniami i perspektywą patrzenia na świat jest próbą wprowadzania wiedzy tworzonej przez osoby doświadczające opresji do świata większościowych narracji, z którymi przychodzą czytelnicy i czytelniczki (Freire, 1996; hooks, 2022; Kincheloe, 2008; Spivak, 1988). Jest to próba przełamania utartych schematów myślenia o konkretnych zjawiskach czy problemach społecznych. Widoczne jest w nich przekonanie, że dzielenie się osobistą wiedzą i świadomość swoich doświadczeń mogą mieć siłę transformującą w edukacyjnym wymiarze podczas spotkania w Żywej Bibliotece zarówno dla osób wypożyczających Żywą Książkę na rozmowę, jak i dla niej samej, kiedy zaczyna dostrzegać swoje doświadczenia i uznawać własną historię za znaczącą i mogącą wywołać zmianę.

Jeśli osoby decydują się zaangażować w Żywą Bibliotekę z powodu doświadczeń wynikających z identyfikacji z grupami mniejszościowymi, dyskryminowanymi, to motywacje te określiłabym raczej mianem solidarnościowych. Chcą uchronić kogoś, kto identyfikuje się z tą samą grupą, przed przemocą, wykluczeniem, czy okazać solidarność i dodać siły, opowiadając o swoich doświadczeniach. Ten rodzaj motywacji jest w mojej ocenie bardziej związany z tożsamością pierwotną, o której piszą wspomniane już Loden i Rosener (1991).

„I dlatego w pewnym momencie [...] ja naprawdę miałam już dosyć. [...] że czuję, że nie będziemy zaakceptowani nigdy. Ale chciałam obronić jego i wszystkie dzieciaki, które dorastają. Żeby to samo, czego my doświadczaliśmy, to się nie działo im. I stąd. I dlatego też między innymi kontynuuję”. OUW.9

„To nawet te 10 lat pracy przy tym projekcie dla tej jednej dziewczyny, która potem może pójść dalej, w sensie ona może powiedzieć swojemu kumplowi, przestań rzucać homofobiczne żarty, albo coś w tym rodzaju, to było warte tych 10 lat pracy”. OUW.2

„Wiesz co, ja jak zrobię Żywą Bibliotekę, to za każdym razem mówię sobie, że to jest chyba ostatnia, że więcej już nie dam rady, tak, ale ja pewnie kiedyś robiłam to, żeby były zmiany, żeby mojemu dziecku lepiej żyło się. [...] Właśnie nie chciałam w ogóle robić Żywej, ale w środowisku mojej córki, jeden z jej przyjaciół po prostu się powiesił”. OUW.13

Powyższe cytaty obrazują osobiste zaangażowanie i motywację do dzielenia się swoją historią z nadzieją na zmianę społeczną, a jednocześnie ze świadomością, że zmiany zachodzą powoli lub w niewielkiej skali. Zaangażowanie w pracę tą metodą jest drenujące i łączy się z powrotem do trudnych doświadczeń związanych z innością, brakiem akceptacji i zrozumienia społecznego. Ciężar własnych doświadczeń i świadomość, że można kogoś w podobnej sytuacji uchronić przed podobnymi przeżyciami, jest siłą napędową do angażowania się w działalność Żywej Biblioteki. Warto w tym miejscu wspomnieć o bell hooks, która pisze o dwóch rodzajach marginalizacji. Pierwszy jest narzucony przez dominujące struktury i odnosi się do społecznego, ekonomicznego i politycznego wykluczenia doświadczanego przez jednostki i grupy z powodu systemowego ucisku, dyskryminacji i nierównych relacji władzy. Druga forma marginalności jest świadomym wyborem dokonany przez jednostki lub grupy, aby oprzeć się opresyjnym normom i przyjąć swoją tożsamość, doświadczenia i perspektywy jako źródła siły i odporności. W tym sensie marginalność staje się miejscem oporu, w którym jednostki kwestionują status quo i potwierdzają swoje prawo do istnienia i bycia wysłuchanym. Staje się miejscem radykalnej otwartości i możliwości, w którym mogą pojawić się nowe idee, perspektywy i praktyki, kwestionując dominujące narracje i otwierając alternatywne sposoby bycia i poznania. Nawiązanie do tych dwóch rodzajów marginalizacji opisanych przez hooks dostrzegam też w motywacjach Żywych Książek. Inność, która nie jest wyborem i wynikająca z niej marginalizacja, oraz inność jako wybór i marginalizacja jako miejsce oporu mają odzwierciedlenie w wyróżnionych powyżej motywacjach (hooks, 2015).

4.1.4. Uczenie się (o) inności

Wchodzenie w społeczność jest też często spotkaniem się po raz pierwszy z przedstawicielami grup narażonych na dyskryminację w przypadku osób organizujących lub/i innych grup narażonych na dyskryminację w przypadku Żywych Książek. Tak jak w swojej teorii zauważają Wenger i Lave (1991; Wenger, 1998) ludzie funkcjonują jednocześnie w wielu różnych społecznościach praktyków. Z narracji osób zaangażowanych w Żywą Bibliotekę wynika, że część z nich ma takie doświadczenia i angażowała się wcześniej w aktywności grup, z którymi się identyfikują lub solidaryzują, jak wspominałam o tym powyżej, jednorodnych, jeśli chodzi o identyfikację i element tożsamości, przez który się definiują: anonimowi alkoholicy, gmina wyznaniowa, stowarzyszenie na rzecz osób z niepełnosprawnością

ruchową, grupa wsparcia dla osób transpłciowych. Uczestniczą w regularnych spotkaniach i akcjach np. osób z uzależnieniem lub osób z niepełnosprawnościami i posiadają wysokie kompetencje, wiedzę i umiejętności w obszarze współpracy w tej konkretnej grupie. Żywa Biblioteka jako społeczność gromadzi wokół siebie osoby z różnych środowisk i grup. Łączy je podobne doświadczenie bycia innymi w społeczeństwie, jednak ta inność i doświadczenia definiowane są przez różne elementy tożsamości. Stąd też bardzo często zaangażowanie się w tę inicjatywę jest związane z pierwszym kontaktem i nawiązaniem relacji z osobami identyfikującymi się z innymi grupami dyskryminowanymi.

Reakcje na stawanie się częścią tej społeczności bywają różne. Części osób towarzyszył niepokój i zastanawiały się, dlaczego biorą udział w działaniu, inne uświadamiały sobie stereotypy, którymi się posługują, niektóre dostrzegły możliwości zdobycia nowej wiedzy i umiejętności.

„Pamiętam swoją pierwszą Żywą Bibliotekę – siedziałem, rozglądałem się wokół, patrzyłem na tych wszystkich ludzi i zastanawiałem się, co ja tu właściwie robię. Gej? Transwestyta? To nie dla mnie myślałem, ja sam, będąc częścią tego projektu, Żywą Książką, nie akceptowałem pewnych grup społecznych, osób, mniejszości, ale to z czasem się zmieniło”. *Osoba, która wyszła z uzależnienia*

„Pamiętam, jak podczas jednej z pierwszych Żywych Bibliotek bardzo się zawstydzilem, kiedy do siedzącego obok mnie Roma, który również był Żywą Książką, przyszedł siostrzeniec, a ja odruchowo sprawdziłem, gdzie mam portfel. Wtedy uświadomiłem sobie, że sam podlegam stereotypom. To było jedno z moich pierwszych doświadczeń Żywej Biblioteki”. *Żyd*

„A Żywa Biblioteka daje nam to poczucie, że jednak może warto byłoby się wysilić i nawiązać kontakt i ten ktoś, kto jest dla nas w cudzysłowie obcy, może okazać się o wiele bliższy, niż myśleliśmy. [...] To jest rzecz na pewno poszerzająca świadomość i horyzonty, pozwalająca i dająca taki luksus skonfrontowania się i spotkania z czymś, co nas nurtuje, z czym nie mamy kontaktu żadnego, co gdzieś tam nam wierci dziurę w brzuchu i coś, co po prostu określilibyśmy jako to obce. A to, co jest obce, to jest to, czego się boimy i to powoduje wiele negatywnych emocji, od których wydaje mi się, że fajnie jest uciekać”. *O.U.W.3*

Przedstawione wyżej reakcje na spotkania z innością inną niż własna obrazują, że jednym z obszarów uczenia się w Żywej Bibliotece jest uczenie się o inności (Goffman, 2007). Zarówno innych osób, jak i o swojej własnej. To również nabywanie świadomości, że osoby będące w grupach mniejszościowych, dyskryminowanych, nie są wolne od mechanizmów stereotypizowania, uprzedzeń czy dyskryminacji wobec innych osób. Temu rodzajowi uczenia się towarzyszą też napięcia między grupami dyskryminowanymi czy wewnątrz nich. W wywiadach osoby wspominają o trudnych relacjach wewnątrz społeczności LGBTQ+

dotyczących osób biseksualnych czy transpłciowych. Proces stawania się Żywą Książką i uczenia o inności polega na modelowaniu własnych zachowań i postaw wobec innych oraz uczeniu się sojusznictwa. Te postawy wobec inności, o których wspominają osoby w wywiadach, obrazują też szerszy kontekst funkcjonowania rasizmu w Polsce, który dotyczy nas wszystkich. Jest on zakorzeniony zarówno w globalnej historii związanej z kolonializmem i europocentryzmem (Andreotti, 2011; Bauman, 2012a; Bhambra, 2014; Chakrabarty, 2007; Fanon, 2020; Go, 2016; Wallerstein, 2003), jak i w lokalnej niechęci do grup mniejszościowych (m.in. Żydów, Romów, Ukraińców, Białorusinów, Niemców), latach edukacji utrwalającej stereotypy i uprzedzenia. Sprawdzanie portfela w obecności Roma, dowcipy o Żydach czy osobach czarnych, powiedzonka o „Murzynach”, komentowanie czy rozmyślanie na temat związku osób o różnych kolorach skóry czy tej samej płci – i to wszystko są przejawy rasizmu. Nie tylko stereotypy i uprzedzenia, ale wszelkie kulturowe kategoryzacje, dzielenie świata na swoich i innych, obcych i tworzenie narracji o zagrożeniach z ich strony i konieczności obrony tradycji i wartości narodu są przejawami rasizmu (Kościańska & Petryk, 2022).

Uczenie się o inności jest z jednej strony refleksją nad własnymi postawami i zachowaniem w sytuacji spotkania z przedstawicielem/ przedstawicielką danej grupy, w kontakcie z realną osobą, z drugiej strony jest też zdobywaniem wiedzy o inności, którą posiadają i tworzą osoby z grup mniejszościowych. Obala to też istniejące mity i stereotypy, że bycie w jednej mniejszości jest tożsame z posiadaniem wiedzy o innych mniejszościach oraz ich akceptowaniem.

„[...] coś, co jest fajne z tego projektu dla mnie, to jest to, że ja miałem okazję porozmawiać i innymi ludźmi z grupy mniejszościowej, z którymi na przykład nie potrafiłem się ustawić. Tak miałem na przykład z ludźmi, którzy są z niepełnosprawnością ruchową, że jak tu podejść, co tu zrobić i tak dalej. I to było spoko, bo dzięki temu jakby coś więcej dostałem”. OUW.1

„Chyba trochę tak w człowieku jest to, że dopóki my się z jakimś problemem nie zetkniemy bardziej lub mniej osobiście, to my o pewnych rzeczach nie myślimy. Na przykład, dopóki nie mamy w gronie naszym osoby poruszającej się na wózku inwalidzkim, to nie pomyślimy o barierach architektonicznych. I ja jestem szalenie wdzięczna Żywej Bibliotece, która mi dała taki przyspieszony kurs wszystkich możliwych potrzebnych jakby empatii do drugiego człowieka związanych z różnymi potrzebami. Czy to jest potrzeba właśnie architektoniczna, czy to jest potrzeba emocjonalna, czy to jest potrzeba inna. Ja pewnie kiedyś, jak bym zobaczyłam leżące, krzyczące na ziemi dziecko, to bym od razu założyła, Boże, jaki niegrzeczny bachor, przepraszam i teraz oczywiście, może tak być. Ale ja równocześnie biorę pod uwagę, a może to dziecko ma pewne problemy emocjonalne, może ma spektrum autyzmu, czy Aspergera, czy czegokolwiek innego, nazw chorób, których ja nawet nie jestem w stanie wymówić, czy pewnie nawet ich nigdy w życiu nie słyszałam, ale może też

trzeba mieć trochę zrozumienia dla tego dziecka i dla tej matki, czy tego ojca. [...] A dwa, nauczyła mnie też tego, że właśnie czasami, jeśli nie chcesz komuś sprawić przykrości, to po prostu zapytaj i wtedy będziesz wiedzieć, wtedy się nie będziesz zastanawiać, czy tak, czy siak, czy w ogóle". OUW.2

„Bo widzisz, to też jest taka unikalna sytuacja dla nas z kolei, taka sama jak dla innych czytelników, że mogę się dorosłego dziecka alkoholika o coś zapytać, co mnie gdzieś tam nurtuje, albo osobę niebinarną zapytać o rzeczy, co gdzieś tam nurtuje, i też się chciałam dowiedzieć, jak to wygląda, nie? I na czym to polega? I jak to jest być taką osobą? Więc mnie to wszystko bardzo dużo pomogło też zrozumieć świat, że korzystam z tego po prostu. Z tego, że mam taką grupę ludzi, z których mogę czerpać, żeby zrozumieć lepiej świat". OUW.4

„Tak że, no fajne, ale też właśnie nie tylko dla czytelników, ale moim zdaniem też dla nas, książek, to jest bardzo fajne wydarzenie. Bo po pierwsze ja poznałam tam masę różnych ludzi też z ich historiami. No bardzo mi to jakby też umysł otworzyło i poszerzyło perspektywy, bo, no też jak niektórzy moi czytelnicy mogą powiedzieć, że niektórych pierwszy raz spotkałem. A przynajmniej pierwszy raz miałem okazję tak posiedzieć, porozmawiać". OUW.5

Ważnym elementem, wręcz fundamentem, społecznego uczenia się o inności w Żywej Bibliotece jest dostępność wiedzy, tworzonej i udostępnianej przez osoby z grup mniejszościowych, marginalizowanych, dyskryminowanych i wykluczonych społecznie, która poza Żywą Biblioteką jest wypychana, marginalizowana czy banalizowana w przestrzeni publicznej. Wiedzy, która opowiadana jest głosem tych osób i na ich warunkach, a jednocześnie poza Żywą Biblioteką jest trudniej dostępna. Możliwość wejścia w interakcje, zadania pytań, których nie zadalibyśmy przypadkowej osobie na ulicy, obserwacja Żywych Książek stwarzają szczególnie kontekst uczenia się, w którym można czerpać z doświadczeń innych osób, wymienić się informacjami, perspektywami, wejść w dyskusję i modelować własne zachowania oraz przekonania na temat inności. Społeczny kontekst uczenia się (o) inności polega nie tylko na opowiadaniu swoich doświadczeń, ale możliwości poznania i analizowania doświadczeń innych osób. Jak zauważa Patricia Williams, jest to negocjowanie rzeczywistych podziałów i rozważanie granic, zanim przejdzie się w kierunku tego, co jest ważne, wspólne i identyczne (Williams, 1998, s. 6). Zrozumienie i poszanowanie różnic jest niezbędne przed osiągnięciem wspólnej płaszczyzny. Perspektywa Williams odnosi się do autentycznego i transformacyjnego podejścia do budowania społeczności, w którym różnice i granice są uznawane i szanowane. Tylko angażując się w szczerzy dialog i zajmując się istniejącymi podziałami, społeczności mogą wspierać prawdziwe poczucie przynależności, zaufania i solidarności wśród swoich członków/ członkiń oraz uczyć się o inności.

W budowaniu inkluzywnych i zrównoważonych społeczności i uczeniu się o inności szczególne znaczenie ma krytyczna (auto)refleksja i otwartość na zmiany.

Podobne zachowanie dotyczą osób organizujących Żywe Biblioteki. One również krytycznie odnoszą do swoich postaw, zachowań i relacji z różnymi grupami dyskryminowanymi czy mówią o pogłębianiu swojej wiedzy o inności poprzez spotkanie i rozmowę.

„Bo też byłabym w bańce, ja byłabym bardzo empatyczna w ramach swojej bańki, a niekoniecznie z taką różnorodnością, z jaką się spotykam przy Żywej Bibliotece, bo pewnie połowa tych osób nie byłaby moimi znajomymi z wyboru, tak. Bo ja mam też, jak wspomniałam uprzedzenia, lęki jakieś, tak, czy po prostu nie umiem dotrzeć do różnych tam środowisk. No więc na mnie Żywa Biblioteka po prostu wpłynęła i wpływa na mój rozwój. [...] Myślę, że to chodzi też o całą postawę, że jednak większej otwartości, zaciekawienia drugim człowiekiem [...]” O UW.11

„Ja wypożyczyłam „Chłopaka w spektrum”. Ja wypożyczyłam tak informacyjnie, bo chciałam zrozumieć, jak to jest. Trochę bardziej akurat też wtedy gdzieś tam w projekcie jedną z osób, z którymi pracowaliśmy, była osoba w spektrum i to mi pomogło. Nie wiem, czy zmieniło mój świat, ale na pewno mi pomogło”. O UW.14

Wiedza o inności, którą zdobywają osoby zaangażowane w Żywą Bibliotekę, dotyczy dwóch obszarów. Pierwszy to uczenie się o inności innych osób. Dotyczy zarówno Żywych Książek, jak i osób organizujących Żywe Biblioteki. Dostrzegam w tym obszarze dwa wymiary uczenia się. Jeden z nich to umiejętności praktyczne: jak się komunikować, zachować, jak można pomóc np. osobie z niepełnosprawnością ruchową czy osobie głuchoniewidomej. Drugi to zdobywanie wiedzy o inności: dostrzeganie różnorodności, refleksja nad doświadczeniami innych osób oraz nad własnym zachowaniem w relacji do innych osób dyskryminowanych, zwracanie uwagi na inność i potrzeby idące za nią w sferze publicznej, narracje, jakie inności towarzyszą, niesprawiedliwość i nierówność społeczną.

Drugim obszarem uczenia się o inności, który dostrzegam, jest uczenie się o własnej inności, na nowo doświadczanie jej w kontaktach z innymi Żywymi Książkami, ale też czytelnikami i czytelniczkami. Ten wymiar uczenia się dotyczy przede wszystkim Żywych Książek. Przebiega ono również różnymi ścieżkami. Może mieć charakter autorefleksji, pogłębiania wiedzy o grupie, z którą dana Żywa Książka się utożsamia, czy też konfrontacji ze sobą samym/ samą.

W trakcie wywiadów przywoływane były spotkania, interakcje z czytelnikami/ czytelniczkami, które były źródłem refleksji Żywych Książek o nich samych, opowiadania o tym, jak dużo dało im uczestnictwo w Żywych Bibliotekach w sensie pracy rozwojowej nad własną osobą i tym, kim są, jak siebie postrzegają i o sobie myślą nie tylko w kontekście metody, ale głównie poza nią. Zmiany postrzegania siebie, na nowo ustalenia własnych granic postrzegam jako uczenie się

o inności poprzez autorefleksję nad nią, która jest możliwa dzięki interakcjom społecznym z uczestnikami/ uczestniczkami Żywych Bibliotek. Jest to indywidualny proces rozwoju i samootwarcia na swoją inność, siebie, własne możliwości, który możliwy jest dzięki szczególnemu kontekstowi Żywej Biblioteki. Poprzez spotkanie i dialog Żywa Książka zaczyna odmiennie postrzegać siebie, swoją pozycję i rolę społeczną, możliwości, jakie ma.

„Zauważyłem wtedy jedną rzecz. Z dnia na dzień, udzielałem innym odpowiedzi na te same czy podobne pytania. Czytelnicy zmusili mnie do tego, że zacząłem myśleć o sobie, o tym, co robiłem przez ostatnie 10 lat. Żywa Biblioteka uświadomiła, że nie jestem przegrany – jak myślałem, kiedy straciłem wzrok. Nie jestem jeszcze na szczycie, ale jestem na fali wznoszącej – odbiłem od dna i teraz mogę tylko pójść do góry. I to było dla mnie coś zaskakującego. Nie spodziewałem się takiej zmiany w patrzeniu na siebie samego”. *Osoba głuchoniewidoma*

„Też takiego uczenia się trochę swoich granic i tego, że ja nie muszę mówić o wszystkim, jeżeli nie chcę”. OUW.6

„Tak nauczyłem się jakiejś asertywności. Na pewno mi to pomogło w jakiejś asertywności, w byciu sobą, powiedzmy”. OUW.1

Ustalenie swoich własnych granic i wybór fragmentów osobistych doświadczeń, którymi chcą się dzielić osoby ze stygmatem inności, jest momentem uznania ważności siebie i swoich doświadczeń do decydowania o sobie i swojej historii. Często osoby z grup mniejszościowych i dyskryminowanych stawiane są w trudnej sytuacji. Aby być tolerowane lub zyskać akceptację, nie mogą ujawniać swojej tożsamości lub wręcz przeciwnie muszą odpowiadać na każde zadane im pytania, aprobować zachowania innych dotyczące np. komentowania ich wyglądu czy przekraczania granic osobistych, np. dotykanie włosów osób czarnych. Ustalenie własnych granic jest ważnym elementem uczenia się o swojej inności, ale również emancypowania się od oczekiwań i założeń społecznych. Żywa Biblioteka stanowi pewną formę zaplecza (Giddens, 2003; Goffman, 2007), w którym można się rozluźnić i na moment zapomnieć o swojej inności. Pozwala ona na inne niż w codzienności reguły działania osób ze stygmatem inności. Na zapleczu mniejsza jest kontrola i ocena społeczna, daje ono chwilę ulgi i wytchnienia, możliwość zdystansowania się od ocen społecznych oraz przebywania wśród osób, które współdzielą doświadczenia.

Uczenie się o własnej inności może być też związane z refleksją i poszukiwaniem wiedzy na temat grupy, z którą się identyfikują Żywe Książki. Określam to jako proces samorozwoju. Jest to rozpoczęcie poszukiwania czy uzupełniania wiedzy o powodach systemowego wykluczania i interpretacja własnych doświadczeń w odniesieniu do nich.

„Właśnie na podstawie takich prostych historii nauczyłam się na pewno więcej o sytuacji osób niepełnosprawnych w Polsce [...] to mnie zainspirowało. Pytania, które dostawałam, były czasem takie, że czytelnicy pytali nas o rzeczy, o których ja wcześniej w ogóle sama nie myślałam, że dla kogoś to może być interesujące. [...] To mi dało do myślenia i to mnie też tak motywowało. Inspirowało do tego, żeby zwiększyć swoją wiedzę po prostu na ten temat i czytać np. nowe książki. I dzięki udziałowi, że przeczytałam bardzo dużo książek orzecznich napisanych właśnie przez osoby niepełnosprawne i ich doświadczenia głównie przez kobiety niepełnosprawne. [...] Więc tutaj jeszcze w ogóle zauważyłam dużą przestrzeń i do tego, żeby żeby też zrozumieć, co mnie kształtowało jako dorosłą kobietę niepełnosprawną i jak to wpływa, jak moje doświadczenia wpłynęły na to, kim ja teraz jestem tak naprawdę. Więc myślę, że naprawdę dla mnie biblioteka jest i była takim procesem też samorozwoju. Po prostu czegoś się nie spodziewałam”. O UW.6

Zdarza się też, że to uczenie się o własnej inności jest też konfrontacją z nią i próbą odpowiedzi, przede wszystkim sobie, na pytania dotyczące własnej tożsamości.

„[...] kiedy zacząłem dużo myśleć o tym, że człowiek jest przekonany, że w jakimś stopniu poznał już siebie, ale są kwestie, które trzeba wypowiedzieć głośno, żeby tak naprawdę zdać sobie z nich sprawę. Po tych rozmowach – pytaniach od czytelników, uświadomiłem sobie, że przed niektórymi sprawami uciekałem. Bałem się z nimi skonfrontować, ale teraz musiałem udzielić odpowiedzi, zmierzyć się ze sobą. [...] zdałem sobie sprawę, jak często uciekałem przed najprostszymi odpowiedziami, których teraz z taką łatwością udzielam”. *Muzułmanin*

Odpowiedzialność wynikająca z przynależności do Żywej Biblioteki i wejście w rolę Żywej Książki oraz zadania z nią związane powodują, że wcześniejsze unikanie odpowiedzi na pewne pytania staje się trudniejsze, kiedy po drugiej stronie czeka czytelnik lub czytelniczka. Przynależność do społeczności Żywej Biblioteki i gotowość do udzielania odpowiedzi wymaga świadomości i znajomości siebie. W tym kontekście bycie Żywą Książką to jeden z elementów odkrywania własnej inności i droga do lepszego zrozumienia siebie poprzez konfrontację z kwestiami, które stanowiły wyzwanie. Powyższa wypowiedź wskazuje też na siłę spotkania i otwartego dialogu jako narzędzi edukacji wykorzystywanych w Żywej Bibliotece, zarówno w kontekście relacji z czytelnikami/ czytelniczkami, jak i sobą samym/samą. W tym kontekście konfrontacja jest procesem uczenia się pozwalającym na głębsze zrozumienie siebie i pewnych schematów zachowań, które były nieświadomione lub spychane na dalszym plan.

Opowiadanie swojej historii, dzielenie się własnym doświadczeniem w Żywej Bibliotece i tworzenie biografii Żywej Książki jest procesem ponownego tworzenia jej przez perspektywę roli odgrywanej w metodzie. Wyłonione przeze mnie kategorie obrazują, że uczestnictwo w Żywej Bibliotece stanowi pewną strukturę

interpretacji siebie jako Innego/ Innej i jest procesem ponownego uczenia się o sobie i swojej inności, także w relacji do innych osób – Żywych Książek, czytelników i czytelniczek oraz osób organizujących. Opowiadanie swojej historii, usłyszenie jej, doświadczenie reakcji innych osób na nią jest wymiarem uczenia się ze swojej biografii (Dominicé, 2006) i tego jej fragmentu związanego z elementem tożsamości, który czyni osobę inną. „Dzięki narracjom dorośli uczniowie często zdają sobie sprawę, że bez względu na szereg czynników, jakie wpływają na ich życiowe podróże i wielorakie zależności, które je charakteryzują, mogą oni być autorami własnego życia” (Dominicé, 2006, s. 29). Jak pisze Dominicé, wspólna interpretacja biografii z innymi osobami może potwierdzać ich wyjątkowość i różnorodność, ale także uwypuklać podobieństwa. Akt opowiadania o tej inności, uczenia się jej i o niej, konfrontacja z nią, budowanie narracji wokół niej oraz aktywnego doświadczenia tej inności związany z przynależnością do tej konkretnej społeczności może stanowić początek procesu stawania się sobą i tworzenia własnej tożsamości. Podzielanie podobnych wartości i światopoglądu wspiera i ułatwia proces tworzenia tożsamości bycia osobą zaangażowaną w Żywą Bibliotekę.

4.1.5. Uczenie się przynależności organizatorek i organizatorów

Żywa Biblioteka realizowana jest w Polsce od 2007 roku. Pierwsza została zorganizowana w Warszawie przez Lambdę Warszawa, druga we Wrocławiu przez Dom Spotkań im. Angelusa Silesiusa. Od początków stosowania metody w Polsce do chwili obecnej można zauważyć jej rozwój oraz popularność, której dowodem jest to, że przed pandemią w 2019 roku Żywe Biblioteki realizowane były w prawie 50 lokalizacjach w Polsce. Jesteśmy jedynym krajem, który stworzył sieć zrzeszającą osoby organizujące Żywe Biblioteki oraz wypracował standardy dotyczące organizowania Żywych Bibliotek, uczenia metody i szkolenia nowych organizatorek/ organizatorów. Żywa Biblioteka w Polsce ma pewną unikatową strukturę przynależności, co ma większe znaczenie dla osób organizujących niż Żywych Książek. Wynika to z tego, że główna aktywność Żywych Książek ma miejsce w trakcie wydarzenia, natomiast działania organizatorów/ organizatorek są aktywne również przed wydarzeniami, po nich i pomiędzy nimi. Prócz lokalnych działań i lokalnych społeczności Żywej Biblioteki, które funkcjonują pod nazwami związanymi z obszarem działania, np. Żywa Biblioteka Warszawa, Żywa Biblioteka Wrocław, Żywa Biblioteka Warmia i Mazury, Żywa Biblioteka Konin, Żywa Biblioteka Katowice Bogucice itd., organizatorzy/ organizatorki są zrzeszeni w sieci Żywa Biblioteka Polska. Sieć ma strukturę ogólnokrajową i zrzesza wszystkie osoby, które pracują metodą na podstawie ustalonych standardów. Osoby zrzeszone w sieci uczestniczą w ogólnopolskich spotkaniach, gdzie dzielą się doświadczeniami zdobytymi przy organizacji, rozmawiają o trudnościach i wyzwaniach metody, ustalają dalsze cele działania i rozwoju metody w Polsce. Zadaniem sieci jest też reagowanie

na nadużycia metody lub ataki wobec osób organizujących, np. ze strony Ordo Iuris. W kwietniu 2023 roku zakończył się projekt związany z rozwojem Żywych Bibliotek w małych społecznościach lokalnych i wyborem nowego zarządu koordynującego prace sieci oraz ustanowieniem ośrodków regionalnych wspierających lokalne działania metodą Żywej Biblioteki. Warto wspomnieć o tej strukturze, nie tylko ze względu na jej unikatowość dla Polski, ale również na związek z procesami uczenia się osób zaangażowanych w działalność Żywej Biblioteki. Działanie bardziej doświadczonych ośrodków tworzy pewną ścieżkę uczenia się metody, której kierunek przebiega od bardziej do mniej doświadczonych organizatorów/organizatorek.

„zaczynamy od tego, że gdzieś się dowiedziałam, [...] o wrocławskiej Żywej Bibliotece. [...] pomyślałam, że to by było idealne dla naszej działalności, do tego, co robimy i że w ogóle super byłoby coś takiego zrobić. No ale zupełnie nie wiedziałam jak [...] I stwierdziłam, że ja tam po prostu muszę jechać, [...] z główną organizatorką, żeby porozmawiać w ogóle, jak to działa. [...] Jakby na początku przez cały dzień podpatrywałam, jak to wygląda, wypożyczałam książki, po prostu przyglądałam się temu wszystkiemu. A potem jakoś pod koniec dnia się spotkałyśmy”. OUW.15

Spółeczność stworzyła ścieżki wdrażające nowych organizatorów i nowe organizatorki, oparte na szkoleniach, konsultacjach z doświadczonymi organizatorami/organizatorkami i uczestnictwie w wydarzeniach, które działają na podstawie standardów metody. Ścieżka ma jasno wytyczony kierunek działania i przekazywania wiedzy od osób doświadczonych do początkujących. Najważniejszym czynnikiem budującym pozycję jest doświadczenie. Wprowadzanie nowych osób członkowskich, nabywanie przez nie kompetencji i umiejętności oraz przejście z peryferii społeczności (brak doświadczenia i wiedzy o metodzie) do centrum ma charakter reprodukcyjny (Wenger, 1998). Utrwala istniejącą strukturę. Jednocześnie skupienie największej wiedzy w jednym (najbardziej doświadczonym ośrodku) tworzy strukturę hierarchiczną i relacje władzy. Dają one prawo monitorowania działań innych ośrodków i nowych organizacji pracujących metodą. Z jednej strony z organizacji koordynującej wychodzą projekty upowszechniające metodę w nowych środowiskach, z drugiej zaś ich realizacja wzmacnia dominującą pozycję jednej organizacji. Nowym osobom, które chcą się zaangażować, stwarza to możliwość skorzystania z rzetelnej wiedzy i wieloletnich doświadczeń, ale też powoduje, że metoda jest raczej reprodukowana niż zmieniana i transformowana. W wywiadach widoczne jest również, że centralna pozycja jednego ośrodka może być ograniczająca dla lokalnych działań lub narażać organizatorów/organizatorki na sankcje, jeśli reprezentują odmienne stanowisko, np. nie pozwala im na zdobycie uprawnień do szkolenia i wdrażania nowych organizatorów/organizatorek. Istnieje przestrzeń do dyskusji nad metodą i kształtem sieci, np. podczas

ogólnopolskich spotkań, ale jednocześnie nie są w niej podejmowane niektóre tematy związane np. z wprowadzaniem zmian w metodzie lub krytycznych uwag do niej.

Warto zaznaczyć, że dzisiaj sieć Żywa Biblioteka jest w momencie przejściowym. Wiedza o metodzie, która skupiona była w jednym zespole, obecnie została rozdzielona pomiędzy 7 doświadczonych ośrodków regionalnych, które koordynują prace w swoich regionach i wspierają lokalnie zainteresowane pracą tą metodą osoby. Osoby zaangażowane w Żywą Bibliotekę w Polsce funkcjonują na dwóch poziomach: krajowym w ramach Sieci Żywa Biblioteka Polska oraz lokalnym w miejscowościach, gdzie bezpośrednio realizowane są działania. W grudniu 2022 roku wybrany został nowy pięcioosobowy zarząd, który zastąpił Dorotę Mołodyńską-Küntzel koordynującą prace sieci od 2014 roku. Ostatecznie nowy zarząd pełni funkcję od maja 2023, a w jego skład wchodzi cztery osoby.

Ustalonymi na podstawie zgromadzonych danych aspektami uczenia się jako przynależności w społeczności Żywej Biblioteki są: symbole społeczności, ścieżki dołączania do niej, motywacje oraz uczenie się o inności, które odbywa się kilku opisanych powyżej wymiarach.

4.2. Uczenie się zaangażowania i działania w Żywej Bibliotece

Najważniejszym działaniem w pracy metodą Żywej Biblioteki jest wydarzenie, podczas którego czytelnicy/ czytelniczki mogą porozmawiać z Żywymi Książkami, zadać im pytania, usłyszeć o ich doświadczeniach, wymienić się poglądami patrzenia na świat. Angażuje ono wszystkie lokalnie zaangażowane w Żywą Bibliotekę osoby. Jak w wielu społecznościach, podobnie w Żywej Bibliotece, praktyka ma kilka wymiarów: edukacyjny, społeczny, polityczny, biograficzny. Każda z osób zaangażowanych w tę społeczność ma swoją rolę i zadania. Praktyka jest po pierwsze i przede wszystkim procesem, dzięki któremu możemy doświadczyć świata i naszego zaangażowania w niego jako znaczącego (Wenger, 1998, s. 51).

Obie grupy badanych przychodzą do Żywej Biblioteki dla zmiany. Na stronie projektu istnieje jasna deklaracja odnośnie celu Żywej Biblioteki: „Naszym celem jest zmiana postawy ludzi wobec inności na opartą na zrozumieniu i szacunku. Poprzez ten projekt chcemy zachęcić do zapoznawania się z prawami człowieka i wzrostu świadomości na temat stereotypów i uprzedzeń oraz ich konsekwencji, a także prowokować krytyczne myślenie” (dostęp 31.01.2023 http://zywabiblioteka.pl/?page_id=45). Jak opisywałam w kontekście motywacji do zaangażowania się w działalność Żywej Biblioteki, te zmiany mogą dotyczyć kwestii społecznych i politycznych, ale mogą też być związane z indywidualnymi biografiami.

W przypadku Żywych Książek głównym wymiarem praktyki są spotkania i rozmowy z czytelnikami/ czytelniczkami oraz przebywanie na półce z innymi

Żywymi Książkami. W przypadku osób organizujących praktyka prócz samego wydarzenia związana jest również z pracą, którą należy wykonać wcześniej, aby móc zrealizować Żywą Bibliotekę w miejscu publicznym.

Warto może również w tym punkcie wspomnieć o tym, co zostało już częściowo opisane we fragmencie dotyczącym wymiaru uczenia się przynależności, ale stanowi również pewną praktykę społeczności Żywej Biblioteki. Jest to związane z momentem przejścia z rzeczywistości społecznej do rzeczywistości Żywej Biblioteki i stanowi pewnego rodzaju rytuały działania. Przed wejściem „na scenę” każda z osób ubiera się w koszulkę, szarfę lub identyfikator odpowiedni dla swojej roli w działaniu. Wyznacza to moment rozpoczęcia i zakończenia działania, symbolicznego wejścia i wyjścia z roli.

4.2.1. Tworzenie prologów i nadawanie tytułów przez Żywe Książki

Konwencja metody wymaga, aby każda z Żywych Książek nadała sobie po konsultacji z organizatorem/ organizatorką tytuł oraz napisała prolog, krótki opis siebie, który zamieszczony będzie w katalogu i pomoże czytelnikowi/ czytelniczce w wyborze, z kim chce porozmawiać. Tytuły powinny nawiązywać do stereotypów, z którymi spotyka się osoba w swojej codzienności. Prologi, czyli krótkie opisy dla czytelników/ czytelniczek tworzone przez Żywe Książki i zamieszczone w katalogu, są bardzo różne. Niektóre z nich bywają metaforyczne, inne są listą pytań, na które Żywa Książka może odpowiedzieć. Czasami w prologu osoba dzieli się swoimi doświadczeniami, przedstawia siebie i swoje życie lub odnosi się do istniejących stereotypów związanych z grupą, z którą się utożsamia. Są prologi, które odnoszą się do nauki i próbują z tej perspektywy przybliżyć problem. Zdarza się, że Żywa Książka próbuje się „ukryć” za metaforą lub sławnymi osobami, które również identyfikują z daną grupą mniejszościową. Niektóre prologi zawierają listę pytań, z którymi najczęściej spotyka się dana osoba. Poniżej zamieszczam różne typy prologów.

Prolog 1

„Ach, ludzie, chcielibyście poznać nasze życie, prawdziwe o Cyganach wieści? Ja wiem, że mi nie uwierzycie, ale proszę wysłuchajcie, Cyganka prawdę ci powie!”

Prolog 2

„Siedzę na stacji.

Jak się ona nazywa? Inność? Mniejszość?

Czekam na pociąg.

Dokąd? Do normalności? Powinienem nim jechać? Wagon pierwszej czy drugiej klasy?

Jestem M. Mam wiek, wagę i wzrost. To chyba tak samo jak Ty?
Uczucia i zainteresowania też. Całą walizkę spakowanych myśli.... Zajrzysz?
Czy krzyczę nago na paradach?
Czy znam więcej kolorów niż przeciętny facet?
Czy sikam na siedząco?
Czy siorbię przy rosole?
Czy żyje mi się normalnie?
Czy mam takie same prawa jak Ty?
Czy chciałbym mieć dzieci?
Czy kochać zawsze znaczy to samo?

Jedźmy! Czas podróży: 30 minut. Odjazd!”

Prolog 3

„Jestem taki jak moi heteroseksualni znajomi, przyjaciele i rodzina: lubię dobrze zjeść, poleniuchować i pospać do południa, wyjść na spacer z psem, pojechać do Ikei i poczytać. Boję się starości, nie lubię kaszy jaglanej i kocham zwierzęta. Brzmi normatywnie, nie?

Ale: cztery lata byłem w świetnym związku ze świetnym chłopakiem, z którym zresztą nadal się przyjaźnię. Ale: podobają mi się mężczyźni. Nie, nie wszyscy, ale nie mam określonego typu. Zresztą, możemy o tym porozmawiać. Chyba, że wolisz zadać mi jakieś inne pytanie? Czy orientacja psychoseksualna to kwestia genów, czy wychowania? Czy istnieje coś takiego jak kultura queerowa? Czy uważam, że bycie wyoutowanym jest ważne? Albo: które zwierzę jest najfajniejsze na świecie i dlaczego to mój pies? Pogadajmy”.

Prolog 4

„Pisarze i poeci, których domeną jest wyobraźnia, często wymyślają niesamowitą rzeczywistość. Ich bohaterowie, uwikłani w straszne historie, konflikty uczuć, balansują często na pograniczu normalności i szaleństwa. Moja rzeczywistość w chorobie, jest właśnie taka, nieszablonowa. Wymyślam i wierzę, że to jest realność. Byłam walczącym z nazistami żołnierzem, mistrzem karate, zawsze kimś ważnym, kto miał do spełnienia misję. A więc jestem Żywą Książką, wątkiem głównym jest odmienność doświadczana na żywo. Chętnie pozwolę się przeczytać, aby świat stał się lepszy dla każdego, kto jest trochę inny, gdyż fantazja zlewa się z rzeczywistością, przenika ją i ubogaca każdego, kto chce zrozumieć życie”.

Prolog 5

„W przeciwieństwie do tego, co myśli sporo osób, nie jem tylko trawy. Zrezygnowałem z mięsa dość dawno temu. Od jakiegoś czasu nie jem żadnych produktów pochodzących od zwierząt. Wybrałem weganizm z powodów etycznych, żeby nie przykładąć ręki do cierpienia zwierząt. Na co dzień żyję aktywnie, uprawiam sport, a dieta wegańska nie jest przeszkodą w treningu”.

Prolog 6

„Jestem mamą dorosłej już dziewczyny, dotkniętej nieuleczalnym, schorzeniem zwanym CHAD (choroba afektywna dwubiegunowa). Choroba ta powoduje zaburzenia w chemii mózgu. Opowiem Ci o naszej codzienności, o wpadaniu w kaniiony i wędrowaniu po górach. Będzie o przystosowaniu się do życia z CHAD, o poszukiwaniu pomocy, o zachowaniu własnego zdrowia, o miłości do dziecka, które jest dorosłe, ale bywa bezradne”.

Prolog 7

Jestem, co z tytułu wynika, Żydem. Urodziłem się w pierwszych dniach wojny, drugiej światowej, nie pierwszej, aż tak stary nie jestem. Mieszkaliśmy w Warszawie. Pamiętam dość dobrze okres wojny, ale to wiadomo, jakie były losy Żydów pod okupacją. Po wojnie natomiast stosunek Polaków do Polaków pochodzenia żydowskiego, mimo znikomej pozostałej ilości, nie stał się lepszy. Antysemityzm wpojony tak łatwo nie znika. I tak stała się Polska krajem dziwnym, mamy antysemityzm, prawie Żydów nie mając”.

Prolog 8

„To ja lesbijka, wrażliwa, z poczuciem humoru, podróżniczka z małym plecakiem i sporym bagażem doświadczeń. Kiedyś bałam się opinii publicznej, a środowisko, w którym żyłam jako nastolatka, nie sprzyjało samopoznaniu i akceptacji i okraszane było brakiem tolerancji. Przetrwiałam najtrudniejszy czas, niestety musiałam dla własnego spokoju zaprzeczać samą siebie, potem na studiach i w pracy. Długo dojrzewałam do decyzji, aby się ujawnić, trwało to kilkanaście lat. Doszłam do wniosku, że niczym się nie różnimy, mam pracę, rodzinę, przyjaciół, swoje pasje i marzenia, plan na samą siebie, który realizuję. I tak jak każdy, potrzebuję uczuć, bliskości i dzielenia tego, co najpiękniejsze, z drugim człowiekiem. Ale jeśli mówimy o miłości, intymności, to myślę tylko o kobiecie.

Decyduję się na tę opowieść, bo wiem, że nie jest to tylko moja historia. Bo wierzę, że ludzie potrafią się zrozumieć i akceptować, a spotkanie może stać impulsem do wzrostu świadomości. Zapraszam Cię na pełne szacunku rozmowy,

w których można zadawać pytania, prowadzić dialog i dzielić się doświadczeniami. Mój apetyt na życie stale rośnie... dziś jestem sobą i nie wstydzę się tego”.

Prolog 9

„Jestem matką dziewczynki z zespołem Downa. Nasze życie bywa trudne, to na pewno wiesz. Ale czy wiesz, że toczy się (w miarę) spokojnie i normalnie? Jeśli chcesz dowiedzieć się więcej, zapraszam do sięgnięcia po mnie. Zostałam wydana niespełna 8 lat temu, ale nie straciłam na aktualności. Wręcz przeciwnie czuję, że z każdym kolejnym wypożyczeniem aktualizuję się do lepszej wersji. Jestem książką obyczajową, nie poradnikiem, nie encyklopedią. Opowiem Ci historię jedną z wielu zwykłych, a jednocześnie wyjątkową. Obiecuję zaspokoić twoją ciekawość i poszerzyć horyzonty. Mam nadzieję Cię zaskoczyć, wzruszyć i rozbawić. Wypożycz mnie!”.

Tym, co widoczne w prologach, jest świadomość roli i zadania, które się z nią wiążą, czyli rozmowy i dzielenie się swoimi doświadczeniami. Pokreślenie, że osoba nie jest poradnikiem czy encyklopedią, nawiązuje do standardów i zasad funkcjonowania Żywej Biblioteki, które mówią, że nie jest ona terapią, a opowiedziana historia bazuje na osobistym doświadczeniu i wiedzy. Niektóre z nich odkrywają też motywacje, które stoją za podjęciem decyzji o zaangażowaniu i o których mowa była wcześniej w części tego rozdziału. W warstwie językowej, w niektórych prologach widoczna jest przyjęta konwencja używania języka tradycyjnej biblioteki, o czym już wspominałam. Biegłość w posługiwaniu się językiem Żywej Biblioteki interpretuję jako przynależność do społeczności. Osoby nie mają trudności w nazywaniu siebie samych Żywą Książką czy pisanie o własnym tytule. Prologi są wstępem do tego, co może się wydarzyć między czytelnikiem/ czytelniczką a Żywą Książką. Przygotowują scenerię do dialogu i spotkania, ale też „przygotowują” czytelnika/ czytelniczkę na to, z jaką perspektywą i doświadczeniami może się zmierzyć w rozmowie. Niekiedy prologi pozostają bez zmian przez wszystkie edycje, w których uczestniczy Żywa Książka, inne zmieniają się po jakimś czasie zaangażowania w metodę i uczestnictwie w kilku edycjach Żywej Biblioteki. Kierunek zmian, który zaobserwowałam, albo dotyczył zmieniających się kwestii językowych, które organizatorzy i Żywe Książki uznali za ważne do zmiany, albo były to osobiste decyzje Żywych Książek, które czuły, że stworzony kilka edycji wcześniej prolog już dłużej do nich nie pasuje. W tym przypadku zmiany zazwyczaj mają kierunek od bardziej metaforycznych prologów do tych opisujących konkretne doświadczenia danej osoby, pisanie o sobie wprost, przytaczanie fragmentów biografii. Uczestnictwo w kilku edycjach, zdobycie doświadczenia powoduje, że osoba czuje się pewniej i bezpieczniej oraz jest gotowa opowiadać czytelnikowi/ czytelniczce o sobie już w prologu. Zmiany prologów korespondują z uczeniem się

o (własnej) inności, widoczna jest zmiana narracji o sobie i postrzegania swojej inności. Kierunek zmian w prologach zdradza większą akceptację i wyrozumiałość dla siebie oraz wskazuje na autoterapeutyczny wymiar spotkań w ramach Żywej Biblioteki, uznanie własnej historii za znaczącą i mogąca przyczynić się do zmiany. Wchodzenie w dialog z osobami zaangażowanymi w Żywą Bibliotekę, czytelnikami/ czytelniczkami oraz sobą samym/ samą w bezpiecznej przestrzeni uczy samoświadomości, empatii, krytycznego myślenia i pozwala wchodzić w dialog, w którym osoba czuje się bardziej komfortowo, który staje się bardziej znaczący, a jednocześnie pogłębia zrozumienie świata i pozwala kwestionować wcześniejsze założenia i schematy (Demetrio i in., 2000; Dominicé, 2006). Niektóre osoby potrzebują najpierw poznać sposób funkcjonowania Żywej Biblioteki, aby móc zacząć mówić o sobie wprost w prologach.

Kolejnym wymiarem praktyki jest nadanie tytułu, który dla osób wewnątrz wspólnoty stanowi jeden z elementów konwencji działania. Również w trakcie wywiadów wątek nadawania tytułów nie pojawia się często, jest raczej wspominany jako jeden z elementów metody niż obszar głębszych refleksji i dyskusji. Proces nadawania tytułów wzbudza natomiast sporo kontrowersji wśród osób spoza społeczności, które przytaczają argumenty o wzmacnianiu istniejących stygmatów, nadawaniu etykietek czy uprzedmiotawianiu osób zaangażowanych. Wewnątrz grupy nie jest to działanie kontrowersyjne, czasami pojawiają się emocje związane z tym procesem, ale ich podłoże najczęściej tkwi w chęci dotrzymania obowiązujących standardów, dotyczących tytułów: „Tytuł Żywej Książki nadawany jest przez organizatora Żywej Biblioteki w porozumieniu z daną Żywą Książką i powinien być związany ze stereotypem, który tej Żywej Książki dotyczy. Język określający Żywą Książkę musi być językiem wrażliwym i nie stygmatyzującym” (Mołodyńska-Küntzel, 2016, s. 67). Można zaobserwować niewielkie napięcia pojawiające się wokół tego procesu zarówno wśród Żywych Książek, jak i osób organizujących Żywą Bibliotekę. Dla większości osób, z którymi rozmawiałam, nadawanie tytułu nie stanowiło trudności, nie było wyzwaniem ani tematem, który był poruszany w rozmowie jako szczególnie znaczący. Wszystkie osoby powiedziały mi na początku spotkania, jaki jest ich tytuł jako Żywych Książek. Niektóre osoby w wywiadach wspominały, że określenie siebie, związane np. z etnicznymi przesłankami, tożsamości bywa trudne, złożone i płynne. Sprowadzenie różnych elementów tożsamości do jednego określenia, które nie zawsze oddaje złożoność tego, kim są, jest trudne i zaczyna być współcześnie niewystarczające.

„Nie, bo, wiesz, bo tytuł znaczy, że musisz się jakoś już się określić. To jest trudne. Czasami jest łatwe. Z określeniem się jako gej nie mam problemu, bo tak mi wypadło, że jestem cis mężczyzną i że jestem gejem. I to było dla mnie oczywiste, że jakby od kiedy miałem jakąkolwiek świadomość na ten temat. [...] Chodzi mi o to, że, jakby konkludując, że to nie jest takie łatwe w wielu przypadkach i u wielu ludzi,

że są nie wiem. Przecież ludzie, którzy mają, nie chcą powiedzieć problemy, ale jakby pewne wątpliwości dotyczące swojej tożsamości płciowej. I też nie musi tak być, że coś z tego wynika, mogą dążyć do tranzycji albo nie, mogą mieć przy tym zupełnie inną orientację psychoseksualną w ogóle niezależną od tego. Chodzi mi o to, że jest tyle mniejszości, których nie da się w tytuł wcisnąć, że wydaje mi się, że to jest niewystarczające, dla dorosłych zwłaszcza, być może dla dzieci to jest okej, bo to jest pewien etap nauki, w ogóle tego, że świat jest różnorodny, ale już powoli przestaje to wystarczać, moim zdaniem”. O UW.1

Niektóre organizatorki/ niektórzy organizatorzy wspominają też o tym, że nadawanie tytułów powinno być połączone z widniejącym przy tytule imieniem, które podkreślać miałyby, że jest to historia konkretnej osoby, a nie Żywa Książka reprezentująca wszystkich gejów, muzułmanów/ muzułmanki czy trzeźwych/ trzeźwe alkoholików/ alkoholiczki. Jest to zabieg, który obu stronom spotkania, czytelnikom/ czytelniczkom i Żywym Książkom, przypomina o tym, że historie usłyszane i opowiedziane w Żywej Bibliotece są indywidualnymi doświadczeniami konkretnych osób, a nie reprezentacyjnymi historiami całych grup mniejszościowych, z którymi te osoby się identyfikują. Ma to też zmniejszać ryzyko tworzenia generalizacji i złudnego przekonania, że poznanie jednej historii daje wiedzę o całej społeczności czy grupie. Nie jest to jednak praktyka przyjęta przez wszystkie Żywe Biblioteki. Najczęściej imię przy tytule Żywej Książki pojawia się wtedy, gdy pod tym samym tytułem występują w jednej Żywej Bibliotece dwie osoby.

„[...] o czym już kiedyś tam mówiłam, tytuły książek są z imionami. I żeby już na etapie czytania prologu w katalogu, jakby zwracać uwagę na to, że to jest historia tej bardzo konkretnej osoby, że to jest historia Mateusza geja, a nie historia geja, po prostu nie [...]”. O UW.12

Zdarza się, że Żywe Książki chcą występować pod tytułami metaforycznymi: „W obcym ciele”, „Człowiek w za małym garniturze”, „Tęczowa Pani”, „Niewiedoma, która świetnie widzi”, „Biały kruk”, lub proponują tytuły kontrowersyjne: „Śmieciogrzeb” lub „Bezwyznaniowiec”, „Wariatka”, „Komputerowy ćpun”. Najczęściej jednak tytuł nawiązuje do grup mniejszościowych lub grup narażonych na dyskryminację lub dyskryminowanych. W Żywej Bibliotece można porozmawiać np. z: Ateistą, Feministką, Osobą Czarnoskórą, Gejem, Lesbijką, Osobą z niepełnosprawnością, Muzułmaninem, Żydem, Byłym Więźniem, Byłą Narkomanką, Osobą w spektrum autyzmu, Dorosłym Dzieckiem Alkoholika, Byłym Więźniem, Żydem, Niemcem, Weganką, Osobą mającą doświadczenie przemocy, Byłym bezdomnym, Policjantem, Amerykaninem, Syryjczykiem, Uchodźcą, Rodzicem dziecka adoptowanego, Protestantem, Osobą aseksualną, Osobą niebinarną, Osobą chorującą na CHAD, Kobieta świadomie bezdzietną, Osobą z niepełnosprawnością intelektualną, Ojcem geja, Osobą niskorosłą, Rodzicem dziecka

z niepełnosprawnością itd. Katalogi Żywych Książek można odczytywać jako swojego rodzaju mapę stereotypów w kraju. W zasadzie w każdej Żywej Bibliotece można spotkać osoby uzależnione, nieheteronormatywne, przedstawicieli/ przedstawicielki różnych narodowości i wyznań. W każdej Żywej Bibliotece istnieje potrzeba rozmowy z nimi. Czasami zdarza się, że niektóre Żywe Biblioteki odpowiadają na lokalne problemy i napięcia, zatem np. można w nich porozmawiać z Kobietą z Sosnowca, Górnikami czy Góralem. Przez 16 lat istnienia metody w Polsce katalogi zmieniały się i można dostrzec pojawienie się nowych tytułów Żywych Książek, np. osoba niebinarna, osoba poliamoryczna, osoba panseksualna, lub zanikanie tych z początków metody, np. wegetarianka czy blondynka. Zarówno Żywe Książki, jak i organizatorzy/ organizatorki dostrzegają, że zmienia się też „popularność” Żywych Książek. W chwili obecnej w dużych miastach, kiedyś bardzo często zapraszane do rozmowy Żywe Książki Gej i Lesbijka, są zdecydowanie mniej wypożyczane. Zarówno organizatorzy/ organizatorki, jak i Żywe Książki odczytują ten trend jako oswojenie i znormalizowanie tematu dotyczącego osób homoseksualnych i zmiany społecznej, która dokonała się przez ostatnich 16 lat. Nadal bardzo mocną pozycję, jeśli chodzi o liczbę rozmów, mają osoby, które wyszły z uzależnienia i reprezentujące tematy związane ze zdrowiem psychicznym. W społeczności LGBTQ+ na rozmowę chętnie zapraszane są osoby niebinarne, aseksualne lub poliamoryczne. W czasie obserwacji niektóre z Żywych Książek (te z najdłuższym stażem) wspominały o tym, że istnieją takie „fale czytelnicze”, które wiążą się ze wzmożoną popularnością niektórych grup mniejszościowych. Spostrzeżenia dotyczące tego zjawiska były podobne w różnych Żywych Bibliotekach. Pierwsza wskazywana faza na początku obecności Żywej Biblioteki związana była z popularnością gejów i lesbijek, kolejna wyróżniona to osoby uchodźcze, muzułmanie (niektóre Żywe Książki umiejscowiły ją w latach 2015–2018) i trzecia, określana jako „po pandemii”, to wzrost popularności osób z zaburzeniami zdrowia psychicznego. Przez cały czas jako bardzo popularne wskazywane są Żywe Książki, których tytuły związane są z wyjściem z uzależnienia.

„No i osoby uzależnione tzn. te co wyszły z uzależnienia, to praktycznie cały czas są wypożyczane”. (notatka z obserwacji)

W tych „falach” wskazanych przez Żywe Książki można znaleźć odbicie nastrojów społecznych i narracji obecnych w sferze publicznej dotyczących społeczności LGBTQ+, kryzysu uchodźczego czy poruszanych w ostatnim czasie kwestii związanych ze zdrowiem psychicznym. Żywa Biblioteka ma możliwość szybszego (niż edukacja formalna) reagowania na edukacyjne potrzeby społeczne i odpowiada na nie w taki sposób, że umożliwia rozmowy i spotkania z osobami, których doświadczenie i wiedza są związane z aktualnie poruszonymi tematami.

Kolejny wątek wiąże się z momentem, w którym Żywa Książka decyduje się na ujawnienie swojego drugiego tytułu, ale nie od razu po przystąpieniu do społeczności Żywej Biblioteki, tylko dopiero po pewnym czasie zaangażowania. Zdarzały się sytuacje, że np. rodzic dziecka z niepełnosprawnością po jakimś czasie ujawnił drugi tytuł związany z uzależnieniem, a np. lesbijka po kilku edycjach ujawniła tytuł związany ze zdrowiem psychicznym. Tytuły te zazwyczaj dotyczą odmiennych przesłanek dyskryminacyjnych i może zdarzyć się tak, że osoba dopiero po pewnym czasie uświadamia sobie kolejną przesłankę, która staje się przyczyną funkcjonowania w innej grupie mniejszościowej lub jest jej świadoma, ale z własnych pobudek nie decyduje się na jej nazwanie. Ujawnienie drugiego tytułu związane jest z pojawieniem się gotowości do rozmowy na ten temat oraz ze wzrostem poczucia bezpieczeństwa w grupie, lepszego zrozumienia metody i osadzenia w społeczności Żywej Biblioteki. Związane jest to też z otwartością i mniejszą obawą przed odrzuceniem po ujawnieniu kolejnego mniejszościowego elementu tożsamości.

Zaobserwować też można odwrotny do opisanego powyżej proces wygaszania tytułu. Zdarza się, że te Żywe Książki, które występowały pod więcej niż jednym tytułem, po pewnym czasie decydują się na rezygnację z jednego z nich. Podłożem tej decyzji bywa zbyt duży koszt emocjonalny, jaki pociąga za sobą opowiadanie o tym fragmencie własnej tożsamości, albo poukładanie i akceptacja tej historii przez konkretną osobę, tak że nie ma dalszej potrzeby dzielenia się nią.

W pierwszej praktyce dostrzegam koszt zaangażowania, jaki ponoszą Żywe Książki, opisany jako wyzysk epistemiczny przez Berenstain (2016). Druga praktyka pokazuje autoterepeutyczny wymiar opowiadania własnej historii, który pozwala też zrozumieć ją, zaakceptować i poukładać na nowo Żywej Książce.

„[...] I on też na przykład miał taki moment, że on stwierdził, że wiesz co, już nie chcę być tym tytułem, ja już mogę tylko występować jako ateista, że mnie już męczy mówienie o tym, i że ja już tyle razy to opowiedziałem i ja już tak sobie to przepracowałem i tak sobie to w głowie poukładałem, że już tego nie chcę po prostu, ja bym chciał postawić kropkę i przestać o tym mówić”. OUW.12

Tworzenie prologów i nadawanie tytułów oraz wkładanie koszulki lub stosowanie innego atrybutu identyfikującego zaangażowanie w działania w kontekście Żywej Biblioteki stanowi pewien rytuał przejścia. Jest pewnym performatywnym aktem uznania i nazwania swojej tożsamości (Butler, 2008) oraz wejścia w rolę, ale w nieco odwróconym od społecznego porządku Żywej Biblioteki. Judith Butler (2008) zakłada, że tożsamość jednostki przedstawiana jest przez pryzmat oczekiwań i normy systemu społecznego, w którym tkwimy, a jego hierarchiczność, binarność i (hetero)normatywność oraz patriarchalność są ograniczające i opresyjne, a także utrwalają istniejące podziały. Tytuły Żywych Książek w Żywej

Bibliotece nawiązują do istniejącego systemu i dyskursu o inności. Jednak sytuacja, w której pod tym samym tytułem występują różne osoby, z różnymi historiami i doświadczeniami oraz gdzie krzyżują się różne elementy tożsamości, nie tylko ten jeden decydujący w systemie społecznym o stygmacie inności, ukazuje bardziej pewne spektrum inności i wprowadza pewne zamieszanie, problematyzowanie czy niepokój, które w teorii Butler (2008) może być pierwszym krokiem do zmiany społecznej. W przypadku niektórych osób będących Żywymi Książkami zdarza się, że uznanie i nazwanie swojej tożsamości otwarcie oraz mówienie o niej ma miejsce jedynie w trakcie wydarzenia i w społeczności Żywej Biblioteki. Jest to proces usytuowany w tej społeczności i ta tożsamość jest też tożsamością usytuowaną (Smith, 2005). Osoba jest gotowa do nazwania jej, mówienia o niej, wchodząc w relacje z czytelnikami i czytelniczkami oraz osobami ze społeczności Żywej Biblioteki, ale niekoniecznie poza nią, gdzie ta tożsamość jest marginalizowana lub dyskryminowana.

Nadawanie tytułów jako praktyka Żywej Biblioteki jest też strategią oswajania i normalizowania inności, uznawania jej za fakt i opisywania realnej rzeczywistości społecznej (Czykwin, 2013). Nadawanie tytułów związanych ze stygmatami społecznymi łączy się z komunikowaniem w przestrzeni publicznej uznania, docenienia doświadczenia i tożsamości różnych osób (Honneth & Fraser, 2005), ale też z próbą pozbawiania określeń typu Żyd, Gej, Muzułmanin, Rom, Osoba Gruba negatywnych emocji towarzyszących im. Nazywanie wprost ma na celu normalizowanie tych określeń i pozbawianie ich negatywnego komponentu emocjonalnego oraz tworzenie społeczności odzwierciedlającej różnorodność doświadczeń (Branka & Cieślukowska, 2010). Nazywanie inności w katalogu, nadawanie tytułów jest aktywnym procesem przełamywania form narzuconego milczenia (hooks, 1994). Jest to aktywny i transformacyjny proces przełamywania narzuconego milczenia i odsłaniania ukrytych aspektów świata społecznego. Nazywanie jest formą stawiania problemów (Freire, 1996), sposobem zwracania uwagi na stałe i opresyjne struktury w społeczeństwie. W ten sposób następuje zwrócenie uwagi na świat społeczny z jednej strony zorganizowany, a z drugiej zdeorganizowany przez normy społeczne. To co stanowi margines, nie jest poruszane w przestrzeni publicznej, zostaje nazwane i opublikowane w katalogu Żywej Biblioteki. Próba nazwania tej inności jest pewną formą demaskowania milczenia, którego jesteśmy (na)uczeni (edukacja bankowa) i które utrwała strukturę społeczną.

4.2.2. Konstruowanie inności w Żywej Bibliotece

Warto zauważyć, że Żywa Biblioteka tworzy wewnątrz swojej społeczności i w trakcie trwania wydarzeń porządek dotyczący inności odwrotny do porządku społecznego obowiązującego na co dzień. Dyskursy mniejszościowe, które w życiu publicznym są marginalizowane czy dyskryminowane, w Żywej Bibliotece odgrywają

główną rolę, nadaje się im ważność, sprawczość, a osobom z grup mniejszościowych pozwala się opowiedzieć swoją historię własnymi słowami.

Inność jako bestseller

W Żywej Bibliotece inność funkcjonuje w szerszych kategoriach niż te opisane np. przez Goffmana (2007). Inność, którą możemy poznać w Żywej Bibliotece, dotyczy również kwestii światopoglądowych czy stylu życia, na który zdecydowała się konkretna osoba, np. freeganizmu, weganizmu, tatuowania całego ciała, świadomej bezdzietności. Im bardziej odrzucona lub marginalizowana społecznie jest osoba, tym większe ma szanse na zostanie bestsellerem w Żywej Bibliotece. Bestseller to w Żywej Bibliotece słowo określające Żywą Książkę, która cieszy się dużym zainteresowaniem osób odwiedzających i w czasie danego eventu ma najwięcej wypożyczeń. W ciągu 16 lat obecności metody w Polsce zauważyć można, co w wywiadach potwierdzają obie grupy uczestniczące w badaniach, że tytuły bestsellerów zmieniają się. Na początku były to osoby ze społeczności LGBTQ+: geje i lesbijki, później muzułmanie i uchodźcy, osoby uzależnione. W ostatnim czasie moi rozmówcy/ rozmówczynie wskazują na zainteresowanie tytułami związanymi ze zdrowiem psychicznym i nadal społecznością LGBTQ+, ale raczej osobami niebinarnymi, transpłciowymi czy aseksualnymi. Można dostrzec pewną zależność, że im bardziej grupa marginalizowana jest w przestrzeni publicznej, tym większym cieszy się zainteresowaniem ze strony odwiedzających Żywą Bibliotekę. W wyniku obserwacji wnioskuję, że dla Żywych Książek ważny jest ten status bycia bestsellerem, o czym świadczą pytania: „Kto jest dzisiaj bestsellerem?” albo „Ile mi brakuje jeszcze do bycia bestsellerem?”. Bycie popularnym/ popularną w Żywej Bibliotece dla części Żywych Książek jest powodem satysfakcji i zadowolenia, motywuje do jeszcze większego zaangażowania się w metodę. Niebezpieczeństwem tej popularności jest czasami zatracenie się w rozmowach i bardzo duża intensywność interakcji w czasie wydarzenia, która męczy nie tylko fizycznie, ale również emocjonalnie. Zdarza się, że osoby, które „rywalizują” o miano bestselleru, sprawiają wrażenie bardzo pobudzonych, ożywionych, monitorują swoje statystyki przy ladzie wypożyczeń, dopytują o statystyki innych, kiedy pojawia się moment przerwy w rozmowach, wydają się rozczarowane. Warto pamiętać, że kulminacyjnym momentem Żywej Biblioteki jest wydarzenie trwające zaledwie kilka godzin, a po jego zakończeniu osoby wracają do rzeczywistości społecznej, która rzadko jest tak otwarta na inność i akceptująca ją jak społeczność Żywej Biblioteki. Inność jako bestseller jest wyizolowaną praktyką funkcjonującą tylko w społeczności Żywej Biblioteki i nie jest możliwa do przełożenia na rzeczywistość poza nią. W czasie obserwacji i rozmów pojawiały się wątki dotyczące tego tematu chęci bycia w Żywej Bibliotece ze względu na panującą atmosferę, uwagę i akceptację, której często brakuje w czasie pomiędzy wydarzeniami, w życiu codziennym. W tym kontekście

Żywa Biblioteka dla niektórych Żywych Książek jest formą kompensowania braku akceptacji, który wpisany jest w ich biografii. Niektóre z Żywych Bibliotek w Polsce zapewniają opiekę psychologiczną w trakcie wydarzenia, która pomaga Książkom radzić sobie z emocjami towarzyszącymi spotkaniom i rozmowom. Częściej taką funkcję pełnią osoby organizujące wydarzenie czy wolontariusze/ wolontariuszki.

Kategoria bestselleru pojawia się również w wywiadach, kiedy osoby mówią o popularności i zmianach, jakie dostrzegają wśród czytelników/ czytelniczek.

„No my się zawsze śmiejemy, że na przykład lesbijka to już nie jest taka popularna, że to nie jest takie coś, co wzbudza w ludziach gdzieś tam właśnie jakieś kontrowersje, bo już ma mniej powiedzmy wypożyczeń, lesbijka czy gej. Ale na przykład zawsze osoba transpłciowa ma bardzo duże zainteresowanie. Osoba z chorobą dwubiegunową, też to jest gdzieś tam zawsze ogromne zainteresowanie. Raz mieliśmy więźnia i on też, to był taki tytuł właśnie, który był bardzo często wypożyczany. [...] No są takie książki, które praktycznie non stop są wypożyczane i właśnie jakby nawet nie mają za bardzo kiedy iść na przerwę”. OUW.15

„Chyba przez te wszystkie lata to się powtarza, że to są książki związane z wiarą lub jej brakiem, znaczy u nas głównie z jej brakiem, czyli ateistka czy ateista to zawsze był mocno wypożyczany. [...] No też te książki związane z tożsamością seksualną, to one cieszą się dużą popularnością. Osoba po kryzysie psychicznym [...] No i też pamiętam, też była narkomanka, była alkoholiczka, były alkoholik, to tak, to młodzież bardzo do nich, czyli w sumie te trzy obszary: religia, tożsamość seksualna, no i jakieś nałogi”. OUW.11

Lista popularnych Żywych Książek, jak wspominałam, zmieniała się w ciągu lat, ale zależy również od kontekstu społeczności lokalnej i miejsca, gdzie organizuje się wydarzenie. Gej czy lesbijka nie są już tak często zapraszani do rozmowy jak wiele lat temu. Obserwacja ta jest jednak charakterystyczna dla dużych miast. W małych miejscowościach i mniejszych miastach nadal istnieje duża potrzeba rozmowy z tymi Żywymi Książkami, natomiast trudno jest znaleźć kogoś, kto chciałby podjąć się tej roli zwłaszcza w małej społeczności lokalnej. Ateista/ ateistka są znacznie bardziej popularni w małych społecznościach czy mniejszych miastach niż w dużych ośrodkach. Najważniejszy jednak aspekt tej inności jako bestselleru dostrzegam w odniesieniu do poszczególnych osób, dla których kategoria ta jest z jakichś względów istotna osobiście. Osoba, która na co dzień jest marginalizowana lub dyskryminowana, w Żywej Bibliotece zostaje przeniesiona z peryferii społecznych do centrum. Z jej rolą związane jest coś, czego brakuje poza Żywą Biblioteką: szacunek, odwaga, docenienie, uznanie, uwaga, przestrzeń do opowiedzenia swojej historii i zainteresowanie, o którym świadczy długa kolejka oczekujących na rozmowę. Różnica, na której opiera się inność społecznie funkcjonująca jako zagrożenie, ideologia, upolityczniania i pogardzana, w Żywej

Bibliotece zostaje po prostu uznana, dopuszczona do głosu i otrzymuje możliwość nawiązywania relacji społecznych w działaniu – w rozmowach, spotkaniach, wspólnym przebywaniu w jednej przestrzeni.

Inność, która przestaje być innością

Przegląd katalogów Żywych Bibliotek w Polsce od początku metody do chwili obecnej wskazuje, że część tytułów pozostaje bez zmian i nadal widoczna jest potrzeba rozmowy z nimi ze strony czytelników/ czytelniczek. Należą do nich te związane z orientacją psychoseksualną, uzależnieniem, pochodzeniem narodowym i etnicznym, wyznaniem oraz zdrowiem fizycznym i psychicznym. Są jednak też takie tytuły, które przestały być obecne: wegetarianka, blondynka, pani sprzątająca, katolik, feministka lub cieszą się mniejszym zainteresowaniem, o czym była mowa wyżej. Część organizatorek/organizatorów wskazuje na to, że z powodu braku wypożyczeń i rozmów osoby te przestały być zapraszane do ich Żywych Bibliotek.

„Na pewno na początku dużym zainteresowaniem były osoby nieheteronormatywne, a w tym momencie, tak naprawdę, to są takie tytuły, które się cieszą mniejszym zainteresowaniem. Myślę, że to jest taki temat, który gdzieś tam został trochę przepracowany, zwłaszcza w dużym mieście, [...], nie, że to już nie jest jakieś, coś niezwykłego, żeby pogadać sobie z gejem na przykład”. OUW.12

„U nas, nie wiem, czy to jest specyfika [nazwa miejscowości powyżej 500 tys. – KP], w ogóle nie sprawdzają się osobami z niepełnosprawnościami jako Żywe Książki. Nie są już w ogóle wypożyczane”. OUW.14

Osoby organizujące postrzegają to jako pewną zmianę, która dokonuje się społecznie. Oswojenie się społeczeństwa z pewnymi tematami, przepracowaniem ich. Na wybory czytelników może też mieć wpływ kontekst miejsca, gdzie organizowane jest wydarzenie. W dużych ośrodkach zainteresowanie może rzeczywiście być mniejsze, w średnich utrzymuje się na podobnym poziomie, natomiast w małych ośrodkach brakuje zainteresowania daną Żywą Książką. Podyktowane jest to jednak bardziej obawą przed ocenami innych członków społeczności i byciem w centrum zainteresowania.

Inność, która nie istnieje

Odnosząc się do opisywanej już teorii Judith Butler (2008), społecznie jesteśmy opisywani według pewnych przyjętych kategorii: kobieta – mężczyzna, czarny – biały, wierzący – niewierzący. System społeczno-polityczny i edukacyjny wyposaża jednostki w umiejętności interpretowania tych kategorii. Interpretowania oceniającego, kwalifikującego jednostki do określonej grupy na podstawie wizualnej oceny, umacniającego nasze przekonania, z kim mamy do czynienia, nawet bez kontaktu

i rozmowy. W tym systemie tworzony jest też i rozumiany dyskurs dotyczący inności. Nasza tożsamość składa się z wielu różnych elementów. Jak wynika z wywiadów i obserwacji, czytelnicy/ czytelniczki do Żywej Biblioteki przychodzą z pewnymi założeniami, kogo spotkają, jak będzie wyglądała dana osoba, jak będzie ubrana, jaki będzie miała kolor skóry itd. Wydaje im się, że wystarczy jedno spojrzenie i już wiedzą, kim jest osoba, z którą rozmawiają. Niektórzy czytelnicy, tylko rozglądając się po sali, starają się zgadywać, kim jest (jaki tytuł ma) osoba w koszulce z napisem Żywa Książka. Dlatego też celowo Żywe Książki nie mają na swoich koszulkach tytułów.

„Powiem ci tak, że to jest taka najśmieszniejsza rzecz, która mnie trochę już bawi, że parę osób powiedziało mi to już tak spontanicznie i chyba im samym było głupio od razu jak to powiedzieli, że byli tacy zaskoczeni, że ja normalnie. Że dobrze wyglądam, przepraszam, nie, że dobrze wyglądam. [...] Że już na dzień dobry takie było, ty dobrze wyglądasz. Ja tak myślę, no dobra, aha. Ale widzę, że tu już jest pierwszy stygmat, że powinnam być jakaś bardzo zniszczona i taka właśnie z »Dzieci z dworca ZOO«, że jakaś strasznie chuda, mieć nieładną cerę, brzydkie włosy. Po prostu wyglądać jak osoba, która jest już taka przeorana przez życie”. OUV.4

„Przypomina mi się jedna z pierwszych Żywych Bibliotek i przyszła taka pani... A ja z Żydem chciałam, no ale ja mówię, ale to jest Żyd. A ona to jest Żyd? Taki młody? Ona się naprawdę spodziewała siwobrodego rabina.” OUV.2

Zdaniem moich rozmówców/rozmówczyń odbiorcy/odbiorczynie działań są tak ugruntowane w tym zero-jedynkowym i normatywnym widzeniu świata, że nie dopuszczają do istnienia pewnych rodzajów inności. Tak jak zaskakujące jest poznanie młodego Żyda czy dobrze wyglądającej byłej narkomanki, tak zupełnie nie funkcjonuje w świadomości społecznej inność związana z polską narodowością i czarnym kolorem skóry. Czarnoskóry Polak czy czarnoskóra Polka nie funkcjonuje w tych społecznie stworzonych kategoriach inności, którymi się posługujemy. Osoby te doświadczają dyskryminacji i rasizmu ze względu na kolor skóry. Chcę tu jednak podkreślić, że dla osoby, z którą rozmawiałam, równie przykre jak doświadczanie rasizmu jest doświadczanie nieuznania za Polkę.

„To nie jest historia kogoś czarnego, kto doświadcza rasizmu w Polsce. Historia czarnego Polaka to niestety istotna różnica. Oczywiście chciałabym bardzo, żeby nikt nie doświadczył rasizmu w Polsce. Natomiast moja moja wiadomość, to co ja robię i o czym mówię, to jest tak, jesteśmy Polakami, tak jak ja i każdy z nas. I chcemy być Polakami. Wielu z nas bardzo chce, zwłaszcza na tym etapie jak dorastamy. Ale nie mamy absolutnie takiego prawa. Nawet od tolerancyjnych ludzi. A więc nigdy nigdy nie dostajemy tej części swojej tożsamości narodowej i społecznej, którą musisz dostać z powrotem. Nikt nigdy, mogę pojechać do [nazwa miasta – KP] teraz i tam stanąć na rynku i zapytać się wszystkich, czy jestem Polką w jakimś nie wiem, bardzo elokwentnym zdaniu. Większość ludzi powie, że nie. To moja wiadomość.

Oczywiście nie lubię rasizmu, nie lubię dyskryminacji, chcę, żeby jej nie było w ogóle, ale to co ja robię, to jest to, że są ludzie, którzy są czarni albo mają jakiegokolwiek inne etniczne minimalne pochodzenie, ale są Polakami tak jak Ty. Żeby mieć prawo do tego, żeby nimi być albo się nimi czuć”. OUW.9

„Nigdy nie będzie tak, żeby ktoś pewnie nie kazał ci wracać z powrotem do siebie. Mamy mnóstwo dzieciaków na wschodzie Polski, którzy są czarni”. OUW.9

„Więc z jednej strony jestem uprzywilejowana, nikt się nie pyta o moje zachowania, o to, dlaczego to zrobiłam i ten i pytają się o to, jak wyglądam i skąd przyjechałam. Nie chcą uwierzyć, że z [nazwa miejscowości w Polsce – KP]”. OUW.9

Żywa Książka Osoba Czarnoskóra stanowi soczewkę dwóch mechanizmów: wykluczania ze względu na kolor skóry i braku uznania elementu polskiej tożsamości. Oczywiście osoba opowiada o doświadczaniu rasizmu, ale zwraca uwagę na jeszcze jeden istotny wymiar braku akceptacji dla polskiej narodowości, który pozbawia ją możliwości współdzielenia doświadczenia bycia Polką. W teorii społecznego uznania Axel Honneth (Honneth & Fraser, 2005) pisze o trzech kategoriach uznania: w sferze potrzeb związanych z troską i empatią, w sferze prawa dotyczącego równych praw i ich ochrony dla wszystkich obywateli/ obywaterek oraz kooperacji społecznej związanego z docenieniem jednostki w sferze publicznej i uznania jej wyjątkowej tożsamości, które są niezbędne dla rozwoju, dobrostanu i integracji społecznej osoby. Założona struktura tożsamości, że skoro osoba jest czarna, to nie może być narodowości polskiej, powoduje, że pojawia się tylko jeden rodzaj doświadczenia społecznego, na podstawie którego kształtowana jest tożsamość jednostki. Jest to też ten rodzaj doświadczenia, który oparty jest na przemocy, rasizmie, wykluczeniu. Brak społecznego uznania elementu tożsamości związanego z narodowością zaburza rozwój indywidualny i utrudnia budowanie społeczności, która funkcjonuje bezkonfliktowo i demokratycznie. Sprowadzenie inności do wymiaru wizualnego koloru skóry i niedawanie przestrzeni do poszerzenia kategorii bycia Polką czy Polakiem o inny kolor skóry dla konkretnej jednostki może stanowić ogromne źródło cierpienia.

Inność, która przyciąga i inność, która odpycha

Część Żywych Książek wspomina o obawach przed wzięciem udziału w wydarzeniu po raz pierwszy. Towarzyszy im niewiedza o tym, co ich może czekać, czego się mogą spodziewać, jakich reakcji oczekiwać przy pierwszym spotkaniu. W narracjach Ateisty czy Osoby z niepełnosprawnością raczej dominują historie o życzliwości i ciekawości ze strony czytelników i czytelniczek. Niektóre historie opowiadają jednak o tym, że zachowanie rozmówcy może być zaskakujące i różne w zależności od tego, z jakiego rodzaju innością się spotka. Nadanie sobie przez jedną

Żywą Książkę dwóch tytułów, z różnych obszarów inności, mających różny status w społecznej hierarchii inności, charakteryzujących się różnym dystansem społecznym wskazują na pojawienie się możliwych napięć z tym związanych. Różne dyskursy mogą się krzyżować i wtedy kategoria inności, zwłaszcza ta łącząca w sobie inność, którą akceptujemy i tę trudną do zaakceptowania, mogą u czytelnika/czytelniczki wprowadzić niepokój, który problematyzuje tę kategorię i w ten sposób przyczynia się do zmiany systemu (Butler, 2008).

„[...] który wypożyczył mnie jako [przesłanka dotycząca narodowości – KP] i strasznie mu się spodobałam i super nam się gadało i potem super nam się rozmawiało, a i w końcu [...] wypożyczył lesbijkę i znowu się ja pojawiłam i to było takie zdziwienie z jego strony i próbował to wszystko odrzucać i negocjować i być wrednym, jakimś takim niemłym, ale że już mnie pokochał z pierwszej rozmowy, to mu tak średnio szło”. OUW.7

Nakładanie się na siebie różnych elementów tożsamości, ich wzajemne relacje i doświadczenia ucisku oraz marginalizacji z nich wynikających nawiązują do perspektywy intersekcyjności Kimberly Crenshaw (1989). Intersekcyjność jest krytyczną perspektywą, która podkreśla, w jaki sposób różne wymiary tożsamości, takie jak rasa, płeć, klasa, wyznanie, etniczność, seksualność i zdolności, przecinają się i oddziałują na siebie, kształtując doświadczenia jednostek i rzeczywistość społeczną. Doświadczanie ucisku i przywileju nie odbywa się w izolacji, jest ze sobą powiązane i wzajemnie się wzmacnia. Osoby nie mogą być zredukowane do jednego elementu tożsamości, jak to się często dzieje w Żywej Bibliotece, ale raczej istnieją na skrzyżowaniu wielu tożsamości społecznych i struktur władzy. Choć niektóre z tożsamości są łatwiejsze do zaakceptowania od innych, warto tworzyć takie przestrzenie edukacyjne, które wspierają proces dostrzegania złożoności i wielowątkowości doświadczeń. W tym kontekście Żywa Biblioteka rozdzielając elementy tożsamości na różne tytuły związane z innymi przesłankami, tworzy trochę uproszczony schemat funkcjonowania grup mniejszościowych. Intersekcyjność podkreśla znaczenia dostrzegania i zajmowania się krzyżującymi się systemami opresji. W realnym życiu trudno wyzbyć się jednego elementu tożsamości.

4.2.3. Zaangażowanie i działania organizatorów i organizatorek

Rozmowy w Żywej Bibliotece są uczeniem się normalizacji i modelowania zachowań oraz tematów, które społecznie zostały zakwalifikowane jako te, o których nie powinno się rozmawiać. Normalizacja i modelowanie stanowią ważne elementy szerszego procesu społecznego, w którym chodzi o zmianę negatywnego nastawienia i przekonań skierowanych przeciwko grupom dyskryminowanym lub narażonym na dyskryminację oraz umiejętność reagowania na dyskryminację i przemoc. W Żywej Bibliotece dzieje się to poprzez otwarte mówienie o różnych

problemach, konfrontację z własnymi stereotypami i uprzedzeniami, ale też w samym działaniu istotnym wymiarem jest spotkanie z osobą, która dla wielu czytelników czy czytelniczek była tylko daną statystyczną. Natomiast opowiadając swoją historię i dzieląc się doświadczeniem, nadaje tym statystykom ludzką twarz. Bezpośredni kontakt i rozmowa z osobą może zachęcać do problematyzowania inności i krytycznego zastanowienia się, jak tworzone są społeczne normy.

„Raz miałem rozmowę z takim naprawdę już starszym małżeństwem. I wydawało mi się, że ta rozmowa będzie trudna, bo też miałem w swojej głowie ten stereotyp starszych ludzi i gdzieś tam nieprzyzwyczajonych już w ogóle totalnie do jakichś inności. Okazało się, że to była jedna z lepszych w ogóle rozmów, zadawali bardzo dużo pytań, byli bardzo ciekawi, dużo rzeczy się chcieli dowiedzieć. Począwszy od mojego dzieciństwa, do tego czasu jak podjąłem decyzję, jak tam w szkole było, jak potem było w pracy? Naprawdę wszystko ich interesowało. [...] I, no też po zakończonej, długo bardzo rozmawialiśmy, po tej zakończonej rozmowie też już bardzo dziękowali, też, że w ogóle wow, że spoko, że w ogóle nie spodziewali się, że to takie fajne osoby są. No jakby, no też gdzieś tam im trochę się zmienił ten obraz”. O UW.5

„Kiedy w ciągu 10 minut osoba, którą ja pierwszy raz w życiu widzę na oczy, opowiada o tym, co robi na terapii, z czym się mierzy, jakie bierze leki. Ja się cieszę, że ta osoba mi to mówi, bo my o tym normalnie rozmawiamy. Że to nie jest takie wyznanie i super, i właśnie po to wydaje mi się ja jestem tą Żywą Książką, żebyśmy o tych rzeczach uczyli się rozmawiać normalnie, że ktoś miał problem z uzależnieniem. I nie musi się tłumaczyć, dlaczego nie pije na imprezie i wszyscy mówią, aha, okej, spoko. Albo że ktoś mówi na przykład, mam problem taki, wydaje mi się, że jestem uzależnioną osobą. I wtedy reszta otoczenia mówi, aha, to co mogę dla ciebie zrobić. [...] Że my po prostu mówimy ludziom normalnie, my opowiadamy o tym normalnie. Normalna rzecz. Wiesz, to chyba jest taka potęga tej „Żywej Biblioteki”, że ja nie stoję na scenie, nie jestem motywacyjnym mówcą, nie mówię, skoro ja potrafiłam, to wy też potraficie. [...] Tutaj wprowadzamy taką normalność, codzienność, że to jest element codzienności, a nie tytaniczny wysiłek ze sceny, tylko to jest normalna rzecz, która może spotkać każdego człowieka i się pojawić w każdym życiu i nie jest to nic takiego właśnie aaa..., tylko element codzienności”. O UW.4

Konfrontacja ze stereotypami obejmuje obie strony uczestniczące w spotkaniu. Zarówno osoby trwale zaangażowane w metodę, jak i czytelnicy/ czytelniczki mają szansę skonfrontować się ze schematami, które zostały im wdrukowane w toku edukacji i socjalizacji. W wywiadach i w czasie obserwacji pojawiały się fragmenty wypowiedzi, które dotyczyły kwestii tego, że nikt nie jest wolny od stereotypów. Pojawiła się też krytyczna refleksja nad metodą dotyczącą tworzenia złudnego przekonania, że poznanie historii jednej osoby może komuś dać przekonanie, że zna całą grupę, lub tworzenia wyidealizowanego obrazu funkcjonowania mniejszości i kolejnych stereotypów.

„Bo to jest też jeszcze kolejny stereotyp, w których się sami wpędzamy przez Żywą Bibliotekę, czasami mówiąc o tym, że wszystkie mniejszości powinny się wspierać i się rozumieją, bo dzielą ze sobą bycie w mniejszościach, a co jest w ogóle totalnie nieprawdziwe. Jakby migranci są rasistami, bywają, nie są, ale wśród osób z doświadczeniem migracji są rasiści, rasistki, wśród osób z doświadczeniem uchodźczym są osoby anty LGBT i tak dalej można mnożyć”. O UW.14

Uczenie się organizacji i rzecznictwa

Metoda Żywej Biblioteki i organizacja wydarzenia będącego jej kulminacyjnym momentem wzbudzają szereg kontrowersji, zarówno w społecznościach lokalnych, gdzie są organizowane eventy, jak i wśród instytucji stojących na straży norm społecznych. Osoby organizujące wspominają o atakach ze strony Kościoła czy prawicowych organizacji, np. Ordo Iuris. W społeczeństwie, gdzie normą jest uznawanie inności za patologię, za patologię uznaje się również realizację działań na rzecz inności. W wywiadach z osobami organizującymi dużo uwagi poświęcono trudnościom, które wiążą się z korzystaniem z tej metody i organizacją wydarzenia, zwłaszcza gdy ma to miejsce po raz pierwszy.

W trakcie przygotowywania wydarzenia organizatorzy/ organizatorki uczą się nie tylko samej metody, ale również budowania zespołu i zarządzania nim, promocji, radzenia sobie z trudnymi sytuacjami, poszukiwania Żywych Książek, nawiązywania lokalnych partnerstw czy zarządzania całą logistyką wydarzenia – od ustalenia daty, przez znalezienie miejsca do skoordynowania działań w trakcie trwania Żywej Biblioteki. Uczą się biegłości w organizowaniu Żywej Biblioteki i praktycznych umiejętności z tym związanych: wchodzenia w negocjacje ze społecznością lokalną, instytucjami publicznymi, asertywnego argumentowania podjętych działań i rozmów o zmianie społecznej.

Łatwiej jest zorganizować wydarzenie, gdy możesz skorzystać z zaplecza organizacji, która wspiera działania. Część osób organizujących Żywe Biblioteki jest zatrudniona w organizacjach pozarządowych lub instytucjach, które w ramach swojej działalności wspierają podobne inicjatywy.

„I tam zajmujemy się rzeczami różnymi związanymi [...] z wielokulturowością, z działaniami antydyskryminacyjnymi. Więc jakby już trochę miałam podłoże do robienia takich rzeczy. [...] No to też nam dało takie większe możliwości, bo ten budynek jest po prostu dobrze przystosowany do różnych osób, też jakby jest dostępny, jest duży”. O UW.15

„Mi się wydaje, że też mieliśmy lepszy start, dlatego że to była inicjatywa dużej instytucji tam, która 70-lecie obchodziła niedawno zresztą [miejsce do 100 tys. osób – KP], gdzie są fajne, wartościowe wydarzenia, spotkania autorskie i inne imprezy i jest to jedna z większych instytucji i też takich prężnych bardziej”. O UW.11

Wsparcie i możliwość korzystania z zaplecza organizacji ma duże znaczenie przy organizowaniu tego typu inicjatyw. Zapewnia ich ciągłość, regularność i stwarza bardziej stabilne warunki rozwoju metody lokalnie, a często też, jeśli organizacja jest rozpoznawalna, wspiera w nawiązywaniu partnerstw. Rzadziej też kierowane są pod adresem instytucji groźby, zarzuty czy obelgi.

„I to jest praca też naszego dyrektora, który chodził tam, radnym wręczał zaproszenia przy sesjach rady miejskiej. Zapraszał też prezydenta czy wiceprezydenta, oni przychodzili, czasami to było głupie, bo to przychodzili te urzędaszy i chcieli oglądać jak, wiesz, jak zjawisko”. OUW.11

O znacznie większych trudnościach w organizacji opowiadają osoby, które nie mają zaplecza instytucji, indywidualnie zajmują się organizacją lub chcą zrealizować Żywą Bibliotekę w małych społecznościach lokalnych. Poniższe cytaty obrazują też dostępność przestrzeni publicznych dla wybranych inicjatyw, które raczej wpisują się w działania zgodne z dyskursem większościowym, nie kwestionują norm społecznych i nie podważają status quo.

„Ja pamiętam, że poszłam do burmistrza, na policję, ze wszystkimi rozmawiałam, mi się wydawało, że zaraz wszyscy, tak! Jest! [...] I ja tak naprawdę powiedziałam, ja potrzebuję przestrzeni takiej i takiej, takiej i takiej. I opisałam, co ja muszę, co będzie. Tak naprawdę nikt nie chciał słuchać, co będzie, co chcesz? I był taki moment, że ja po prostu opisałam i burmistrz mi powiedział, ale my nie mamy takich w ogóle pomieszczeń, nawet nie mam co ci zaproponować. [...] a tu ja muszę w małych miejscowościach po pierwsze walczyć o tą przestrzeń, żeby ją wykorzystać. One są, ale tylko na papierze. [...] I jak to jest, na papierze mamy wszędzie dostępne, nie wiem, urząd dostępny, nie jest tam dostępny, bo ja kiedyś próbowałam w urzędzie, w ogóle nie ma mowy, o trzeciej wyjście i tak dalej. Mamy na przykład ten Dom Kultury, ale Dom Kultury mamy, przepraszam panie, od godziny dziesiątej do drugiej”. OUW.13

„Ja pamiętam naszą pierwszą Żywą Bibliotekę, która była supertrudna do organizowania i z takiego poziomu optymizmu, że to jest świetna inicjatywa, my ją robiliśmy w [miasto powyżej 500 tys. osób – KP], [...] I my nie mieliśmy nic. I my nie mogliśmy nic znaleźć. Ja pamiętam, że nam wszystkie instytucje publiczne odmówiły miejsca w [miasto do 500 tys. osób – KP], wszystkie przestrzenie publiczne nam odmówiły miejsca. [...] Ogólnie informacja była taka, że, no nie ma miejsca, albo że to nie jest przestrzeń do tego, żeby prowadzić takie inicjatywy, albo że daty są nie takie, albo że kalendarz jest już zapełniony. Choć wiemy, że nie był zapełniony, bo nic tam się nie dzieje, [...]”. OUW.14

W każdym przypadku organizacja Żywej Biblioteki wiąże się z umiejętnością nawiązywania lokalnych partnerstw, które znowu są łatwiejsze do nawiązania, jeśli korzystamy z osobowości prawnej instytucji. Łatwiej inicjatywę zorganizować

w dużym mieście, gdzie stanowi ona jedno z wielu dostępnych wydarzeń, niż w małej społeczności lokalnej, gdzie jest jedynym wydarzeniem realizowanym w danym terminie i skupia na sobie uwagę mieszkańców. Jedna z osób organizujących Żywe Biblioteki dodaje, że odmówiono jej wydłużenia godzin pracy ośrodka kultury, mówiąc, że nie praktykują takich rzeczy, po czym dla innego wydarzenia godziny zostały wydłużone. Pozorna dostępność organizacji i przestrzeni publicznych widoczna jest w działaniach, które społeczność lub władze uznają za kontrowersyjne lub które budzą emocje społeczne. Widoczne jest obowiązywanie dwóch standardów dla inicjatyw zgodnych z przekonaniami instytucji i wbrew nim. Ma to oczywiście umocowanie w narracji społeczno-politycznej, która od ośmiu lat jest obecna w naszym kraju. Organizacja wydarzenia, które budzi kontrowersje, powoduje, że w społeczności wybucha „panika moralna” (Cohen, 2011; McLaren, 1993; Ungar, 2001), pojawia się narracja mówiąca o zagrożeniu dobra i bezpieczeństwa danej społeczności lokalnej, a to z kolei uruchamia działania lokalnych struktur władzy. Nie tylko tych instytucjonalnych (lokalne władze, dyrektorzy ośrodków kultury, szkół, kościołów), ale również pokazuje władze bezwładnych (Bauman, 2012b), która w praktykach codzienności sprowadza się do tego, że osoba organizująca nie zostanie obsłużona w jedynym lokalnym sklepie lub jedyny pan wywożący w okolicy szambo odmówi wykonania tej usługi dla jej gospodarstwa domowego, albo znajome osoby zaczną przechodzić na drugą stronę ulicy, widząc organizatorkę. Nieakceptowane przez społeczność lokalną działania obrazują istnienie często niewidocznych struktur władzy i sankcji społecznych, które stanowią narzędzie kontroli.

„A potem dokładnie za 2 tygodnie, jak robiłam w [miejsowość do 15 tys. mieszkańców – KP], już większość wiedziała, na czym się opiera Żywa Biblioteka, już właśnie w niedzielę przed wygłosił swoje kazanie nasz ksiądz, ten, który jakby całą parafię trzyma [...], on wygłosił, no i to zadziałało tak, że właśnie w piątek wieczorem zdjęli nam wszystkie afisze. I to wiesz, ja w piątek wyjeżdżałam, uhu! Całe miasto w afiszach, tak? [...] Naprawdę, dzieciaki zadziały wszędzie. Jakaś mała miejscowość, patrzę, Żywa Biblioteka dzisiaj, jest! Sołecka jakaś deska, jest! I to był taki, wiesz, no impuls po prostu, będzie się działo. Przyjechaliśmy, właśnie ja jechałam rano organizować, [...], no i jak jechałam to, wiesz, łapałam się po drodze, że nie ma plakatów. A dobrze tam, mokro było, nie ma plakatu, wiesz. I potem dokładnie, za dwie godziny do wydarzenia przychodzą dzieci, a wie pani, że nie ma w ogóle plakatów, tylko to, co jest na witrynach prywatnych osób. I ja zadzwoniłam po prostu, jak to, bo przecież to słupy, to wiesz... Ja zadzwoniłam do miasta i mi powiedzieli, że służby porządkowe wczoraj miały obowiązek oczyszczenia słupów. I ja mówię, a dlaczego, no jakby nikt mi o tym nie powiedział? [...]”. OUW.13

Organizacja Żywej Biblioteki w małej społeczności lokalnej bywa też bardziej angażująca osobiście, trudniej zachować anonimowość, działania są komentowane

społecznie i to powoduje, że osoba organizująca otrzymuje stygmat organizatora/organizatorki. Jedna z osób opowiada o tym, że choć od dawna była aktywna w swoim miejscu zamieszkania i znana z organizacji różnych inicjatyw, to żadna z nich nie wzbudziła tyle emocji, co Żywa Biblioteka.

„[...] a bo to ksiądz powiedział, wie pani, bo to ksiądz. I rzeczywiście oni mnie powiedzieli, że on modlił się o mój stan umysłu, o moje..., tak, że on pomodlił się o mnie, że przyjeżdżają niektórzy z dużych miast i właśnie takie wydarzenia się pojawiają, i dlatego tak jest niebezpiecznie..., no i tak dalej. Już zaistniałam jako osoba, wiesz, ta, która przyjechała i przywiozła coś”. OUW.13

Tym, czego w działaniu poprzez poszukiwanie miejsca, budowanie zespołu wolontariuszy/ wolontariuszek, poszukiwanie Żywych Książek uczą się osoby organizujące, jest właśnie tworzenie tej społeczności Żywej Biblioteki, jeszcze zanim dołączą do niej Żywe Książki, budowanie lokalnych sojuszy i partnerstw wspierających wydarzenie i umożliwiających jego realizację. Uczą się rzecznictwa dla metody oraz osób dyskryminowanych lub narażonych na dyskryminację zaangażowanych w Żywą Bibliotekę, a także działania w oporze mimo braku zgody i często akceptacji społecznej dla Żywej Biblioteki.

Poszukiwanie nowych Książek

Kolejnym elementem działania organizatorek i organizatorów jest poszukiwanie i przygotowywanie Żywych Książek. Tu znowu nakładają się różne doświadczenia i perspektywy zależne od miejsca organizacji Żywej Biblioteki. Poszukiwanie Żywych Książek nigdzie nie jest procesem łatwym i szybkim. Początki metody stanowią poszukiwania wśród znajomych lub w instytucjach, które zrzeszały konkretne grupy mniejszościowe. Wraz ze wzrostem popularności metody, zwłaszcza w dużych miastach, zdarza się, że osoby, które chcą być Żywnymi Książkami, zgłaszają się same, ale zazwyczaj znana jest im inicjatywa.

„A Książki to też było w dużej części znajomi, znajomi znajomych i tak szukaliśmy [...] Czasem jest też tak, że Żywe Książki polecają kogoś albo mówią komuś o tym, że tak jest, więc jakby to się tak gdzieś tam samo dzieje trochę”. OUW.14

„Pamiętam, że poszłam [...] do Centrum do Polskiego Związku Głuchych, nie, przepraszam, Niewidomych i tam właśnie też poznałyśmy taką panią A., która zgodziła się być książką. No jakoś po prostu tymi różnymi kanałami szukałyśmy tych książek i jakoś udało się skompletować książki [...] Myślę, że w tym momencie mamy taki, taki stały księgozbiór, ale właściwie też co roku dochodzą jakieś nowe książki, bo też właśnie na tym mi zależy, żeby jednak dochodziły te nowe tytuły i cały czas szukamy nowych książek. Zresztą same już się do nas też w tym momencie zgłaszają, żeby być książkami.” OUW.15

Spoleczność Żywej Biblioteki ma relacyjny charakter i wiele aspektów działania opiera się na relacjach: przekazywanie kontaktów wśród znajomych, podawanie informacji o wydarzeniu i rekomendacji wśród Żywych Książek w ich środowiskach, wchodzenie w rolę wolontariuszy i wolontariuszek, organizowanie wśród znajomych rzeczy potrzebnych do organizacji wydarzenia.

Poszukiwania Żywych Książek nabierają szczególnego znaczenia w małych społecznościach lokalnych. Osoby utożsamiające się z daną grupą mniejszościową lub dyskryminowaną nie chcą ujawniać innego elementu tożsamości niż ten znany społeczności, w której żyją. Zdarza się, że są gotowe do zaangażowania w działania, ale raczej w innej roli, np. bibliotekarza/ bibliotekarki czy słownika. Nie chcą być Książkami w miejscu zamieszkania. Pociąga to za sobą zbyt duże sankcje społeczne w postaci komentowania, oceniania, publicznego namysłu nad osobą czy obawy przed wykluczeniem.

„Może też właśnie, jeśli chodzi o książkowanie w takich małych miejscowościach, [...] ja nie mówię, że na przykład tam o, nie wiem, jakimś innowiercy, no nie, no bo to jest jakby mniej, ale taka osoba LGBT na przykład, nie wiem, czy pod względami jakiegoś bezpieczeństwa, no nie, chciałaby książkować w mieście. [...] Tam większość ludzi się zna i potem ta osoba musi funkcjonować w tej społeczności i jakby rozumiem, że mogą się z takich małych miejscowości ludzie obawiać bycia Książkami, no nie?” OUW.5

„Z jednej strony to wynika z tego, że przedstawiciel, przedstawicielka żadnej grupy mniejszościowej nie chce być na świeczniku i robi wszystko, żeby być niewidocznym i niewidoczną [...] Dziewczyna z spektrum autyzmu i rozmowa z nią, czy by chciała zostać Żywą Książką. W życiu bym nie chciała być Żywą Książką, wiesz, ile ja pracuję nad tym, żeby nikt nie wiedział, że ja jestem w spektrum, a jakby przyszedł ktoś z pracy? I by się dowiedział o mnie? To przecież by mi zrujnowało całe życie tutaj. [...] Ja sobie wyobrażam, że jak jadę do małej miejscowości, to nikt nie chce mówić o tym, jak jest inny. Zwłaszcza w tej miejscowości, w której mieszka, i z osobami, które później spotka na rynku, w kościele, w szkole, bo mają tam razem dzieci” OUW.14

„A właśnie też osoby przychodziły, które potem stały się naszymi wolontariuszami i mogłyby być Książkami, ale powiedzieli, że nie tutaj” OUW.13

Kreowanie przestrzeni publicznej

Poprzez organizację wydarzeń i szukanie Żywych Książek organizatorzy/ organizatorki tworzą w przestrzeni publicznej miejsce, w które wprowadzane są dyskursy mniejszościowe. Uczą się wprowadzania ich do sfery publicznej, partnerstwa na rzecz grup dyskryminowanych, bycia rzecznikami/ rzeczniczkami i sojusznikami/ sojuszniczkami tych grup oraz budowania sieci wsparcia, co jest kluczowe

w małych społecznościach lokalnych. Smutną refleksję niektórych organizatorów/organizatorek, dotyczącą uczenia się z działania i organizacji Żywej Biblioteki, stanowi to, że czasami organizacja wydarzenia i poszukiwania Żywych Książek, a potem czytelników i czytelniczek są tak trudne i angażujące osobiście, że osoby te nie chcą zachęcać kolejnych do pracy tą metodą, zwłaszcza w małych społecznościach lokalnych.

„[...] ja też trochę nie wiem, w jaki sposób zachęcać osoby z mniejszych miejscowości do robienia Żywej Biblioteki, jak wiem, jak bardzo to jest trudne, ja też przesłam przez 10 Żywych Bibliotek robionych na zadupiach, przepraszam za określenie”. O UW.14

W małych społecznościach lokalnych inność przede wszystkim chce przy obecnym klimacie społeczno-politycznym pozostać niewidoczna, bo tak jest bezpiecznie i spokojnie. Otwarte mówienie o swojej inności wiąże się z lękiem przed odrzuceniem, zwłaszcza przez najbliższych i społeczność, z której pochodzą osoby. Niewidoczność jest swojego rodzaju schronieniem, ale sprowadza inność i doświadczenie inności do sfery nieistnienia.

„[...] jeżeli ktoś będzie nam chciał powiedzieć, to nam to powie, ale nie oczekujemy od osoby, że ona będzie świadkinią do końca swojego życia i będzie nam opowiadała po prostu o tym jak..., bo ona pewnie też chce zapomnieć, ja wiem, że wtedy nie będzie Żywą Książką, ja to naprawdę rozumiem, bo mówię ci z takiej perspektywy bardziej gdzieś tam holistycznej, no to te osoby po prostu nie chcą o tym rozmawiać, one chcą być białymi katolikami albo białymi katoliczkami. I nie chcą, jak uda im się osiągnąć ten stan, że są postrzegane jako biały katolik, biała katoliczka, to jaki mają deal w tym, żeby stać się Żywą Książką? I nieść edukację, nowinę, informację do innych osób”. O UW.14

Stąd w małych społecznościach lokalnych wszystkie osoby biorące udział w działaniach, jeśli to możliwe, chcą pozostać anonimowe, nie tworzy się list obecności, nie zbiera kontaktów, nie tworzy newslettera. Niektóre grupy lub osoby wolą pozostać w swoich społecznościach niewidoczne lub korzystać z przysługującego im przywileju bycia zaakceptowanym innym. Bycie zaakceptowanym innym oznacza, że tożsamość osoby jest znana i oswojona dla danej społeczności, ale tylko w odniesieniu do tej konkretnej osoby, której inność jest oswojona i dopóki osoba nie naruszy norm funkcjonowania tej społeczności, zajmuje w niej swoje bezpieczne miejsce.

W małych społecznościach również czytelnicy/czytelniczki, biorący udział w Żywej Bibliotece, wyrażając chęć pozostania niewidocznymi.

„Wszystko, co może wskazywać, co może potem gdzieś pojawić się, no dziesięć razy musimy pomyśleć, bo też na przykład byliśmy w [miejsce do 50 tys. osób – KP], że mieliśmy taką listę, ale ludzie martwili, z tego od razu odwracaliśmy, bo ktoś jest w wojsku, ktoś jest w policji, ktoś i na pewno nie chcą, żeby wiedzieli”. OUW.13

„Jak ja poprosiłam ją być Książką, to nie. I w ogóle, ona nie przyjedzie, bo jest strasznie zajęta. Ale to wszystko było w policji, kiedy ja z nimi rozmawiałam, a potem dokładnie za godzinę do zamknięcia Żywej Biblioteki, ona z mężem, on też jest policjantem, bardzo po cichu, dzień dobry [imię organizatora/ organizatorki – KP], ale my jednak tak poczytamy, nie? Bo my tu przechodziliśmy. I oczywiście ja wiem, że dla nich bardzo ważne jest, że nigdzie się nie okaże, i też oni od razu mówią, ale zdjęć pani nie robi, nie? Ja mówię nie, no przecież pytamy tylko tych, którzy chcą i robimy z pleców, i też Książki nie wolą, i tak dalej. I wszyscy po prostu, wiesz, i my zrozumieliśmy, że to jest bardzo ważne w małej społeczności, bo inaczej ludzie nie przychodzą”. OUW.13

„No dużą rzeczą jest tak, że większość osób boi się stracić pracę. I to nie jest duże miasto, gdzie straciłam pracę, idę do drugiego. A budżetówka bardzo się boi zwykle stracić pracę, bo na przykład jak żona jest policjantką i mąż jest też policjantem, tylko inny wydział, to znaczy, że jak jednego gdzieś przyłapią, to drugi też pójdzie. A nie znajdą nigdzie pracy, bardzo często. Będą musieli dojeżdżać i tak dalej. A wszyscy się znają, odbija się bardzo często na dzieciach, na rodzicach”. OUW.13

„Tak że ludzie się boją w małych miejscowościach i też boją się nawet, mówię, czasami na imprezach nawet. Są imprezy, które, na kabarety wszyscy chodzą, tak? Ale na przykład koncert jazzowy, no to, wiesz, gdzieś tam stać, słuchać, okej, ale otwarcie nie. Disco polo okej, bo cała wioska się bawi, ale na przykład jakiś tam było jakieś, rastamańskie jakieś mieliśmy, to już było to też śmiesznie, bo jak wchodzisz, to widzisz, pośrodku będą turyści się bawić, dzieci, którym wszystko jedno, jakieś tam babcie, coś, a ludzie, których interesuje, to gdzieś tam w alejce, no bo wiesz, to małe miasteczko, tak że wszyscy na balkoniku, ale nie jestem z wami, ja po prostu wyszłam na spacer z psem, wiesz. Ale stoją godziny dwie, bo ja czasami, wiesz, no na jakichś imprezach po prostu widzę to. Dwie godziny człowiek stoi, słucha koncert. No to znaczy słucha. I pytam, podoba się? A ja tu tak z psem przechodziłam, wie pani, no co to tu coś grają, nie? Ale osoba stała dwie godziny, rozumiesz?” OUW.13

„Mam na przykład znajomego pana, który jest budowlańcem [...] że kiedyś on powiedział, a ja tak lubię jazz. Ja mówię, no wow, no to, ale pani niech tak nie mówi, wie pani, bo ja jestem budowlańcem. No i mnie to tak, ja aż się zdziwiłam, [...] ale wie pani, u nas budowlańcy to tak disco polo, nie? Ja mówię, a to jest przypisana muzyka do budowlańców? Muzyka do tych, muzyka do tamtych, wiesz. Ale nawet na takich bardzo prostych rzeczach łąpię, że ludzie czegoś się boją, bo to nie jest popularne, bo tu każdy drugi na przykład ma biznes, mało tego, że ten biznes, bardzo często, wiesz, cała rodzina ciągnie. [...] Albo na przykład, no wiesz, no tam mąż jest lekarzem, ma pozycję, że całe [nazwa miejscowości do 15 tys. osób – KP] będzie

mówić, że jest do kitu lekarzem. Siedzi, bo siedzi, bo nikt mu nie chce pracy dać, nie, nieważne, ale jej mąż jest lekarzem”. OUW.3

Osoby organizujące dostrzegają, że czytelnicy i czytelniczki również wolą pozostać anonimowi. Jak wspomina w wywiadzie jedna z osób organizujących, w małych społecznościach ludzie wszystko widzą i właśnie z obawy przed tym lokalnym panoptikum próg wejścia do Żywej Biblioteki jest podwyższony. Osoby obawiają się, że społeczność zacznie o nich rozmawiać lub jeszcze gorzej szeptać i zbiorowo domyślać się, co takiego się u nich dzieje, jakie problemy mają, że odwiedzili to wydarzenie. W małych społecznościach osoby nie chcą wyróżniać się pod żadnym względem, nawet taka kwestia jak rodzaj muzyki, który lubią, może stać się powodem sankcji społecznych. Świadomość bycia ciągle obserwowanym, widocznym, kontrolowanym jest świadectwem tego, jak działają lokalne struktury władzy i jak dyscyplinują społeczność. Groźba bycia obserwowanym i ocenianym przez niewidzialny autorytet skłania jednostki do regulowania swojego zachowania i dostosowywania się do norm społecznych (Foucault, 2020). Jednak nawet w tych lokalnych strukturach władzy pojawia się opór, który wyraża się w dostrzeganiu potrzeby i organizowaniu takich działań jak Żywa Biblioteka.

Zarówno po stronie organizatorów/ organizatorek, jak i Żywych Książek wiadać, że ich działanie skupia się na celu, jakim jest organizacja wydarzenia Żywa Biblioteka. „Podręcznik dla osób organizujących Żywą Bibliotekę” stanowi przewodnik, w którym opisane są kolejne kroki przy organizacji wydarzenia oraz jego różne formuły. Nie jest to jednak działanie mechaniczne i reprodukowane w ramach struktury społeczności, raczej dopasowuje się ono do warunków, kontekstów, relacji i możliwości, jakie na organizację wydarzenia składają się w konkretnej społeczności lokalnej. Wszystkie osoby trwale zaangażowane w pracę metodą dążą do stworzenia przestrzeni spotkania i rozmowy w ramach Żywej Biblioteki, jednak same wydarzenia przyjmują różne formuły. Narracje osób organizujących to wielość doświadczeń i sposobów działania. To także refleksja nad tożsamością bycia organizatorem i organizatorką tego wydarzenia. Działania doprowadzające do realizacji Żywej Biblioteki rozumiem jako wytwarzanie miejsc styku, miejsca wspólnego (Mendel, 2017), w którym przecina się i spotyka wiele różnych doświadczeń, sensów i znaczeń. Jest to wyraz edukacyjnej odpowiedzialności, który mówi o tym, że jeśli dostrzegamy problem i mamy kapitał do zmiany sytuacji, to należy wytwarzać miejsca styku, gdzie spotykają się nierówności społeczne, wyzysk, wykluczenie. Kreowanie przestrzeni publicznej przez metodę Żywej Biblioteki nie jest działaniem rewolucyjnym czy utopijnym. W mojej ocenie jest wyrazem pewnego buntu i oporu, który jest konieczny w dzisiejszych czasach do tego, aby władzę, przed którą nie można uciec, ani której nie można odebrać, należy inaczej rozmieścić (Butler, 2016). Jeśli władza narzuca strukturę, hierarchię, dyscyplinę i zasady posłuszeństwa wobec ustalonych norm, to wytwarzanie miejsc

styku, gdzie dochodzi do spotkania na granicy normy, może być tą formą oporu, która zdestabilizuje system, wprowadzi nową wiedzę i pozwoli osobom dotychczas wykluczonym zabrać głos. Jest to też przykład edukacji stawiającej problemy, o której pisał Freire (1996).

4.3. Stawanie się (o)sobą jako proces uczenia się w Żywej Bibliotece

Jak pisze Wenger, „istnieje głęboki związek między tożsamością a praktyką” (1998, s. 149). Praktyka związana jest z koniecznością stworzenia społeczności, w którą można się zaangażować i nazywać siebie jej uczestnikami/ uczestniczkami. Praktykowanie jest więc negocjowaniem sposobów bycia/stawania się (o)sobą w tej konkretnej społeczności, w pewnym sensie jest to negocjowanie tożsamości członków/ członkiń tworzących tę społeczność. W Żywej Bibliotece stawanie się ma kilka etapów. Początek jest związany z podjęciem decyzji o zaangażowaniu w inicjatywę jako osoba organizująca lub Żywa Książka, przyjęciu konwencji projektu i kultury organizacji, zaangażowaniu w praktykę: tworzeniu prologów, nadawaniu tytułów, negocjowaniem miejsca w przestrzeni publicznej, gdzie odbywać się będzie wydanie, rozmów z czytelnikami i czytelniczkami, nawiązywaniu relacji wewnątrz wspólnoty. Proces stawania się częścią społeczności Żywej Biblioteki jest wielowymiarowy i dotyczy wszystkich czterech elementów uczenia się. W wywiadach i analizowanych danych dostrzegam, że to, w jaki sposób definiują się same osoby zaangażowane w działanie, ma związek z tym, jak doświadczają uczestnictwa w tej społeczności. W procesie stawania się znaczące są zarówno działania przygotowujące do uczestnictwa związane z przynależnością do społeczności i działaniem jeszcze przed wydarzeniem Żywej Biblioteki, jaki i te odbywające się w trakcie wydarzenia oraz dziejące się między wydarzeniami. Na podstawie wywiadów wyróżniłam kilka ścieżek stawania się Żywą Książką i organizatorem/ organizatorką Biblioteki, które opisuję w tym rozdziale.

4.3.1. Bycie Żywą Książką

Stawanie się osobą zaangażowaną w działania konkretnej społeczności podkreśla transformacyjny wymiar procesu uczenia się i ciągłość kształtowania tożsamości, która związana jest z zaangażowaniem w praktyki danej społeczności (Wenger, 1998). Stawanie się rozumieniem jako proces nieliniarnych zmian zachodzących w osobach trwale zaangażowanych w Żywą Bibliotekę poprzez interakcje między członkami/ członkiniami, uczestnictwo w wydarzeniach i kontakty z osobami w nich uczestniczącymi. Proces stawania się Żywą Książką ma swój początek w decyzji i motywacjach stojących za nią. W przypadku każdej z osób to stawanie się przebiega w inny sposób, jest biografią osoby Żywej Książki. Niektóre osoby w wywiadach wspominały o tym, że bycie Żywą Książką stało się z czasem

elementem ich tożsamości. W zgromadzonych wywiadach dostrzegam kilka ścieżek stawania się Żywymi Książkami, które nazywam i opisuję poniżej. Postrzegam je raczej jako występujące równoległe do siebie.

Żywa Książka (auto)refleksyjna

Niektóre z osób opowiadają, jaką drogę odbyły, by dotrzeć do swojej tożsamości i poukładać siebie. Opowiadanie własnej historii, odpowiedzi na pytania były procesem uczenia się siebie, rozumienia i akceptowania swojej inności, nadawania znaczenia swojemu indywidualnemu doświadczeniu, ale też procesem integracji różnych elementów i przesłanek tożsamości. (Auto)refleksja pozwala lepiej zrozumieć własne działania i wybory. Opowiadanie własnej historii wiele razy, spisanie jej w formie prologu, usłyszenie perspektywy innych osób jest siłą transformującą, która czyni osobę aktywną w procesie zdobywania wiedzy o sobie i swoich umiejętnościach.

„Bardzo podziwiam ludzi, którzy potrafią określić się jednym słowem, tak jednoznacznie, bez wątpliwości i sprzeczności, powiedzieć, kim są, dla mnie to niemożliwe. Myśląc teraz, po tylu latach, o Żywej Bibliotece dochodzę do wniosku, że miała ona dla mnie trzy fazy. W pierwszej, którą nazwałbym amatorską, przychodziłem, odpowiadałem na pytania i tyle, zwyczajna rozmowa, nie oczekiwałem kontynuacji. [...] Po tej fazie przyszła kolejna bardziej dojrzała, która w pewien sposób zmusiła mnie do zastanowienia się nad tym, kim jestem. Mam swój tytuł, ludzie myślą o mnie w określony sposób [...] Kolejnym etapem mojej obecności w tym projekcie była faza formowania, kształtowania się. Byłem amatorem, później nabrałem więcej świadomości, a teraz z tą świadomością, z tymi informacjami, które wydobyłem z głębi siebie, mam szansę nadal nad sobą pracować. Mogę powiedzieć, że w pewien sposób i stopniu przemyślałem siebie jako człowieka”. *Muzułmanin*

Żywa Książka autoterapeutyczna

Dla części osób bycie Żywą Książką ma wymiar (auto)terapeutyczny. W bezpiecznym miejscu, wśród osób, które mają podobne doświadczenia bycia innym/ inną, poprzez kontakt z czytelnikami/ czytelniczkami mogą odnieść się do własnych doświadczeń, powiedzieć o sobie, że są częścią pewnej społeczności oraz otwarcie wyrażać swoją inność w Żywej Bibliotece.

„Po raz pierwszy w życiu powiedziałam zupełnie obcej mi osobie, że jestem lesbijką tak od razu. [...] tak naprawdę ta Żywa Biblioteka pomogła kilka takich rzeczy przełamać w sobie, więc jakby nie to, że już to miałam zrobione. [...] na pewno Żywa Biblioteka mi systematycznie podnosi poczucie własnej wartości, bo ona mi pokazuje, że jeśli ktoś mi potrafi powiedzieć dziękuję, jeśli ktoś mi potrafi powiedzieć, że naprawdę coś tam wyniósł fajnego, to znaczy, że to moje gadanie, [...] to chyba gdzieś tam coś z tego dla ludzi ciekawego może wypłynąć. Więc zawsze jak nawet mam

take gorsze momenty myślenia o sobie, to Żywa Biblioteka zawsze potrafi skutecznie w tym pomóc, więc na pewno”. OUW.2

„Właśnie w opowiadaniu swojej historii. Nauczyłam się tego, że moja historia może być dla kogoś ciekawa i wartościowa. Taka zwykła po prostu historia. Tak, że, że ludzie też się uczą”. OUW.6

„Na pewno jest to terapeutyczne z punktu widzenia książki, bo można mówić o sobie, można mówić, nawijać, cały czas opowiadać i skakać po różnych przestrzeniach, w ogóle podróżować po swoim życiu, więc pytanie o swoje życie jest bardzo motywujące, karmiące. Człowiek wychodzi na takiej adrenalinie, że może podzielić się kawałkiem swojej historii. [...] Ale też bywają różne kulisy tego wszystkiego, bo można zagłębić się w swoją własną historię, i popływać, i trochę się ponagradzać [...]”. OUW.3

„[...] czy to nie jest trochę tak, że ja sobie załatwiłem tą Żywą Biblioteką coś, co powinienem sobie załatwić terapią na przykład”. OUW.1

Ten wymiar jest głównie związany z możliwością otwartego mówienia o sobie i swojej inności, doświadczenia czegoś, co poza Żywą Biblioteką jest bardzo trudne lub niemożliwe. Wielokrotne opowiadanie swojej historii ma wymiar autoterapeutyczny, jest związane z uczeniem się z własnej biografii i odzyskiwaniem sprawstwa (Demetrio i in., 2000). Własną biografię można dostrzec jako ciekawą, interesującą czy pomocną innym. Osoby wspominają też o tym, że w bezpiecznych warunkach mogą przećwiczyć coś, o czym chcą powiedzieć osobom ze swojego środowiska, zobaczyć reakcje na niektóre wyznania i to pomaga im również w funkcjonowaniu potem poza samym wydarzeniem.

Żywa Książka wyemancypowana

Ta ścieżka obrazuje stawanie się związane ze zrozumieniem drogi, jaką się przeszło od momentu wejścia do społeczności do chwili podjęcia decyzji o przestaniu bycia Żywą Książką. Jest to związane z pojawieniem się tożsamości w pełni i wielokrotnie zintegrowanej nie tylko wewnątrz Żywej Biblioteki, ale i poza nią, w ramach szerszej konstelacji (innych społeczności, grup, wspólnot, społeczeństwa), w którą osoba jest zaangażowana. Nieodzownym elementem jest zrozumienie i zaakceptowanie swojej inności oraz mechanizmów stworzonych i funkcjonujących społecznie dotyczących inności. Tej ścieżce towarzyszy też refleksja nad metodą oraz krytyczność wobec niej, ale jednocześnie zrozumienie, że niektóre osoby (głównie ze względów autoterapeutycznych) potrzebują nadal działać w Żywej Bibliotece.

„No co się zmieniło? Wszystko, życie się zmieniło. W sensie, ja dostałem innego doświadczenia, więcej przeżyłem, zrozumiałem pewne sytuacje, o których nie miałem pojęcia, bo znałem je albo teoretycznie, albo ich sobie nawet w ogóle nie

wyobrażałem. [...] Już mi się nie chciało denerwować i już mam to w piździe. Naprawdę mam to w dupie, czy oni uważają, że jestem Żydem, ślimakiem czy balonem. W sensie to nie jest ich sprawa, to jest tylko moja sprawa. Więc jakby nie chce mi się. [...] No że potem ci mówią, że właśnie że ty nie jesteś tą osobą, którą jesteś, bo ty jesteś młody, jeszcze nie wiesz. Albo że, no przecież to tak nie działa, bo w książce jest napisane, [...] Bo też już mi się nie chce ludzi przekonywać, że jestem normlany. Oni nie mają internetu? Oni niewidomi są? Nie widzą? Ludzi na ulicy nie spotykają? Nie chce mi się już?. OUW.1

Powyższa wypowiedź wskazuje zmiany, jakich doświadczyła osoba w swoim życiu i perspektywie patrzenia na Żywą Bibliotekę. Z jednej strony wyczuwalna jest frustracja i zniechęcenie do tego, aby udowadniać swoją wartość i zabiegać o akceptację społeczną, zmęczenie konwencją metody. Z drugiej zaś wypowiedź wyraża autonomię i pewność siebie osoby, która odrzuca opinie i oczekiwania innych, koncentrując się na swoim własnym doświadczeniu i uczuciach. Widoczna jest transformacja i proces autoedukacji, w którym Żywa Książka zyskuje przekonanie, że nie musi zadowalać i przekonywać innych, żeby być sobą i być akceptowana.

W tym kontekście Żywa Biblioteka może pełnić funkcję emancypacyjną. Jak pisze Gert Biesta (2013), w tym rodzaju emancypacji nie chodzi o opieranie się na interwencji z zewnątrz, ale emancypacja dokonuje się w momencie upodmiotowienia, w którym jednostka opiera się na już istniejącej zintegrowanej tożsamości i zaczyna opowiadać swoją historię na własnych warunkach. W procesie emancypacji akcent zostaje przesunięty z czegoś zewnętrznego wobec podmiotu w stronę samego podmiotu (Biesta, 2013). Żywa Książka nie czeka, aż czytelnik/czytelniczka czy inne osoby pozwolą jej mówić swoją historię, sama, autonomicznie podejmuje decyzję, jak i czy w ogóle chce ją opowiadać.

Żywa Książka akceptująca swoją inność

Uczestnictwo w projekcie i podjęcie decyzji o zaangażowaniu to dla wielu osób pierwszy krok do zrozumienia swojej inności i zaakceptowania jej. To pewnego rodzaju negocjowanie swojego doświadczenia z innymi zaangażowanymi w projekt osobami, ale też konfrontowanie się i zrozumienie swoich emocji w obliczu zadawanych pytań i doświadczenia bycia częścią społeczności Żywej Biblioteki. Ten rodzaj stawania się jest związany z procesem osobistego rozwoju, akceptacji, odwagi i transformacji, jakiej doświadcza osoba poprzez uczestnictwo w Żywej Bibliotece.

„Ja zostałam Żywą Książką, jak podczas jednej z pierwszych Żywych Bibliotek w ogóle organizowanych. Ja do końca nie pamiętam, jak to się stało, ale wiem, że ja wtedy kończyłam terapię odwykową. Natomiast to było tak bardzo, bardzo wcześniej. I ja się strasznie wystraszyłam [...] bo trochę też wydaje mi się, że nie byłam wtedy gotowa na to, żeby tak o tym opowiadać ludziom, że to bardziej chyba tego

się bałam. [...] wiele lat później przyszedłam na Żywą Bibliotekę [...] porozmawiałam z kilkoma Żywymi Książkami. [...] I stwierdziłam, że to może być dobry moment, żeby może do tego wrócić. [...] Jakoś chyba potrzebowałam tego, żeby popatrzeć na swój problem z większego dystansu. I mieć pomysł w ogóle, jak ja chcę tą historię opowiedzieć, bo ja chyba wcześniej sobie nie potrafiłam jej opowiedzieć w jakiś pozytywny bardziej sposób. [...] Z mojego doświadczenia, że ja dopiero mogłam być Żywą Książką w momencie, w którym ja przestałam oceniać siebie. I przestałam surowo oceniać siebie i swój problem z nałogiem, tylko sobie go zaakceptowałam [...] I że to musiałam sobie dużo poukładać w głowie, żeby się na taką odwagę zdobyć i traktować to jako zwyczajną część po prostu mojej historii. No bo stygmat na wszelakiej na problemach w ogóle ze zdrowiem psychicznym jest ogromny na takich osobach”. O UW.4

Żywa Książka zakorzeniona na półce

Ta ścieżka stawania się jest związana z określaniem siebie przez przynależność do społeczności i bycie dla innych i z innymi. W tej ścieżce ważna jest obecność i uczestnictwo w wydarzeniu. Rola Żywej Książki i praktyka postrzegana jest głównie przez pryzmat bycia wśród innych Żywych Książek. Poczucie przynależności do grona osób, które akceptują, rozumieją, nie oceniają i nie boją się Ciebie. Ten fragment bycia częścią społeczności opowiada o przyjaźniach, nawiązywaniu relacji, znajdowaniu azylu – miejsca, gdzie chce się być i do którego chce się wracać. Ta ścieżka ma też odzwierciedlenie w długości doświadczenia bycia Żywą Książką. Dotyczy osób, które raczej funkcjonują już w centrum wspólnoty: są doświadczane, znają metodę, mogą dzielić się swoim doświadczeniem z osobami, które dopiero zaczynają wchodzić w rolę Żywej Książki, ich ważność jest odzwierciedlana w liczbie wypowiedzi.

„Znaczą teraz generalnie to my się już zbytnio w zasadzie my się już znamy od lat, no nie? [...]. No też, wiadomo, że tam też w przerwie idziemy razem na papierosa, czy siedzimy przy wspólnym stole, tam herbatę pijemy czy kawę, no to że też te rozmowy się odbywają. No jest taka poznawanie się, jest też taka integracja. No taka bardzo rodzinna, bym powiedział, atmosfera. Mnie to się bardzo podoba. No i to są też znajomości niektóre, no oczywiście nie wszystkie, ale niektóre to już są takie znajomości naprawdę na lata, że, no ja się z niektórymi Książkami, z którymi się tam 7 lat temu, czy, no powiedzmy, nie pamiętam dokładnie, ale powiedzmy, że to 7 lat temu było, poznałem i do tej pory mamy kontakt i do tej pory się spotykamy gdzieś tam czasem”. O UW.5

„Ale jak jest tylko możliwość wystąpienia w Żywej Bibliotece i właśnie podzielenia się kawałkiem swojego świata, to staram się w tym jak najbardziej uczestniczyć. [...] Tak, staram się bronić tego miejsca Żywej Książki, nie schodzę z półki. Trochę to przyłgnęło do mojej tożsamości i właśnie jak mówię Żywa Biblioteka, to myślę

sobie, okej, no to też ja. Zawsze muszę być i czuje, że to jest tak jakby moja warta, że nie mogę zaspać, że muszę tak być po prostu, że muszę być tym...” OUW.3

„Największą siłą Żywej Biblioteki jest to, co się dzieje z Książkami. Zauważyłam sama w sobie, że w tym momencie, dołączając do ekipy Żywych Książek, my jesteśmy jedną, wielką, zgraną paczką niezależnie od tego, jaki mamy kolor skóry, kim jesteśmy, co robiliśmy wcześniej, jakiego jesteśmy wyznania. Jest tyle rzeczy, które nas różnią i równocześnie siedzimy wszyscy razem, wygłupiamy się, żartujemy, rozmawiamy”. OUW.9

Atmosfera w czasie Żywej Biblioteki jest często powracającym elementem wywiadów. Najczęściej jest określana jako rodzinna, miła i wspaniała. Osoby cieszą się z tego, że są razem, wspominają o tym, że czują się jak u siebie, są akceptowane, wszyscy się lubią i chętnie spędzają ze sobą czas na półce. Zakorzenie na półce następuje dość szybko właśnie ze względu na panującą atmosferę. Osoby chcą uczestniczyć w kolejnych edycjach wydarzeń, spotykać się z innymi Żywymi Książkami, rozmawiać, spędzać razem czas. Ta akceptująca i wspierająca atmosfera tworzy też bezpieczną przestrzeń do bycia razem. Osoby na półce dzielą wspólne doświadczenia bycia innym poza Żywą Biblioteką i to znalezienie przystani, która daje akceptację, bezpieczeństwo, czeka na ich obecność podczas każdego wydarzenia, powoduje, że chcą na tę półkę wracać. Spędzanie czasu na niej razem jest bardzo ważnym elementem stawania się Żywą Książką. Myślę, że wiąże się to również z uczeniem się przynależności i (auto)terapeutycznym wymiarem zaangażowania w metodę Żywej Biblioteki. W kontekście społecznym półka, podobnie jak Żywa Biblioteka, stanowi pewną wyspę, gdzie inność nie jest oceniana, tylko akceptowana i celebrowana. Metafora półki jako bycia u siebie jest szczególnie nośna i dostrzegam w niej odniesienie do pedagogiki miejsca wspólnego (Mendel, 2017). Na półce osoby są razem, rozmawiają się, śmieją, praktykują te same wartości. To jest ich miejsce wspólne, gdzie obowiązuje równe i demokratyczne współbycie oraz gdzie umacniane są więzi i relacje między nimi.

Ta przedstawiona typologia stawania się Żywą Książką nie jest procesem następujących po sobie stadiów. Poszczególne typy nie są w opozycji do siebie. Istotę stanowi to, że bycie Żywą Książką jest złożonym procesem stawania się nią i czerpania oraz tworzenia wiedzy na podstawie własnej biografii i własnego doświadczenia. Poszczególne kategorie nie mają charakteru wartościującego. Wartości upatruję w dostrzeżeniu indywidualnej transformacji doświadczeń na poziomie każdej z osób w kontekście funkcjonowania w społeczności. Transformacja i interpretacja własnych doświadczeń pozwala zmieniać jakość życia. Dotyczy to zarówno akceptacji swojej inności, budowania relacji i poczucia wspólnoty z innymi, jak i podjęcia decyzji o zakończeniu działania w Żywej Bibliotece. Osoby zaangażowane reprodukuja strukturę funkcjonowania Żywej Biblioteki jako metody

i społeczności, natomiast transformują i zmieniają strukturę interpretacji własnego doświadczenia. Opowiadanie swojej historii i dzielenia się doświadczeniami jest procesem samoodzyskiwania (hooks, 1994). Autonarracja i samoopis to narzędzia pielęgnowania krytycznej podmiotowości i oporu. W tym ujęciu stawanie się Żywą Książką jest formą zerwania z tym, jak określa osoby z grup mniejszościowych społeczeństwo na rzecz renarracji. Zabranie głosu stanowi dla bell hooks ważne narzędzie do tego, aby określić, kim jesteśmy. Opowiadanie swojej historii (nadawanie tytułu, pisanie prologu, wchodzenie w rolę Żywej Książki) staje się sposobem narracji o sobie, skonstruowanej tak, aby rzucać wyzwanie tradycyjnym narracjom narzuconym przez społeczeństwo lub dominujące struktury władzy, stereotypy i uprzedzenia. Opowiadana w Żywej Bibliotece historia otwiera nowe możliwości i perspektywy samoidentyfikacji i zrozumienia (siebie i innych oraz świata społecznego). Proces ten obejmuje kwestionowanie i przekształcanie istniejących norm i ról społecznych, które mogły zostać jej narzucone. Pozwala to na stworzenie nowej tożsamości, która jest bardziej zgodna z przekonaniami, wartościami i doświadczeniami jednostki. Zarówno autonarracja, jak i samoopis są aktami upodmiotowienia i oporu. Umożliwiają jednostce uwolnienie się od ograniczeń opresyjnych narracji i odzyskanie władzy nad własną tożsamością i poczuciem siebie. W ten sposób autonarracja i samoopis Żywych Książek stają się nośnikami osobistego wyzwolenia, wzmocnienia i oporu. Pozwalają na ponowne wyobrażenie siebie poza ograniczeniami wyznaczonymi przez normy społeczne i stworzenie nowej narracji, która odzwierciedla ich autentyczne ja i ich aspiracje do zmiany i transformacji. W ten sposób jednostki mogą praktykować krytyczną podmiotowość i opór, dając sobie prawo do kwestionowania dominujących narracji i pracy na rzecz zmian społecznych i sprawiedliwości. Uczenie się krytycznego spojrzenia na siebie w świecie, swoje doświadczenia i biografię jest też jednym z elementów edukacji stawiającej problemy (Freire, 1996). Stawanie się jest wyrazem bycia w procesie zmiany siebie i układania na nowo relacji ze sobą i światem. Spotkania i rozmowy pomiędzy Żywymi Książkami oraz z czytelnikami/ czytelniczkami bywają często momentem refleksji nad tym, że możliwa jest zmiana. Uświadomienia sobie, że rzeczywistość społeczna jest procesem negocjacji i zmiany, a i ich miejsce w strukturze społecznej nie jest ostateczne. Możliwa jest jego zmiana poprzez działanie, pracę, dialog (Freire, 1996, s. 69).

4.3.2. Stawanie się organizatorem/ organizatorką Żywej Biblioteki

Podobnie jak w przypadku Żywych Książek, proces stawania się dotyczy również osób organizujących Żywe Biblioteki. Stawanie zaczyna się od zainteresowania metodą i zorganizowania pierwszego wydarzenia. Scenariusze poznawania metody są różne dla osób, z którymi rozmawiałam. Niektóre osoby jako doświadczone edukatorki i edukatorzy zdecydowały się na wykorzystanie jej w swoich działaniach,

inne dowiedziały się o niej przypadkiem i zafascynowane prostotą pomysłu, postanowiły się jej nauczyć. Jeszcze inne obserwując, jak działa w praktyce, dostrzegły w niej narzędzie zmiany społecznej. Wyróżniam tutaj cztery ścieżki związane ze stawaniem się organizatorką/ organizatorem Żywej Biblioteki. Są to: uczenie się metody, profesjonalizm i biegłość, refleksywność i krytyczność. Pierwsza i druga są ze sobą powiązane. Uczenie się metody i regularna realizacja działań doprowadza do biegłości i profesjonalizmu w wykorzystaniu Żywej Biblioteki jako narzędzia edukacji. Warto dodać, że środowisko osób organizujących Żywe Biblioteki jest zróżnicowane pod względem poziomu wiedzy z zakresu edukacji antydyskryminacyjnej i umiejętności edukatorskich. Z metody korzystają zarówno osoby doświadczone w edukacji antydyskryminacyjnej pracujące w różnych organizacjach i zajmujące się podobną tematyką zawodowo, jak i te, które zafascynował bardziej sam koncept Żywej Biblioteki i u nich punkt ciężkości w pracy tą metodą został przesunięty głównie na zorganizowanie wydarzenia, a nie refleksję i ewaluację metody.

Uczenie się metody

Pierwsza ścieżka to uczenie się samej metody, konfrontacja z własnymi uprzedzeniami, stereotypami, przekonaniem. Uczenie się standardów i działanie w zgodzie z nimi. Widoczne jest na tym etapie wspieranie się na wiedzy, doświadczeniach, czasami też na zasobach osób, które już organizowały Żywe Biblioteki. Zdarza się, że lokalni organizatorzy/ lokalne organizatorki korzystają np. z kontaktów do Żywych Książek zaangażowanych w inne Żywe Biblioteki w Polsce. Proces uczenia się metody i organizowania społeczności opisywałam szerzej przy praktyce, wspominając o budowaniu lokalnych partnerstw, tworzeniu zespołu, poszukiwaniach Żywych Książek. Decyzja o pracy metodą Żywej Biblioteki to początek drogi w strukturze z peryferii do centrum. Część osób w wywiadach i w czasie obserwacji wskazuje na uczenie się metody z wydarzenia na wydarzenia, przypomina o swoich początkach, mówi o wprowadzanych zmianach w organizacji, niedociągnięciach, które się pojawiały na samym początku. Jedna z organizatorek podczas obserwacji opowiedziała mi o swoich doświadczeniach z tym związanych, dotyczących budowania zespołu, szukania miejsca, próbowania różnych konfiguracji w przestrzeni podczas wydarzenia Żywa Biblioteka.

Profesjonalizm i biegłość

Druga ścieżka związana jest z umiejętnością stworzenia i zorganizowania Żywej Biblioteki cyklicznie, samodzielnie w oparciu o zgromadzone zasoby i według ustalonych zasad i standardów, które są zrozumiałe i zinternalizowane. Stworzenie i nawiązanie lokalnej sieci partnerstwa i współpracy, stałego zespołu współpracowników, komunikowanie się z otoczeniem i dzielenie się zdobytą wiedzą o metodzie

z nowymi zainteresowanymi osobami to elementy kolejnego etapu stawania się organizatorem/ organizatorką. Stawania się rozpoznawalnym i godnym zaufania przez osoby zaangażowane w działania. Ta ścieżka rozpoczyna awans w strukturze sieci Żywa Biblioteka Polska od peryferii do centrum. Osoby, które pracują metodą dłużej czas, uczestniczą w spotkaniach sieci i widoczna jest ich stabilna pozycja w tej strukturze. Wymieniają się dobrymi praktykami, uczestniczą w pracach grup roboczych, mają za zadanie wspierać swoje regiony w rozwoju metody.

„[...] że wszyscy mamy do siebie takie też pełne zaufanie. Oni do tego, że oni wiedzą, że jak my robimy tą Żywą, to że ona będzie dobrze zrobiona, że oni będą bezpieczni, że jakby wszystko będzie w porządku. My, że oni też zawsze będą, że nigdy mi się nie zdarzyło, żeby jakaś Książka tak po prostu, nie wiem, żeby gdzieś to tam olała, że, a, dobra, to nie przyjdę”. OUW.15

Refleksywność

Kolejną ścieżką dotyczącą głównie osób długotrwale pracujących metodą jest refleksywność (Beck i in., 1994; Giddens, 2010). Chodzi o dostrzeganie swojej roli w projekcie, strukturze sieci Żywa Biblioteka Polska, ale również umiejętność spojrzenia z metapoziomu na społeczność Żywej Biblioteki i jej oddziaływanie na siebie. Refleksywność oznacza pewien zwrot w myśleniu o metodzie, związany nie tylko z postrzeganiem jej jako narzędzia edukacji, ale również czegoś, co ma wpływ na osobę organizującą, Żywe Książki i wolontariuszy/ wolontariuszki, ich doświadczenia, proces uczenia się, poglądy i przekonania. W strukturze społeczności jest to związane z przebywaniem w centrum.

„Ale też jakby chodzi mi o to, żeby o tym też mówić i o tym dyskutować, bo to może mieć swoje plusy i może być też jakimś tam, no jakby można też przekroczyć jakieś granice w różne strony. A ten wątek się nie pojawia, a wręcz takie stwierdzenia są, że to jest taka neutralna metoda”. OUW.12

Krytyczność

Ostatnia ścieżka, którą wyróżniam, związana jest z umiejętnością przyjęcia krytycznej perspektywy na metodę, czyli dostrzegania jej wad, posiadania wątpliwości oraz jasnego komunikowania tego na forum społeczności. Ta ścieżka dotyczy głównie osób, które mają bardzo duże doświadczenie w pracy metodą i dużą wiedzę z obszaru edukacji antydyskryminacyjnej, międzykulturowej i o prawach człowieka. Taką postawę wyrażają zazwyczaj osoby funkcjonujące w środowisku edukacyjnym, aktywistycznym, które mają globalną perspektywę na działania z tego obszaru i duże doświadczenie w pracy metodą Żywej Biblioteki. Funkcjonowanie w różnych konstelacjach dotyczących podobnych kwestii pozwala na poszerzenie spojrzenia na rozmowy i dyskusje na temat wyzwań związanych z metodą,

świadomość jej ograniczeń i zmieniających się trendów w pracy z grupami mniejszościowymi. Z tym wymiarem uczenia się współgra dostrzeganie przez osobę organizującą istniejących struktur władzy i przywilejów z tym związanych w społeczności Żywej Biblioteki. Najczęściej ścieżka ta dotyczy osób, które mają duże i zróżnicowane doświadczenie w pracy metodą, a ich pozycja w strukturze sieci lub lokalnej społeczności Żywej Biblioteki jest bardzo stabilna i wiodąca. Z powodu hierarchicznej struktury sieci Żywa Biblioteka Polska ujawnianie się perspektywy krytycznej powodowało, że w centrum społeczności uruchomiane były, zaszyte w strukturze przez wiele lat, procesy marginalizacji takich głosów, których celem jest utrzymanie istniejącego systemu. Były to próby podważania kompetencji i wiedzy o metodzie czy pozbawianie możliwości uczestnictwa w nowo powstających strukturach regionalnych.

„Minusem jest dla mnie takim, też w pewnym momencie to zauważyłam, że to może tworzyć nowe stereotypy. I budowanie sobie wizji jakiejś grupy społecznej znowu na pojedynczej relacji, pojedynczej osoby, ale że spotkanej na Żywej Bibliotece, to ranga tej osoby może też jakby wzrastać, że to jest jakiś przedstawiciel tej grupy, nie. I że to jest, można bardzo łatwo wpaść w taką pułapkę, że ja teraz będę sobie budować wizję grupy przez pryzmat tej osoby”. OUW.12

„[...] silnie obecna i to że ja szukam tam różnych też rzeczy w edukacji międzykulturowej to też wpływa na moje postrzeganie Żywej, ja wiem, że jakby to jest też moje, że to nie jest tak, że Żywa jest zła. Jak ja gdzieś tam kwestionuję różne rzeczy, które są i które się dzieją i też jakby kwestionuję metody, których używam i zastanawiam się, czy to jest fair, czy nie fair, to nie jest tak, że, wiesz, że też się zastanawiamy nad tym, czy używamy, czy nie używamy, na ile to jest w porządku, na ile nie w porządku, stąd tak dużo pytań o Żywą”. OUW.14

4.4. Uczenie się doświadczania własnego życia i świata w społeczności Żywej Biblioteki

Jak pisze Wenger (1998, s. 53), ludzkie zaangażowanie w świat jest przede wszystkim procesem negocjowania znaczenia. Nasze zaangażowanie w praktykę może mieć wzorce, ale to właśnie wytwarzanie nowych wzorców daje początek doświadczeniu znaczenia (Wenger, 1998, s. 52). Negocjowanie znaczenia jest procesem ciągłym, który odbywa się w relacji człowieka ze światem. Znaczenie nie jest czymś stałym, danym raz na zawsze, niezmiennym. Żyjąc w świecie, nie tworzymy znaczenia niezależnie od tego świata, proces ten wpływa na wiele aspektów, ale też sam podlega wpływom.

W strukturze i działaniach społeczności Żywej Biblioteki negocjacje widzę na kilku poziomach. Już sama praca tą metodą i organizacja Żywej Biblioteki jest negocjacją z ustalonymi normami społecznymi. Wprowadzanie dyskursów mniejszościowych do przestrzeni publicznej, z której są one wypychane rozpoczyna proces negocjacji i podważania ustalonych społecznie zasad funkcjonowania. Jak pisze Habermas, „roszczenie do ważności może dotyczyć tylko tych norm, które spotykają się (lub mogły się spotkać) z aprobatą wszystkich pozostających pod jej wpływem i posiadających kompetencje jako uczestnicy praktycznego dyskursu” (2005, s. 66). W ustalaniu norm powinien być słyszalny wielogłos, który doprowadzi do ich ustanowienia i nada im ważność oraz moc obowiązywania. W idealnym rozumieniu Habermasa każdy może ten głos zabrać i swobodnie na równi z innymi argumentować swoje racje. Żeby normy społeczne były ważne, powinny być akceptowane przez wszystkich, którzy pozostają pod ich wpływem. Habermas wierzył, że ustalanie norm społecznych powinno się odbywać w otwartym i uczciwym dyskursie, w którym udział biorą wszystkie grupy. W praktyce, jak zauważa Fraser (1990), tak się nie dzieje, z dyskursu wykluczone są osoby, które podlegają ustalonym normom stworzonym przez dominujące i uprzywilejowane jednostki lub grupy, a wizja solidarnego i równego systemu społecznego jest daleka od praktyki. Kolonizowanie doświadczenia inności przez dominujące narracje, tworzenie i utrwalanie stereotypów, zamiana biografii w dane statystyczne, utrwalanie norm wykluczających i stygmatyzujących inność wymagają negocjacji. Organizacja Żywej Biblioteki rozpoczyna ten proces negocjacji znaczenia, czym jest inność i jej miejsca w przestrzeni publicznej. Akcentuje inność, różnicę, różnorodność. Do przestrzeni publicznej wprowadzane są dyskursy mniejszościowe, które systemowo są z niej usuwane, rozumiane jako zagrożenie i spychane do sfery prywatnej. Negocjowanie znaczeń w tym kontekście odbywa się pomiędzy tym, co publiczne, a tym, co prywatne.

W Żywej Bibliotece widoczne są dwa kierunki negocjacji znaczenia. To, co negocjuje cała społeczność na zewnątrz i to, co jest negocjowane wewnątrz niej.

4.4.1. Negocjowanie ze światem zewnętrznym Żywej Biblioteki

Tworzenie przestrzeni edukacyjnej, gdzie możemy nawiązać kontakt z osobami doświadczającymi inności w naszym społeczeństwie, tworzenie miejsc styku, uwiadaczanie, czynienie możliwymi do usłyszenia oraz uznanie tych biografii związanych z doświadczaniem inności jest wejściem w proces negocjacji znaczenia. Istnieje wiele narracji i praktyk związanych z wykluczaniem czy stygmatyzacją inności. Negocjacje w samym działaniu Żywej Biblioteki najbardziej widoczne są w czasie spotkań Żywych Książek z czytelnikami i czytelniczkami oraz rozmów Żywych Książek, które toczą się między nimi np. podczas wspólnego czasu w przezwach od wypożyczeń. Te negocjacje pomiędzy Żywymi Książkami najczęściej

dotyczą kwestii językowych, np. stosowania języka inkluzywnego, lub związane są z uczeniem się o inności, które zostało opisane w części dotyczącej przynależności.

Te z czytelnikami i czytelniczkami dotyczą oczywiście kwestii związanych z innością, ale częściej dotyczą istniejących norm społecznych, stereotypów czy narracji związanych z nią.

Niektóre Żywe Książki wspominają o tym, że czytelnicy/ czytelniczki przychodząc, mają już konkretne założenia czy nawet oczekiwania wobec Żywej Książki.

Negocjacje z narracjami społecznymi

Czasami bywają to negocjacje z istniejącymi społecznie i powtarzanymi narracjami, np. neoliberalną narracją „self-made man”, obarczającą winą za inność osoby jej doświadczające.

„Natomiast widzę, że i dopiero teraz chyba do mnie dociera, jaki duży stygmat jest na osobach, które mają jakiegokolwiek problemy, które wydają się być kwestią wolnego wyboru. Bo to się tak ludziom wydaje. Jaki jest problem, żeby przestać robić cokolwiek w zasadzie? Jaki to jest problem, żeby zacząć normalnie jeść? Jaki to jest problem... Przecież to jest wolna wola. Bo ludzie też nie kumają, że wolna wola, to jest taka tricky koncepcja. [...] Ale w ogóle rozmowa o tym, że to nie jest takie proste w życiu, że ja sobie wybieram i tak robię. Wydaje mi się, w tą narrację świat zachodni wpada cały czas mocniej, że jesteśmy kowalami własnego losu. A ja tu opowiadam o tym, że to wcale nie jest takie proste, że nie da się tego zrobić samemu. Bo też w tej historii to jest też dla mnie bardzo ważne, że ja tego nie zrobiłam sama”. OUW.4

Myślenie i budowanie relacji z drugim człowiekiem, opierające się na wdrukowanych społecznie przekazach, wskazuje, że przez brak rzetelnej edukacji o inności i różnorodności zupełnie pomijana jest perspektywa strukturalnych i systemowych czynników, które mają wpływ na możliwości i szanse oraz trudności i porażki jednostek. Zakorzenie życia i doświadczania rzeczywistości społecznej w indywidualności, samodzielności oraz (samo)odpowiedzialności za działania pomija zupełnie wpływ przywilejów, nierówności i niesprawiedliwości społecznej i przez to pogłębia negatywne postrzeganie inności, czyniąc z niej osobisty wybór i indywidualne decyzje jednostki. Stygmatyzacja osób, które nie potrafią zaprojektować swojego życia i kariery jako pełnego sukcesu, nie pasuje do wyidealizowanego obrazu bycia kowalem własnego losu i pogłębia oraz utrwała istniejące nierówności.

Bywa też, że czytelnicy reprezentują konserwatywne głosy, nierozumiejące np. afiszowania się z innością i wtedy negocjacje odbywają się z narracją konserwatywną. Jest ona szczególnie obecna w dyskursie politycznym w Polsce od 2015 roku. Przykłady tej narracji opisałam w rozdziale dotyczącym kontekstów badań.

Używanie grup mniejszościowych do polaryzowania relacji społecznych powoduje, że w narracji konserwatywnej utrwalane jest przekonanie o zagrożeniu płynącym ze strony grup mniejszościowych, przedstawiane ich jako dewiantów, a także odczytywanie ich działań w przestrzeni publicznej jako bezprawnych. Narracja konserwatywna traktuje przestrzeń publiczną i politykę jako agorę dla wybranych, spełniających normy społeczne. W przestrzeni publicznej uznaje ona tylko to, co jest zrozumiałe i akceptowane w ramach podzielanego przez nią porządku społecznego. Uznawanie obecności jednych grup społecznych (większość) za bardziej pożądane i pełnoprawne oraz marginalizowanie, wykluczanie i uciszanie innych (mniejszość) dystrybuuje władzę i przywileje w sposób nierówny i utrwała konserwatywne przekonanie, że sfera publiczna jest domeną nielicznych i uprzywilejowanych. Sfera publiczna przestaje być miejscem wspólnym, jest podzielona. Podejmowanie tego tematu w rozmowach z czytelnikami/ czytelniczkami to próba oporu i zakwestionowania porządku społecznego. Poprzez swoją obecność w Żywej Bibliotece osoby z grup mniejszościowych uczestniczą w niezgodzie na tak zorganizowaną rzeczywistość (Ranciè, 2004) i mimo wykluczenia z porządku społecznego i politycznego próbują zakwestionować marginalizację i walczyć o równość. Bycie w tej niezgodzie i negocjowanie kształtu przestrzeni publicznej w trakcie wydarzenia, jakim jest Żywa Biblioteka, jest tworzeniem przestrzeni demokratycznej. Ta przestrzeń powstaje w czasie tego spotkania, rozmowy, negocjacji miejsca w przestrzeni publicznej, która została podzielona przez narrację konserwatywną.

„Trochę się nasłuchał Konfederacji, a trochę się nasłuchał kogoś tam. I on to nie rozumie tego afiszowania. I on to nie rozumie tego. [...] I to było spoko, ale też miałem takie poczucie, że znowu chodzi o to, żebym ja się jakoś grzecznie ustawił do tego, że tyle, ile on mi zrobi w przestrzeni, no to ja mogę być tym grzecznym gejem i będzie fajnie. I już mi się nie chce”. OUW.1

„Ja to jestem daleki od tego, żeby komuś kazać chodzić na marsze. Niektórzy nie lubią tłumów, jakby to nie to chodzi. Z tymi marszami mi chodziło o to, że ludzie uważają, że to jest złe, bo to jest afiszowanie się i niepokazywanie się w prawdziwej sytuacji, nie rozumiejąc przecież takich podstawowych rzeczy, że w jakiś sposób dawanie sobie prawa do przestrzeni miejskiej, czego normalnie nie mamy, bo nie mamy. Taka jest prawda. Jakby w ogóle nie zamierzam wchodzić w tę dyskusję na temat tego, że wszyscy są tolerancyjni. Jakby, że nie ma marszów heteroseksualnych ludzi. Jest, kurwa, jeden wielki marsz heteroseksualnych zaczyna się o 4:30 rano, a kończy się pod wieczór”. OUW.1

Jeszcze innym rodzajem negocjacji są te z narracjami, które czynią inność tematem politycznym i próbują wymusić na grupach mniejszościowych podporządkowanie się dominującym wartościom i normom. Tworzą z niej wroga, zagrożenie

dla stabilności struktury społecznej i tradycji. Jest to systemowa dyskryminacja, która to, co traktuje jako niebezpieczne, utożsamia z politycznością i przesuwa do sfery prywatnej, oczekując jednocześnie pozostawienia tych tematów z dala od debaty publicznej.

„Sprzedawanie też takiej ugrzecznionej, uśmiechniętej wersji jest bez sensu, zwłaszcza w ogóle teraz w Polsce. No teraz to powinniśmy się prac po pyskach, albo przynajmniej uderzać w klatkę piersiową, tak jak na mszy”. OUW.1

„W sensie, nie podoba mi się ta soczewka taka katolicka, bo to jest takie ustąpienie miejsca na ławce, takie, no już trudno, musisz usiąść, to usiądź, nie ma innych ławek. Wiesz, jakby, no nie, to nie o to chyba chodzi w tym, nie?”. OUW.1

Margines funkcjonowania pozostawiony mniejszościom jest bardzo wąski. Alternatywa to bycie grzecznym oraz wpisywanie się w określone ramy i oczekiwania albo bycie zepchniętym poza niego. Osoby z mniejszości mają być miłe, grzeczne, z wdzięcznością i pokorą przyjmować ten zrobiony im w społeczeństwie kawałek(cze)k miejsca. Upominanie się o swoje prawa powinno być nienachalne, niezbyt emocjonalne i przede wszystkim niezbyt agresywnie zakłócać przestrzeń publiczną. I nawet w okolicznościach Żywej Biblioteki, do której przychodzą „otwarte” osoby, zdarza się, że zbyt mocne zaakcentowanie swojej perspektywy, potrzeb i praw spotyka się z oporem ze strony czytelnika/ czytelniczki. To pokazuje, że nasze społeczeństwo jest tylko pozornie otwarte na możliwość dialogu, a sojusznictwo jest powierzchowne. Bardziej wynika ono z politycznej poprawności lub jest próbą wspierania niż solidarnością.

Negocjowanie ze stereotypem i oczekiwaniami społecznymi wobec inności

W narracjach pojawia się też wątek oczekiwań społecznych wobec inności, pewna społeczna hierarchia inności, gotowe schematy myślenia o niej. Żywe Książki mówią o tym, że niektóre osoby przychodzą do Żywej Biblioteki ze stereotypami i chcą się w nich utwierdzić. W trakcie rozmów ujawniają się przekonania, oczekiwania, czasami nawet widoczne rozczarowanie, kiedy poznana osoba z grupy mniejszościowej odbiega od nich i od stereotypu. Siła tego elementu negocjacji polega na spotkaniu z realnym człowiekiem, który stoi za istniejącymi społecznie kategoriami i wyobrażeniami oraz na różnorodności Żywych Książek, ich doświadczeń i biografii. Zdarza się, że podczas niektórych wydarzeń dwie różne osoby reprezentują ten sam tytuł. Można więc porozmawiać z dwoma osobami niepełnosprawnymi, dwiema lesbijkami czy muzulmanką i muzulmaninem i usłyszeć różne historie.

„[...] ,czyli pan jest Żydem, czyli starsi bracia w wierze, czyli ja, po pierwsze, muszę być religijny, po drugie muszę być konkretnie religijny, nie jakoś reformowalny judaizm, no kurwa, szanujmy się. Tylko już po prostu gruba ortodoksja, żeby to miało sens i najlepiej jeszcze wypełniać wszystkie te stereotypowe rzeczy. Dobrze jakbym troszeczkę śmierdział, jakby był temat seksu przez prześcieradło. Różne tego typu rzeczy. I nie wiem, skąd miałbym się urwać, chyba z choinki, bo nie wiem, gdzie ludzie widzieli ostatnio tego typu Żydów”. OUW.1

„Bywają też trudne rozmowy. Pamiętam, że kiedyś wypożyczyła mnie dziewczyna, która pisała prace na temat anoreksji. Odniosłam wrażenie, że mój wygląd i moje doświadczenia są dla niej rozczarowujące, że nie pasują do wizerunku anorektyczki przedstawionego w książkach. Chyba wyobrażała sobie, że będę wychudzoną dziewczyną, która opíše jej piekło pełne interesujących anegdot. Czułam, że moja historia nie jest spektakularna. To ciekawe, że nawet od osoby, która wyszła z anoreksji, oczekuje się, że ma być chuda”. *Osoba, która wyszła z bulimii i anoreksji*

Niektóre Żywe Książki mówią o trudach negocjacji i opowiadania własnej historii, zwłaszcza w przypadku osób, które nazywają pozornie otwartymi czytelnikami. Intencja, z którą przychodzi czytelnik/ czytelniczka, dotyczy bardziej utwierdzenia się we własnych przekonaniach niż gotowości do ich zmiany. Dostrzegalny jest opór i negowanie doświadczenia Żywej Książki przez czytelnika/ czytelniczkę, jeśli ta narracja nie przystaje do wcześniejszej wizji.

„Ale takich pasywno-agresywnych miałem mnóstwo, że oni zadają pytanie, a tak naprawdę mają już wymyśloną odpowiedź, tylko ty masz się w to wpasować, żeby se pokiwali głową, albo jak się nie wpasujesz, no to jest dym, no taki delikatny, ale jednak. [...] Właśnie takie, że ktoś ci zadaje pytanie z już nałożoną jakąś siatką pojęć”. OUW.1

Negocjowanie obecności i widoczności w sferze publicznej

Organizacja wydarzenia w konkretnej społeczności lokalnej i informowanie o nim w miejscach publicznych poprzez np. rozwieszanie plakatów, w lokalnych mediach czy mediach społecznościowych świadczy o dostrzeganiu nierówności społecznych, grup dyskryminowanych i marginalizowanych. Jest rozpoczęciem negocjacji o dyskursy mniejszościowe i widoczność inności w sferze publicznej. Cytowany już wcześniej fragment wypowiedzi jednej z organizatorek o zrywaniu plakatów i kazaniu księdza, wspomnienie przez inną organizatorkę o listach z Ordo Iuris to dwie strony tego samego procesu negocjowania znaczenia inności w sferze publicznej. Osoby organizujące i Żywe Książki negocjują również prawo do widoczności i obecności inności w życiu publicznym. Ta kwestia poruszana była już przy opisywaniu trudności związanych z poszukiwaniem Żywych Książek

w małych społecznościach lokalnych i dotyczyła potrzeby zachowania przez nie anonimowości.

„Bo na przykład takie książki żywe jak: matka osoby z niepełnosprawnością, które miałyśmy z [miasto do 100 tys. mieszkańców – KP], to one bardzo chętnie też wiele razy rozmawiały gdzieś tam o tych w tematach opieki nad dzieckiem z niepełnosprawnością, na różnych panelach występowały i one, dla nich to nie był problem. No ale wiem, że znaleźć geja to było bardzo długo trudne, nie, czy lesbijkę. Czekaj, do tej pory nie miałyśmy lesbijki z [miasto gdzie organizowana jest ŻB – KP]. Gdzie tu też są lesbijki. A poza tym, wiesz, to, że osoby przy trudnych tematach boją się otworzyć, to jest jedno, [...] Że w średniej wielkości mieście, mam wrażenie, że osoby mają też takie poczucie, że powinny być takie uniwersalne, poprawne i niewyróżniające się. I nawet jeśli są, bo są przecież wspaniałe, bardzo ciekawe osoby z różnymi życiorysami, świetnie komunikujące się i nawet jeśli ich temat nie byłby jakiś tam obarczony wstydem, czy intymnością, to one chyba..., że to miasto ich ogranicza, wiesz, niestety. [...] Mi chodzi o klimat funkcjonowania w takim mieście. I wiele osób po prostu też nie chce się jakoś wybić, wyróżnić, tylko chce się dopasować do tej nijakości. I to są też tego typu ograniczenie moim zdaniem. No bo tu wszystko musi być takie uładzone, nie może być kontrowersji ani nawet jakichś takich... [...]” O UW.11

Głównym narzędziem pracy Żywej Biblioteki jest spotkanie i dialog. Uczenie się z doświadczenia poprzez negocjowanie znaczenia odbywa się w dialogu, w komunikacji, w przedstawianiu swojej perspektywy. Komunikacje zatem rozumieć można tak jak Biesta (2013) – nie jako model transferu informacyjnego z jednego umysłu do drugiego, tylko właśnie proces wytwarzania znaczeń i interpretacji. Tym, co zachęca Żywe Książki i organizatorów/ organizatorki do nieustannego podejmowania tych negocjacji jest przekonanie, że Żywa Biblioteka ma szansę zmienić nastawienie, może nie całego społeczeństwa, ale choć jednej osoby.

Część Żywych Książek w rozmowach dostrzega zmianę w zachowaniu czytelników.

„Ale to jest też właśnie fajne, obserwowanie tego, jak im się burzy w pewnym sensie ten świat. To jest dalej ich i oni muszą jakby zweryfikować te swoje stereotypowe myślenie, no nie, że jednak coś im tu nie pasuje.[...] Zazwyczaj dziękują, bardzo miło, przyjemnie. Nie są jakieś ochy, achy, ale, no bardzo wyraźnie dają odczuć, że to była dla nich ważna rozmowa, że bardzo dużo się dowiedzieli i że naprawdę dziękują. [...] No miło jest. Jest mi miło. No cieszę się jeżeli faktycznie wychodzą z takiego wydarzenia bogatsi o jakieś doświadczenie. I przede wszystkim jeżeli w jakiś sposób to zmieniło chociaż trochę ich postrzeganie osób, no na przykład w moim przypadku transpłciowych, więc, no to też daje takie poczucie sensu, że to ma sens. Po prostu to, co robimy.” O UW.5

4.4.2. Negocjowanie wewnątrz społeczności Żywej Biblioteki

Negocjowanie wewnątrz grup dyskryminowanych relacja mniejszość–mniejszość

Często narracja o grupach dyskryminowanych jest oparta na danych statystycznych i relacji mniejszość–większość. Kolejnym podejmowanym w negocjacjach tematem jest rozmontowywanie funkcjonującego przekonania, że grupy dyskryminowane czy marginalizowane tworzące społeczności np. LGBTQ+ czy osób z niepełnosprawnościami doświadczają przemocy tylko z zewnątrz, a osoby będące w danej społeczności solidaryzują się ze sobą i wspierają. W narracjach pojawiają się pęknięcia, które zdradzają, że wewnątrz tych grup bywają napięte relacje, a mechanizmy przemocy działające wewnątrz grup są podobne do tych, które funkcjonują w relacji większość–mniejszość i mają związek z relacjami władzy i nierówności. Stosowane wewnętrznie mechanizmy przemocy tworzą i utrwalają nierówności wewnątrz grup mniejszościowych oraz przyczyniają się do powstawania grup uprzywilejowanych. Wskazywane najczęściej mechanizmy to wykluczający język, mowa nienawiści, mikroagresje, np. żarty, ale też marginalizacja postulatów w ramach grupy, dyskryminujące i wykluczające zachowania, a nawet przemoc fizyczna.

„W ogóle mam wrażenie, że osoby transpłciowe są gdzieś tak na marginesie, nawet w społeczności LGBT, że nawet w tej społeczności naszej są gdzieś tam spychane na dalszy plan, niezrozumiane. [...] No na przykład, że właśnie jeżeli są podnoszone postulaty. No to są głównie postulaty o równość małżeńską i równość wobec prawa. Natomiast na przykład głosy o nowej ustawie o uzgodnieniu płci, no ja nie pamiętam w ogóle w mediach czytałem, widziałem, czy w ogóle słyszałem gdzieś na marszu jakimś”. OUW.5

„[...] przyszła do mnie kiedyś dziewczyna biseksualna i ona mówi, że ona doświadcza nietolerancji od osób z szerokiego grona LGBT. I ona się pyta, czy ja w ogóle coś takiego widzę, czy i jak ja się mogę do tego ustosunkować. I ja mówię, że faktycznie, ja coś takiego zauważam, co jest okropne, straszne i tak dalej. No bo to się też tak trochę uważa, no bo wy się nie umiecie zdecydować, to jest trochę tak. Albo wolicie sobie, nie wiem, zostawiać furtki albo coś, no jakieś wymyślanie jakichś durnych historii. [...] Jak może być tak, że ktoś kto sam doświadcza pewnych problemów, musiał się zmierzyć z rodziną, z otoczeniem, z życiem w tym kraju, na Boga, no to nie jest proste. Jeszcze chce mu się wymyślać w swojej głowie coś, żeby utrudnić życie innym. I to mnie przeraża”. OUW.2

„Na przykład ja czuję, że mam spektrum, ale to spektrum jest bardzo zawężone, jakby, no bo część z nich w ogóle nie chce być Żywymi Książkami, część właśnie, znowu wracając jakby do innego tematu, że nie pokażemy geja antysemitę, chociaż to też jest część społeczności, nie, bo my mieliśmy osobę transpłciową antyuchodźczą, też

nie weźmiemy jej jako Żywej Książki. Bo to jest też jeszcze kolejny stereotyp, w których się sami wpędzamy przez Żywą Bibliotekę, czasami mówiąc o tym, że wszystkie mniejszości powinny się wspierać i się rozumieją, bo dzielą ze sobą bycie w mniejszościach, a co jest w ogóle totalnie nieprawdziwe. Jakby migranci są rasistami, bywają, nie są, ale wśród osób z doświadczeniem migracji są rasiści, rasistki, wśród osób z doświadczeniem uchodźczym są osoby anty-LGBT i tak dalej można mnożyć”. OUW.14

„Wiesz, jakby, no nie wszyscy mają potrzebę walki o prawa grupy, z którą się identyfikują albo się nie identyfikują. Ile jest gejów, lesbijek, jakoś tak przy nich, ale to niekoniecznie, to mogą być muzułmanów, muzułmanek, wszystko jedno, które nie mają ochoty opowiadania o tym, które chcą być częścią tej społeczności [...] dla mnie nie jest dobre budowanie przekazu medialnego tylko w oparciu o to, że wszystkie mniejszości są dobre, bo to też nie jest prawda”. OUW.14

Niektóre z powyższych wypowiedzi ujawniają mity, które dotyczą relacji między grupami mniejszościowymi i wewnątrz tych grup. Coś, co z zewnątrz może wydawać się zjednoczoną i działającą w obronie wspólnych praw społecznością, wewnątrz bywa zróżnicowanym organizmem, w którym z jednej strony liczą się cele ważne dla całej grupy mniejszościowej, ale z drugiej chodzi też o zachowanie własnej autonomii i tożsamości. Nie każda osoba utożsamiająca się z daną grupą mniejszościową chce zostać aktywistą/ aktywistką i angażować się w walkę o prawa swojej grupy. W trosce o wspólne prawa grupy mniejszościowe raczej tworzą pewnego rodzaju koalicje, żeby wzmacniać swoją pozycję i zbierać rozproszone głosy, niż są jedną społecznością. W tym kontekście Żywa Biblioteka podtrzymuje mit jednorodności i jedności między grupami mniejszościowymi. Z ustalonych standardów wynika, że relacje między grupami mniejszościowymi w Żywej Bibliotece nie oddają złożoności i napięć pojawiających się między grupami mniejszościowymi w rzeczywistości społecznej. Napięcia są jednak dostrzeżone zarówno przez osoby z tych grup, jak i organizatorów/ organizatorki Żywych Bibliotek.

Argumenty w negocjacjach

Argumentami w tych negocjacjach są opowiadane na własnych warunkach i swoim głosem doświadczenia przemocy, nierówności, dyskryminacji czy wykluczenia społecznego, którymi dzielą się Żywe Książki. Przedstawiam je tutaj jako świadectwa zakorzenionych głęboko stereotypów, uprzedzeń i dyskryminacji istniejących na poziomie indywidualnym, instytucjonalnym i strukturalnym.

OUW.5

„No ja, kiedy podejmowałem tą decyzję, to ja sobie zakładałem, że ja w przeciągu roku czasu, czy tam może troszkę ponad roku czasu to ja już będę miał wszystko ogarnięte. I będę już po operacji, po zmianie dokumentów, w ogóle wszystko, no nie?

No jak się okazało, w Polsce to wszystko działa, tak jak działa. Do tego nic nie jest refundowane, począwszy od wizyt u lekarza, przez hormony, przez badania, wszystko to musiałem robić prywatnie. To kosztowało, no jak dla mnie to kosztowało majątek. Wszystkie wizyty u psychologa, opinia od psychiatry, no nic po prostu nic nie jest refundowane. Po prostu wszystko jest płatne 100%. No i, z tych moich planów przeprowadzenia tranzycji w ciągu roku, czy w ciągu ponad roku wyszło tyle, że, no [...]. Nawet dokumentów jeszcze nie udało mi się zmienić. No ale te dokumenty na przykład to dla mnie jest bardzo uciążliwe [...]. Jakby już widząc mnie na ulicy, nikt nie ma wątpliwości co do tego, jakiej jestem płci, prawda? I w momencie, kiedy jest sytuacja, gdzie ja się muszę wylegitymować, to, no jest czasami problem, żeby wytłumaczyć komuś, że tak. Że ta osoba wpisana w dowodzie to jestem właśnie ja, [...] pojechałem bez biletu i mnie złapała kontrola, nie? Dałem oczywiście dowód do spisania mnie, po czym ten kontroler, no to masakra. On zaczął wydzierać się na cały autobus. Wsiadliśmy w końcu z tego autobusu, no nie? To zaczął się drzeć na ulicy, że w ogóle a co to, to jest? Że to w ogóle nie mój, że on wzywa policję, bo ja ukradłem komuś dokumenty. No i strasznie. No i przyjechała policja. Policja okazała się nie lepsza i wywieźli mnie na komisariat i trzymali mnie tam kilka godzin, też jakieś głupie docinki, podśmiewanie się ze mnie, no nie? Dawałem numer telefonu do osoby kontaktowej, która potwierdzi moją tożsamość. Oczywiście, nie wiem, poszli gdzieś z tym telefonem. Przyszli, stwierdzili, że nie, do nikogo się nie dodzwonili. [...] I po kilku godzinach siedzenia na tym komisariacie, w końcu ostatecznie mnie już musieli upokorzyć, bo stwierdzili, że, no to po prostu rewizja osobista. W sensie, wiesz, okazanie osobiste”.

Ouw.9

„[...] Więc pojechaliśmy do Polski i okazało się, że ludzie po prostu cię otwarcie nienawidzą i mówią to prosto w twarz. [...] To nie była tylko ciekawość. To nie była tylko jakieś tam zaczepki itd. To była czysta nienawiść i wszystko od komentowania tego, jak bardzo czarni, jaśni jesteśmy itd. Przez mówienie, że mamy wracać z powrotem do siebie. Gróżb i to takich, że ja naprawdę byłam dzieckiem. Dorośli mężczyźni potrafili mi w tramwaju grozić, że mnie znajdą, mnie zabiją i spalą itd. Jeżeli jedyne co mam zrobić, to wracać do siebie. Później sytuacja się zmieniła troszkę. A nie było aż tak źle. Ale też [miasto powyżej 500 tys. mieszkańców – KP] niestety jest bardzo brunatne. Wiemy, o co chodzi, więc miałam na np. taką sytuację pewnego dnia, że byłam bardzo młoda i kupiłam sobie szczeniaka ze schroniska. A więc oczywiście z którym trzeba wychodzić, zwłaszcza ze szczeniakiem musisz wychodzić cały czas. [...] W pewnym momencie okazało się, że dzisiaj jest Święto Niepodległości. A oczywiście wszyscy a to nie wszyscy czarni Polacy albo zdecydowana większość z nas unika tego, jak tylko się da. Bo to jest nie tylko przykre, ale przede wszystkim niebezpieczeństwo dla nas. U nas zawsze zwłaszcza ludzie z dużych miast uciekamy po prostu z tych miast albo zostajemy cały dzień w domu. Chowamy się, jak się tylko da. Pomimo tego, że jesteśmy Polakami, z ochotą byśmy celebrowali to święto, nie możemy. I ja nigdy w życiu nie byłam na Marszu Niepodległości wcześniej, bo to jest niebezpieczne, więc nie widziałam, że to się zaczyna z [nazwa miejsca spotkania – KP]. [...] Skończyło się na tym, że zamknęli całą kawiarnię, wszystkie drzwi na klucz,

żeby mnie obronić i ludzie bili w okna i w szybę i krzyczeli, że mam wracać. Policja eskortowała mnie do domu, który jest 5 minut, stamtąd oczywiście. [...] Tym kolejnym problemem jest seksualizacja, wiadomo i mężczyzn, i kobiet. To, w jaki sposób ludzie potrafią zwracać się do ciebie. Masz zupełnie inny status. Jako osoba niż gdybyś była biała. Można powiedzieć wszystko, można zrobić wszystko. Można dotknąć wszystko, zawsze i wszędzie sprawdzić. Chcą sprawdzić, czy mam dużą pupę, to sprawdzą. Nie będą się krępować absolutnie. To oczywiście w normalnym świecie wobec białej Polki jest absolutnie niemożliwe, żeby to zrobić. Więc doświadczenia niestety nie będą ukrywać, doświadczenia z Polski są głównie negatywne. Nawet sama rzecz, o której mówię często z moją koleżanką. J. często przychodziła z jednego miejsca, jakiegoś tam miejsca posiedzieć wypić kawę poczytać książkę. I zaczynała się rozmowa. I wtedy oni mówią do mnie, a nic nie szkodzi, bo ja cię toleruję. Ale ja nic nie zrobiłam. Naprawdę. Dlaczego Ty możesz wybrać, że mnie tolerujesz. Oj nauczyciele zawsze mówią, że ci którzy są w cudzoziemiu tolerancyjni albo którzy są tolerancyjni rzeczywiście, mówią mi, że mnie tolerują albo że ja siedzę i piję kawę. Czy ja muszę mieć pozwolenie na to? Nic nie robię, nikomu nie przeszkadzam, nikogo nie zaczepiam i ktoś musi mi pozwolić, żeby tu być. Więc nawet to są takie niuanse, które wydaje mi się, że wiele osób nie rozumie, że nie mam. Mam prawo być w tym samym państwie, tak samo jak oni pić tę samą kawę, siedzieć sobie. Naprawdę nie siedzę i nie zastanawiam się, czy się zgadzam na to, żeby ta babcia obok mnie siedziała, albo żeby ta para obok mnie się całowała. Natomiast wszyscy się zastanawiają, czy mogą tu być czy nie. Nawet nie taki otwarty rasizm. Po prostu ludzie z nienawiścią do ciebie mówią. Kiedy jednak go nie ma, nie ma absolutnie ani ani przyzwolenia, ani akceptacji dla czarnych Polaków. W Polsce niestety muszę to powiedzieć. Nie da się ukryć, że te wszystkie komentarze, skąd przyjechałeś, niejednokrotnie musiałam udowadniać, że jestem polska. A jest nas sporo. Naprawdę robi się nas coraz więcej i wiele osób ma te same doświadczenia. Wydaje mi się, że największym problemem samym w sobie nie jesteś nigdy, nie masz oczywiście częścią twojej tożsamości, jest przynależność narodowa, jaka jest. Może nawet lokalne. Cokolwiek. Nie dostaniesz, jak jesteś czarny. Nie ma opcji. Chociażby nie wiadomo. Można by było, ja recytowałam, byłam pierwsza z polskiego. Całe życie. Bo jedyne, co musiałam udowadniać, to to czy mówię odpowiednio dobrze po polsku. Niejednokrotnie ludzie cześć, cześć fajnie. Dobrze mówisz po polsku, ale też pewnie. Uczyłam się 31 lat, więc mam doświadczenie”.

Powyższe cytaty obrazują, jak rasizm, homofobia, transfobia, ksenofobia, antysemityzm czy inne rodzaje dyskryminacji są zakorzenione w naszych postawach, poglądach, świadomości i wpływają i oddziałują na strukturę społeczną oraz wzajemne relacje między ludźmi i grupami. A jednocześnie są one maskowane przez oświadczenia o tolerancji i wspieraniu. Jak zauważa bell hooks (2022), wspieranie jest hierarchiczne, oparte na relacji władzy i przywileju. Wskazuje też na niesymetryczność i nierówność relacji, kierunek wsparcia zawsze przebiega od centrum do peryferii. Tak jak w tym fragmencie wypowiedzi dotyczącym tolerowania osoby czarnoskórej, ktoś wypowiadający te słowa uznał, że ma prawo

to zrobić na mocy przywileju koloru skóry i istniejącej w związku z tym struktury władzy. Przytoczone powyżej fragmenty wypowiedzi odnoszą się do przemocy, dyskryminacji, nierównego traktowania. Są też ilustracją tego, jak funkcjonują jednostki w układach zależności, które tworzy społeczeństwo i np. poprzez system prawny utrwała i uprawomocnia państwo. Relacje władzy uwidaczniają się w różnych sytuacjach. Zachodzą zarówno między jednostkami, jak i grupami oraz widoczne są z poziomu funkcjonowania instytucji. Dyskryminacja indywidualna, instytucjonalna czy strukturalna (Branka & Cieślukowska, 2010) w Polsce są faktem. Chciałabym, żeby powyższe cytaty były zaproszeniem do rozbudzania ciekawości epistemicznej (Freire, 1996; Kincheloe, 2008), która jest dużo ważniejsza niż tylko dane statystyczne w relacji mniejszość–większość i pozwala dostrzec ukryte za tymi danymi biografie, doświadczenia i emocje prawdziwych osób, które nie są średnią statystyczną, ideologią czy sortem, jak to bywa przedstawiane w narracji politycznej w Polsce od 2015 roku. Argumenty, które w postaci obszernych cytatów przytaczam, mają swoje umocowanie w wiedzy tworzonej przez grupy mniejszościowe. Ważne jest uznanie ich kompetencji do konstruktywnego i demokratycznego zabrania głosu w tworzeniu dyskursów społecznych. Czerpanie ze swoich indywidualnych, unikalnych doświadczeń, historii, wspólnot, środowisk, w których funkcjonują, może wskazać nową perspektywę patrzenia na sprawy systemowe, bariery, ograniczenia.

Czytelnicy/ czytelniczki Żywej Biblioteki jako strona w negocjacjach znaczenia

Spotkania Żywych Książek z czytelnikiem/ czytelniczką, zorganizowane zgodnie z założeniami metody, mogą przyczyniać się do zmniejszania dystansu społecznego i dać początek budowaniu zaufania i akceptacji dla inności reprezentowanej w Żywej Bibliotece. Zarówno Żywe Książki, jak i osoby organizujące Żywe Biblioteki opisują czytelników/ czytelniczki jako osoby otwarte, ciekawe i gotowe do komunikacji. Jest to też jeden z częstszych zarzutów dotyczących metody, że w Żywej Bibliotece przekonuje się już przekonanych. Obie grupy biorące udział w negocjacjach są po tej samej stronie. Potrzeba poszukiwania wiedzy o zdrowiu psychicznym, uzależnieniach, seksualności itd. jest wskaźnikiem nieobecności tych tematów w dyskursie publicznym, społecznym czy edukacyjnym. Brak narzędzi do rzetelnej edukacji w tym wymiarze powoduje, że reprodukowane są często upraszczające i ograniczające wyobrażenia oraz przekonania podzielane społecznie. Jak wynika z wywiadów, czytelnicy/ czytelniczki odwiedzający/ odwiedzające wydarzenia mają podobny profil i do danej Żywej Książki przychodzą z podobnym zestawem pytań, interesują je podobne kwestie. „Osobista typologia” czytelników/ czytelniczek wyłaniająca się z wywiadów z Żywyymi Książkami i osobami

organizującymi Żywe Biblioteki w kontekście negocjacji wskazuje, że metoda podejmuje też dialog z programami nauczania i wiedzą w nich nieobecną.

„Znaczący nie, myślę, że te wszystkie rozmowy są bardzo podobne, bo w zasadzie w każdej niemal pojawia się ten sam zestaw pytań”. OUW.5

W narracjach większości osób z dwóch grup badanych wyłania się obraz czytelnika i czytelniczki otwartych i akceptujących. Osoby, która nie tylko przysłała po wiedzę i zgłębienie tematu, ale potrafi też dać wsparcie Żywej Książce lub nawet współdzieli z nią doświadczenia. Motywacje do wypożyczenia Żywej Książki można podzielić na te związane z szukaniem wiedzy lub pomocy.

„[...] była po prostu kobitka koło 30, może parę lat starsza ode mnie, która była super otwarta, bardzo ciepła, bardzo zainteresowana, tylko ona po prostu sama powiedziała, że ona ma bardzo hermetyczne grono rodzinne i znajomych, i ona nie ma wśród swoich znajomych czy osób homoseksualnych, czy osób innego wyznania, czy innego rodzaju skóry i ona jest po prostu bardzo ciekawa i przysłała”. OUW.2

„Wiesz, wydaje mi się, że właśnie my często zastępujemy albo jesteśmy jakimś takim przyczynkiem do tego, żeby ludzie, czytelnicy w ogóle mogli ugryźć temat, ale to najczęściej są ludzie, których to dotyka bezpośrednio, że do [imię Żywej Książki – KP], który jest trzeźwym alkoholikiem, przychodzą ludzie, którzy mają kogoś bliskiego z problemem alkoholowym. I zadają konkretne pytania dotyczące tego, jak postępować z tą osobą”. OUW.1

Po wiedzę przychodzą osoby, których problemy danej grupy dyskryminowanej lub mniejszościowej nie dotyczą bezpośrednio, ponieważ nie utożsamiają się i nie identyfikują z nią. Natomiast osoby poszukujące pomocy to najczęściej te, które w jakiś sposób czują się związane z danym problemem lub mają kogoś bliskiego w podobnej sytuacji. Ten rodzaj czytelników/ czytelniczek jest częstszy w przypadku osób, które w Żywej Bibliotece reprezentują grupy narażone na dyskryminację ze względu na: uzależnienie, kłopoty z prawem, stan zdrowia psychicznego lub fizycznego, orientację psychoseksualną.

Szczególną grupą czytelników/ czytelniczek są osoby identyfikujące się z mniejszością lub grupą dyskryminowaną, która jest obecna w Żywej Bibliotece, i współdzieli z nią doświadczenia.

„I tak samo jak do nas przychodzą, czyli na przykład, założmy, do gejów, przychodzą młodzi kolesie, którzy pytają jak się wyautować”. OUW.1

„[...] przysłała do mnie, co jak się potem okazało, zaczęło być, no dość dużą tendencją młoda dziewczyna, która myśli, że jest lesbijką, w której coś tam zaczyna się”. OUW.2

Ta grupa czytelników/ czytelniczek najczęściej związana jest ze społecznością LGBTQ+. Chce dowiedzieć się o doświadczeniach, jakie mają Żywe Książki. Jak poradziły sobie z otwartym mówieniem o swojej inności, jakie były na to reakcje, jakie były pierwsze kroki do „wyautowania” się. Jest to zarówno forma szukania pomocy lub wsparcia w radzeniu sobie z trudnością, jak i zdobywania wiedzy.

Powyższa „osobista typologia” czytelników/ czytelniczek odnosi się do osób, które zarówno Żywe Książki, jak i osoby organizujące określają jako ludzi otwartych.

Tematy, które obecne są w Żywej Bibliotece, często w edukacji formalnej bywają nieobecne, banalizowane lub brakuje osób, które dysponują wiedzą i umiejętnościami oraz potrafią stworzyć bezpieczną atmosferę do rozmowy. Potrzeba poszukiwania wiedzy o zdrowiu psychicznym, uzależnieniach, seksualności itd. mówi też o tym, że te tematy nadal stanowią społeczne tabu (Fleischer, 2006) i związane są z nimi konkretne wyobrażenia, podzielane społecznie stereotypy i uprzedzenia.

Dostrzegają to również osoby, które posiadają kilkuletnie doświadczenie pracy metodą:

„[...] Więc ta Żywa Biblioteka też dla mnie zaczyna nabierać trochę innego wymiaru. Ona z definicji miała być po to, żeby szerzyć tolerancję i akceptację, a ona zaczyna teraz być właśnie takim pierwszym miejscem, do którego ktoś się udaje, bo tych pomocy”. O UW.2

Niektóre Żywe Książki i organizatorzy/organizatorki zwracają uwagę na fakt, że osoby odwiedzające wydarzenia reprezentują raczej grupy otwarte światopoglądowe i pojawia się refleksja związana z tym, że być może metoda nie trafia do osób reprezentujących skrajne poglądy w stosunku do mniejszości i grup dyskryminowanych. W jednej narracji pojawia się wątek pozornej otwartości czytelników/ czytelniczek, która odnosi się do tego, że osoby przychodzące na wydarzenie biorą w nim udział, jednak już przed zadaniem pytania mają gotową odpowiedź.

„[...] dosyć miałem już tłumaczenia tym ludziom, którzy wiedzą wszystko i przychodzą, i mówią pan jest Żydem? Ja mówię, tak po ojcu. Aha, czyli pan nie jest Żydem. I mają załatwione w ciągu dziesięciu sekund całą twoją tożsamość. [...] Bo niestety też największy target dla tego projektu to są ludzie, którym pozornie się wydaje, że są otwarci. Przyjdziemy sobie, tacy jesteście otwarci, posłuchamy sobie o innościach. A to jest gówno, to jest pierdolenie, w ogóle nie są otwarci najczęściej. [...] to jest takie ustąpienie miejsca na ławce, takie, no już trudno, musisz usiąść, to usiądź, nie ma innych ławek. [...] Takie mam poczucie, że to jest jakieś w ogóle..., że najczęściej takich mam czytelników, albo mam czytelników, którzy nie potrzebują żadnych Książek, bo sami są z grupy mniejszościowej”. O UW.1

Żywa Biblioteka tworzy przestrzeń, w której można usłyszeć historie i doświadczenia osób, które doznały dyskryminacji. Postawa pozornej otwartości przywołana w jednym z wywiadów obrazuje, że można przyjść na wydarzenie z gotowością wysłuchania historii, jednocześnie nie mając gotowości na jej usłyszenie. Gotowe i wdrukowane systemowe automatyczne odpowiedzi na pytania stanowią pewnego rodzaju przemoc epistemiczną i bardzo aktualne pozostaje pytanie zadawane przez Spivak (1988) o to, w jaki sposób inni mogą mówić o sobie. Taka postawa wskazuje, że z jednej strony osoby te chciałyby usłyszeć i poznać doświadczenia Żywych Książek, z drugiej jednak ze względu na osobiste uwikłanie i zależność od systemu, w którym funkcjonują, wymaga to pewnego rodzaju wyzbycia się automatycznych myśli, przekonań, uprzedzeń, norm, które utrwalane na zewnątrz Żywej Biblioteki stabilizują system. Relacja, w której osoby z grup uprzywilejowanych stawiają osobę z mniejszości lub grupy dyskryminowanej w pozycji edukującej o przyczynach swojej opresji, a potem podważają usłyszane treści, jest też wyzyskiem epistemicznym, o którym pisze Berenstain (2016).

W narracjach pojawia się także wątek o trudnościach w rozpoczęciu rozmowy i nawiązaniu pierwszego kontaktu z Żywą Książką.

„I te dziewczyny miały dokładnie te same problemy. Problemy w sensie w komunikacji, w takim, w tym, żeby właśnie wejść w ten dialog, przy czym, no właśnie całego uroku i takiego, powiedziałabym, z zadumą w głosie, smaczku, całej tej sytuacji, dodaje to, że są to psycholożki”. OUW.10

„Takie pytania się bardzo rzadko pojawiają i widzę, jak bardzo ludzie krępują się w ogóle takie pytania zadawać. No ja rozumiem, no pewnie boją się jakby właśnie nie urazić, nie wejść w jakąś tam bardzo intymną strefę. No chociaż każdy czytelnik ma powiedziane, że może zadać każde pytanie, najwyżej książka na nie nie odpowie, prawda? No ale jest to dla ludzi jakiś taki temat tabu i mimo ciekawości boją się często pytać”. OUW.5

Brak umiejętności zadawania pytań, wejścia w relację z osobami z grup mniejszościowych pokazuje skalę napięcia społecznego wokół tematyki mniejszościowej. Narracje w przestrzeni publicznej zamknięte na dialog z grupami mniejszościowymi, edukacja pozbawiona możliwość zadawania pytań i szukania odpowiedzi na nurtujące kwestie, tabuizacja wybranych zagadnień społecznych odbijają się w postawach czytelników/ czytelniczek. Niektórzy organizatorzy i organizatorki próbują wprowadzać do metody innowacje i niwelować ten moment dyskomfortu w nawiązaniu kontaktu i zadawania pytań, wprowadzają asystenta / asystentkę rozmowy lub w miejscach spotkania publikują pomocnicze listy pytań, które można zadać. W kontekście edukacji antydyskryminacyjnej dyskomfort jest wartością. Momenty dyskomfortu i trudność im towarzysząca stanowią dla mnie pewne zakłócenie w rutynowym procesie uczenia się. Przerwę, która pozwala

na pojawienie się nieoczekiwanego i spotkanie z różnicą. Właśnie ten dyskomfort i przerwa nim wywołana rzucają wyzwanie ustalonym schematom, narracjom, wzorcom myślenia i działania oraz stwarzają możliwość uczenia się opartego na krytycznej refleksji i umiejętności zadawania pytań (Biesta, 2013). Właśnie odczuwanie tego dyskomfortu rzuca wyzwanie edukacji bankowej, która utrwała rutynę edukacyjną i przekazuje wiedzę z góry narzuconą, wybraną, którą należy odtwarzać bez refleksji i dociekania, kto i dlaczego ją przekazuje (Freire, 1996). Pojawienie się dyskomfortu w momencie konfrontacji z nowymi perspektywami, informacjami i doświadczeniami, które podważają dotychczasowy światopogląd i przekonania jest katalizatorem krytycznej refleksji i rozwoju.

Negocjacja metody

Kolejnym wymiarem negocjacji w ramach Żywej Biblioteki są wewnętrzne procesy ustalania znaczeń związane z funkcjonowaniem nie tylko samej metody, ale też struktury Sieci Żywa Biblioteka Polska, która zrzesza osoby pracujące metodą i organizujące Żywe Biblioteki. Te negocjacje odbywają się najczęściej między osobami wewnątrz społeczności posiadającymi różne doświadczenia w pracy tą metodą. Dochodzi do nich w trakcie bezpośrednich spotkań organizatorów/ organizatorek, które cyklicznie odbywają się w Polsce od kilku lat.

Przedmiotem negocjacji jest Żywa Biblioteka jako metoda edukacji antydyskryminacyjnej i o prawach człowieka. W 2014 roku rozpoczęto proces tworzenia standardów organizowania Żywej Biblioteki. Wypracowane standardy zostały opublikowane ostatecznie w podręczniku zawierającym instrukcje, jak zorganizować Żywą Bibliotekę (Mołodyńska-Küntzel, 2016). Przy tworzeniu tych standardów pracowały osoby organizujące Żywe Biblioteki w Polsce. Konsultowane były one z jednym z twórców metody Ronnim Abergelem podczas jego wizyty we Wrocławiu. Potrzeba stworzenia standardów wynikała z nadużyć metody, które pojawiały się w Polsce. Nadużycia dotyczyły robienia tematycznych wydarzeń, gdzie zapraszani byli członkowie i członkinie np. jednej mniejszości, a wykluczani inni/ inne, zdarzały się również przypadki (auto)cenzury katalogu, czyli wykluczenie Żywych Książek z wydarzenia na skutek nacisków społeczności lub instytucji, gdzie odbywało się wydarzenie. Stworzenie standardów miało zabezpieczyć metodę przed wykorzystywaniem jej do celów politycznych, misyjnych, religijnych czy promowania jednej grupy lub własnych przekonań. Jak wspominałam wcześniej, akceptacja standardów jest wymogiem koniecznym do posługiwania się metodą w ramach sieci Żywa Biblioteka Polska. W chwili obecnej obowiązują standardy, które zostały opublikowane w 2016 roku, jednak od 2022 roku działa grupa robocza ds. standardów, w którą zaangażowane są doświadczone organizatorki. Celem grupy jest uaktualnienie dotychczasowych standardów lub stworzenie nowych, np. dotyczących współpracy z biznesem.

Stosowanie metody, organizacja wydarzeń w różnych miejscach, różnorodne doświadczenia osób organizujących stwarzają przestrzeń do dyskusji nad metodą. Głównie dotyczy ona stosowania metody, wymiaru etycznego związanego z zapraszaniem mniejszości i grup dyskryminowanych, tego, czy wszystkie tytuły Żywych Książek reprezentują grupy dyskryminowane (największe kontrowersje dotyczą księży i katechetek), oraz wprowadzania zmian w metodę (np. osoba wspierająca dialog między Żywą Książką a czytelnikiem/ czytelniczką na początku rozmowy) i jej neutralności.

„Ja powiedziałam, że w projektach coraz częściej właśnie oddaje się sprawczość, włączając osoby z różnych grup do realizacji projektów, a nie tylko do opowiadania swoich historii. No bo w Żywej ja nie widzę tej sprawczości”. OUW.14

„Ja nie jestem pewna, czy przedstawianie jednej, wybranej historii jest fair w mówieniu o tym, że poznałeś całą społeczność. Ja też jestem świadoma tego, że my wybieramy te Żywe Książki, że to nie jest tak, że każda osoba może być Żywą Książką, że te historie są bardzo różne, my też wybieramy te, które chcemy, żeby były usłyszane”. OUW.14

„No bo teraz też pytanie, czemu ma służyć ta metoda? Czy mamy pracować na stereotypie, czy mamy pracować na uprzedzeniu i na dyskryminacji? Bo dla mnie to jest praca na poziomie uprzedzenia i dyskryminacji, a nie na poziomie stereotypu”. OUW.12

„Ale też jakby chodzi mi o to, żeby o tym też mówić i o tym dyskutować, bo to może mieć swoje plusy i może być też jakimś tam, no jakby można też przekroczyć jakieś granice w różne strony. A ten wątek się nie pojawia, a wręcz takie stwierdzenia są, że to jest taka neutralna metoda. Ona nie jest neutralna, bo ci ludzie przychodzą po coś, i jedni, i drudzy. [...] Więc tutaj jakby udawanie, że nie ma tutaj drugiego dna, myślę że jest, no nie wiem czy niedobre, ale może warto o tym też dyskutować, mówiąc o tej metodzie”. OUW.12

W negocjacjach dotyczących metody uczestniczą głównie osoby z największym doświadczeniem. Część osób zaznacza w wywiadach, że nie ma wystarczającej przestrzeni do dyskusji na ten temat, więc bywa, że negocjacje z poziomu ogólnokrajowego przenoszą się na poziom regionalny lub lokalny.

Negocjowanie struktur władzy

Inny wymiar wewnętrznych negocjacji dotyczy dostrzeżenia stworzonej i utrzymywanej struktury władzy, która przez długi czas opierała się na jednym ośrodku organizującym Żywą Bibliotekę nieprzerwanie od 2007 roku. W 2022 roku struktura władzy została zdecentralizowana i podzielona pomiędzy siedem ośrodków. W chwili obecnej działań sieci nie koordynuje już jedna osoba, a czteroosobowy

zarząd (wybrano pięć osób, ale jedna w trakcie powstawania tego opracowania zrezygnowała) jest bardziej zróżnicowany pod względem doświadczenia i kontekstów lokalnych, w których organizowana jest Żywa Biblioteka. Wcześniej zarządzanie siecią z perspektywy dużego miasta, mającego większe możliwości finansowania wydarzeń oraz ich promowania, powodowało niezrozumienie lokalnych potrzeb i problemów organizatorów z mniejszych miejscowości. Działania odbywały się na dwóch prędkościach dużych i mniejszych ośrodków. Utrzymywanie władzy w jednym ośrodku spowodowało, że z jednej strony był on autorytetem i wsparciem dla mniej doświadczonych i nowych organizatorów oraz organizatorek, z drugiej jednak stanie na szczycie hierarchii w centrum nie pozwalało dostrzec potrzeb organizatorów/ organizatorek z marginesów. Przyczyniło się to do tego, że zaczęły się pojawiać lokalne partnerstwa i sojusze, które wołały działać na poziomie regionalnym, a nie krajowym. Dostrzeganie tych struktur władzy i negocjowanie z nimi odbywało się raczej na poziomie między organizatorami/ organizatorkami lub uwidaczniało się w czasie ogólnopolskich spotkań w postaci dyskusji, niezgody, zadawania bardzo szczegółowych pytań.

„I też, znaczy jakby przez to, że jesteśmy w gronie też osób z bardzo różnymi doświadczeniami, no to jestem w stanie zrozumieć, że jak ktoś zorganizował trzy żywe biblioteki, to on też jeszcze jest na haju i jakby trochę bezkrytycznie może patrzeć na różne rzeczy. Ale też nie poczułam do końca, że jest przestrzeń na dyskusowanie o takich rzeczach. [...] jestem w stanie zrozumieć, z jakich powodów, ale nawet zaczątki dyskusji kończyły się, ale tak jest w metodzie. Jakby nawet nie to, że gdzieś to parkujemy, tylko po prostu, tak jest w metodzie, kropka, koniec. I na tym się dyskusja kończy. Ja rozumiem, że tak jest w metodzie, ale metoda też ewoluuje, [...] i metoda testuje się cały czas, i metodę należy doskonalić po prostu”. OUW.12

Oddanie władzy w ręce jednej organizacji powoduje, że jej pozycja wzrasta i nawet jeśli w centrum znajduje się już wiele podobnie doświadczonych organizacji, to stworzona struktura nadal nie dopuszcza ich do ścisłego centrum, bo nie chce się tą władzą dzielić. Działania, które zamykają proces dyskusji o metodzie i nie dopuszczają krytycznych głosów dostrzegających tematy do dyskusji, powodują, że wewnątrz wspólnoty osób organizujących wzrasta poziom niezadowolenia i niezgody, co prowadzi do tego, że bardzo doświadczone osoby decydują się na zaprzestanie pracy tą metodą lub zawieszenie swojej działalności w społeczności.

Rozdział V

Krytyka Metody Żywej Biblioteki w badaniach i praktyce. Zaproszenie do rozmowy

Ten rozdział powstał na styku dwóch perspektyw poznawczych: doświadczeń wieloletniej organizatorki Żywej Biblioteki i badaczki tego zjawiska. Prezentuję w nim i opisuję swoje krytyczne refleksje dotyczące przyjętej przeze mnie ramy teoretycznej oraz postbadawcze refleksje-wyzwania dla dalszego rozwoju metody Żywej Biblioteki w Polsce.

5.1. Konsekwencje rozwiązania problemu badawczego

Analiza i opis fenomenu Żywej Biblioteki z perspektywy społecznego uczenia się w teorii Communities of Practice oraz pedagogiki krytycznej, które stanowiły ramę teoretyczną i analityczną dla realizowanej pracy badawczej, skłoniły mnie do refleksji nad wybranymi koncepcjami teoretycznymi. Pytania krytyczne dotyczą teorii Communities of Practice i brzmią następująco: czy wybrana teoria oddaje kompleksowość i specyfikę procesu społecznego uczenia się, jaki ma miejsce w Żywej Bibliotece, oraz czy pojawiają się jakieś aspekty, których teoria nie dostrzega lub które pomija? Czy istnieje równy dostęp do udziału w praktykach społecznościowych w ramach Żywej Biblioteki?

Zaproponowana przez Wengera i Lave (1991) i doprecyzowana przez Wengera (1998) teoria społecznego uczenia się koncentruje się na uczeniu jako uczestnictwie społecznym, podkreśla rolę i znaczenie grupy, kolektywu, wspólnoty, społeczności w tym procesie. Niezbędne elementy do scharakteryzowania procesu społecznego uczenia się i wytwarzanej wiedzy to według Wengera (1998) znaczenie, praktyka, społeczność, tożsamość, które opisane zostały w rozdziale teoretycznym. Ramy społecznego uczenia się wymienione powyżej wyznaczyły perspektywę analizy materiału badawczego formułowanie wniosków i dylematów.

Okazały się jednak perspektywą niewystarczającą do uchwycenia wszystkich procesów związanych z uczeniem się w społecznościach praktyki.

Zmiana spojrzenia na proces uczenia się przedstawiona w koncepcji usytuowanego uczenia się (Lave & Wenger, 1991) to przejście od indywidualnej, oddzielonej od świata jednostki do codziennej praktyki podkreślającej, że osoby działające i społeczny świat aktywności nie mogą być oddzielone. W takim rozumieniu jednostki zarówno tworzą, jak i podlegają tworzeniu przez świat społeczny, pozostając w relacji z nim i będąc jego częścią przez cały czas, a nie tylko wchodząc i wychodząc ze społeczności praktyki. Nasuwa to refleksję, że tak postrzegane uczenie się i jego kontekst, które w tym podejściu nie stanowią już dłużej wyizolowanych procesów, odbywających się w specjalnie przygotowanych do tego przestrzeniach, podlegają takim samym strukturom i dynamice jak rzeczywistość społeczna. Ważnymi elementami rzeczywistości społecznej w przyjętej przez mnie perspektywie krytycznej są: struktury i instytucje społeczne, ideologia i dyskurs, konteksty historyczny, ekonomiczny i kulturowy, władza i dominacja oraz związane z nimi kwestie sprawiedliwości społecznej, oporu, emancypacji. Jednak w czterech obszarach uczenia się opisanych przez Wengera dostrzegam brak możliwości uchwycenia i opisu w wyczerpujący sposób wzajemnych relacji i złożoności wymienionych powyżej elementów rzeczywistości społecznej.

Wenger (1998; 2015) zakłada jednorodne, „ugrzecznione” i stabilne pojęcie społeczności. W teorii nie wybrzmiewa złożoność i różnorodność grup społecznych, relacja mniejszość–większość czy kwestie przywilejów i władzy. Uwidoczniło się to w trakcie analizy zebranych danych w opisywaniu negocjacji wewnątrz grup mniejszościowych czy relacji mniejszość–mniejszość pokazujących dynamikę z pozoru niezróżnicowanej grupy. Postrzegane jednorodnie społeczności mogą być jednocześnie wewnątrznie skonfliktowane, w opozycji wobec siebie czy rywalizacji ze sobą. Analiza danych uwypukliła, że wewnątrz społeczności jest obecna dynamika władzy, konfliktów, nierówności, przywileju i wynikające z tego napięcia. Usytuowanie procesu uczenia się podkreśla, że sytuacja edukacyjna łączy się z kontekstem społecznym, historycznym i politycznym, a nie tylko dzieje się tu i teraz. Usytuowane uczenie się jest czymś bardziej zakorzenionym w kontekście społeczno-politycznym niż sytuacja edukacyjna (Fuller, 2007). Pomijanie szerszego kontekstu społeczno-politycznego, dyskursu, ideologii i perspektywy władzy w ramach społecznego uczenia się i społeczności praktyki może ograniczać inkluzywny i demokratyczny charakter uczenia się. Jak zauważają Ted Fleming i Mark Murphy (2012a, s. 237): „edukacja ma za zadanie gwarantować, że umiejętności i procesy demokratyczne przechodzą z pokolenia na pokolenie”. Celem tak rozumianej edukacji jest rozwijanie umiejętności demokratycznego myślenia, analizowania rzeczywistości, krytycznego myślenia i zdolności do współpracy oraz prowadzenia dyskusji pomimo istniejących różnic i podziałów, takich jak rasa, klasa, płeć, wyznanie, orientacja psychoseksualna. Pomijanie zagadnień

związanych z wyzyskiem, władzą, nierównościami może przyczynić się do dalszego automatycznego reprodukcji struktur hierarchicznych (niedemokratycznych) wewnątrz społeczności. Umniejszanie znaczenia jednych jednostek względem innych, zatrzymywanie jednostek lub grup na marginesie społeczności przez dłuższy czas, bagatelizowanie i banalizowanie głosów, wiedzy, doświadczeń niektórych członków/ członkiń społeczności to praktyki wykluczające, które mogą się pojawić, jeśli pomijana jest perspektywa relacji władzy i przywileju. Struktury i relacje władzy w społecznościach praktyki wpływają znacząco na proces uczenia się poprzez ustalanie: statusu osób członkowskich, dostępu do wiedzy, pełnego uczestnictwa w praktykach oraz tego, czyj głos jest znaczący. Relacje władzy mają też wpływ na budowanie tożsamości wewnątrz społeczności. A właśnie ta kategoria kształtowania tożsamości, a nie nabywania produktów wiedzy, ma dla Wengera i Lave (1991) szczególne znaczenie w procesie uczenia się. Poprzez uczestnictwo jednostki uczą się, aby stać się pełnoprawnymi członkami/ członkiniami społeczności, jeśli więc dostęp do uczestnictwa jest dystrybuowany i zorganizowany według ustalonych relacji władzy, to proces uczenia się jest zagrożony, a może nawet niemożliwy. Choć Lave i Wenger mówią o tym, że praktyka jest zorganizowana społecznie, politycznie i historycznie, a społeczności mogą tworzyć praktyki hamujące lub ograniczające uczenie się, to brakuje bardziej wyraźnego zaznaczenia tej perspektywy zarówno w teorii usytuowanego uczenia się, jak i Communities of Practice (Fuller, 2007; Lave & Wenger, 1991; Wenger, 1998). Ważnym elementem do pełniejszego scharakteryzowania społecznego uczenia się, poza czterema ustalonymi przez Wengera, byłoby dodanie kategorii władzy (*power*) i uczenia się przez krytyczne zrozumienie. Władza rozumiana nie tylko jako własność, jakość, atrybut jednostki, ale jako wszechobecna systemowa siła zakorzeniona w strukturach społecznych, kulturowych, politycznych i ekonomicznych stanowi centralne pojęcie kształtujące stosunki społeczne, systemy nierówności i dominacji (Habermas, 2007; Horkheimer & Adorno, 2010). Usytuowanie procesu uczenia się w kontekście społecznym nie może pozostawać w izolacji od sprawowanej i reproduktowanej przez praktyki społeczne, instytucje, ideologie i dyskursy władzy. W tej perspektywie władza nie jest czymś odgórnie narzuconym, ale działa również poprzez przyzwolecie na nią, internalizację norm i wartości, przekonania, schematy działania, brak oporu. Krytyczne zrozumienie pozwoliłoby na wprowadzenie w społeczności praktyki alternatywnych perspektyw i wiedzy. Dostrzeganie, badanie i przyjmowanie kategorii władzy w społecznościach praktyki pozwoliłoby na ich krytyczną analizę uwzględniającą nierówności społeczne, kwestie przywileju, dyskryminacji, sprawiedliwości społecznej. Za szczególnie istotne uznaję wprowadzenie tego elementu do analizy społeczności praktyki z pola edukacji obywatelskiej i społecznej. Tym przestrzeniom edukacyjnym szczególnie zależy na wprowadzeniu zmian społecznych, ujawnianiu relacji władzy i emancypacji, a jak wskazuje realizowany projekt badawczy, jednocześnie same nie są od nich

wolne. Uznając władzę za odrębny element, praktycy i badacze mogliby lepiej zrozumieć wyzwania i bariery napotymane przez jednostki w społecznościach praktyków, i stawić im czoła, promując bardziej sprawiedliwe i transformacyjne doświadczenia edukacyjne.

Przyjęta przeze mnie perspektywa krytyczna stanowiła swojego rodzaju nawigację, przewodnik w procesie badawczym. Uważam włączanie teorii krytycznej do badań nad uczeniem się o inności za ważne i znaczące. Dostarcza ona cennych spostrzeżeń i perspektyw dotyczących struktury społecznej, relacji władzy, przywileju i nierówności społecznych. Zderzenie perspektyw organizatorki Żywej Biblioteki i badaczki powodowało pojawienie się swoistego rodzaju napięcia na styku spotkania świata praktyki, działania, aktywizmu i świata akademii, teorii, procesu badawczego. Teoria krytyczna poświęca sporo uwagi kwestiom związanym z relacjami władzy i nierówności, wnosi postulaty dotyczące uwzględniania perspektywy mniejszościowej i wiedzy dostępnej osobom z grup mniejszościowych jako prawomocnej i znaczącej. Pojawia się jednak pytanie o sprawczość wiedzy akademickiej i szanse jej realnego kwestionowania, przekształcania i zmiany opresyjnych systemów. Czy możliwa jest edukacja dotycząca grup mniejszościowych bez wyzysku epistemicznego⁸ (Berenstain, 2016)? Czy rzeczywiście możliwe jest inkluzywne, równościowe prowadzenie badań i refleksji nad sytuacją grup mniejszościowych, w którym nie jest przyjmowana perspektywa i potrzeby grupy większościowej? Czy korzystanie z teorii krytycznej nie staje się działaniem instrumentalnym (Habermas, 1999, 2002), pewną procedurą naukową i strategią, która wynika z poprawności politycznej, realizuje cele akademickie i bliżej jej do tokenizmu polegającego na włączaniu perspektywy mniejszościowej do sfery naukowej bez dawania głosom grup mniejszościowych realnej możliwości wpływu na działania i zmiany (Branka & Cieślukowska, 2010), czy perspektywy wspierania mniejszości, które ma charakter hierarchiczny bardziej niż solidarnościowy i znowu odnosi się do relacji władzy i przywileju zaistnienia tej wiedzy w świecie akademickim (hooks, 2022)? Na tym etapie projektu badawczego pytania te pozostają bez odpowiedzi, jednak sformułowanie ich wydaje mi się istotne dla perspektywy krytycznej badań społecznych i myślenia o edukacji oraz dalszej dyskusji.

Otwarcie akademii na wiedzę tworzoną oddolnie, na marginesie, wnoszoną przez zaangażowane osoby mogłoby przełamać hierarchię tworzenia wiedzy i sprzyjać wspólnym działaniom i współpracy między dwoma różnymi krzyżującymi się głosami. Tworzenie koalicji, zmniejszanie podziałów, rozpoznawanie i uznawanie za równoprawne różnej wiedzy oraz tworzenie przestrzeni dla zbiorowego oporu i transformacji mogłoby budować fundament solidarności świata naukowego i aktywistycznego. Mówienie wieloma różnorodnymi głosami (*polyvocality, multivocality*) pozwala dotrzeć do różnych i różnorodnych osób, nie tylko

⁸ Problem wyzysku epistemicznego w działaniach edukacyjnych, a w szczególności w Żywej Bibliotece, podejmuję w odrębnym artykule (przewidywany rok publikacji 2024).

ze środowiska akademickiego (hooks & West, 2017, s. 72). Dla bell hooks tworzenie teorii jest pewnego rodzaju praktyką społeczną, która może być wyzwalająca. Swego rodzaju aktywizmem, w którym aktywiści i akademicy mogą spotkać się i uznać wzajemnie. Teoria może być miejscem uzdrawiania i nadawania znaczenia osobistemu doświadczeniu (hooks, 1994, s. 61). Rozumienie pedagogiki krytycznej u hooks jako praktyki, która jest z natury dialektyczna, oznacza, że obejmuje dynamiczny i interaktywny proces uczenia się i nauczania, który jest kształtowany przez specyficzne i konkretne realia ludzkiego doświadczenia (McLaren & Jaramillo, 2009, s. 19). Dialektyka odnosi się do idei, że zrozumienie i wiedza nie są stałe lub statyczne, ale stale ewoluują poprzez interakcję przeciwstawnych lub sprzecznych sił. Kiedy hooks mówi o specyfice ludzkiego doświadczenia, odnosi się do unikalnych i różnorodnych doświadczeń, historii i tożsamości, które jednostki wnoszą do procesu uczenia się i tworzenia wiedzy. Doświadczenia te są kształtowane przez różne konteksty społeczne, kulturowe i historyczne, ekonomiczne, a także przez systemy władzy i ucisku. W krytycznym podejściu pedagogicznym celem jest rozpoznanie i zaangażowanie się w te różnorodne doświadczenia, zamiast narzucania uniwersalnego lub znormalizowanego podejścia do edukacji, wiedzy, teorii. Przyjmując dialektyczny charakter pedagogiki krytycznej, akademicy/ akademiczki i aktywiści/ aktywistki mogą zaangażować się w ciągły i transformacyjny proces uczenia się, tworzenia wiedzy i teorii. Proces ten jednak nie polega jedynie na przekazywaniu wiedzy z jednej grupy do drugiej, ale na jej współtworzeniu poprzez aktywny dialog, refleksję i krytyczną analizę kontekstów społecznych i politycznych, które wpływają na ludzkie doświadczenie.

* * *

Ostatnim elementem refleksji postbadawczej jest próba wyłonienia i opisania na pewnym poziomie ogólności elementów uczenia się (o) inności, które dostrzegam na podstawie wyników badań zrealizowanych w społeczności Żywej Biblioteki. Oczywiście na tym etapie jest to pewien pomysł i zaledwie notatka do dalszej eksploracji, ale uważam, że warto ją zapisać i zobaczyć, czy elementy te będą występować i stanowić pewne wzory doświadczenia w innych grupach badanych, np. wśród czytelników/ czytelniczek Żywej Biblioteki, lub innych metodach edukacji o inności, równości, różnorodności.

Pierwszym elementem uczenia się (o) inności jest **gotowość do zaangażowania**. Rozumiem ją jako pewną chęć do podjęcia procesu uczenia się (o) inności, która związana jest z otwartością do poznania innych doświadczeń i perspektyw. Stanowi ona pewien próg wejścia do procesu uczenia się. Może ona być związana z uczestnictwem w różnych inicjatywach, projektach, działaniach na rzecz różnorodności i inności, promujących i poruszających tematykę równości, inkluzywności i sprawiedliwości społecznej, zainteresowanie i zaciekawienie różnicą

i różnorodnością. Drugim elementem jest **dialog**, komunikacja oparta na szacunku, zaangażowana i otwarta na dzielenie się różnymi poglądami i rozumienie ich. Traktowany jest on raczej jako proces tworzenia znaczeń niż przekazywania wiedzy i informacji (Biesta, 2013). W procesie dialogu chodzi o wspólne nazywanie świata, a nie nazywanie świata przez jedne grupy za inne. Nawiązuję tutaj do zaangażowanego dialogu bell hooks, który jest miejscem spotkania, organizowanym przez osoby, które zdecydują się do wspólnego uczestnictwa w nim, wspólnego przekraczania granic, dzielenia doświadczeniami, perspektywami, dyskusji, praktykowania wolności oraz zakwestionowania własnych założeń i uprzedzeń (hooks, 2015). W takim rozumieniu dialog może stać się miejscem doceniania i uznawania różnorodności, stwarzając możliwość zrozumienia i krytycznej refleksji nad funkcjonowaniem społeczeństwa, norm społecznych, a także własnych przekonań i działań. W tak rozumianym dialogu spotykają się, razem pracują i wzajemnie inspirują różne głosy, aby krytycznie i emancypacyjnie spojrzeć na rzeczywistość społeczną. Trzeci element to **miejsce dla różnicy**. Inspiracją do nazwania tego w ten sposób była koncepcja miejsca wspólnego i miejsca styku (Mendel, 2017). Chodzi o dostrzeżenie potrzeby spotkania się różnic i stworzenie takiego miejsca w procesie uczenia się o inności, w którym spotkać się mogą różne doświadczenia i perspektywy. „Robienie” miejsca dla różnicy to ten moment procesu uczenia się, w którym następuje pewna przerwa lub zakłócenie w celu zwrócenia uwagi na odmienną od naszej perspektywę. Pojawiający się dyskomfort, który w tradycyjnym procesie uczenia się byłby szybko usuwany, tutaj stanowi kluczową wartość, która pozwala dostrzec i zakwestionować dominującą wiedzę i narrację oraz stwarza przestrzeń do refleksji nad innością i różnorodnością perspektyw. Umiejętność wytrzymania tego dyskomfortu i zadawania pytań jest kluczowa dla tego elementu. Równie ważne są dla niego: uznawanie i przyjmowanie wartości różnic w perspektywach, tożsamościach i doświadczeniach; tworzenie środowiska, które celebryje różnorodność i rzuca wyzwanie homogeniczności; zapewnianie jednostkom możliwości wyrażania ich unikalnych tożsamości i perspektyw. Nawiązując do języka bell hooks, robienie miejsca dla różnicy ma wspólny kontekst z tworzeniem kreatywnych przestrzeni, które są niezbędne dla marginalizowanych społeczności, aby mogły odzyskać swój głos. Przestrzenie te nie są łatwo dostępne dla grup marginalizowanych, ale muszą być aktywnie tworzone lub zdobywane, aby możliwe było uwalnianie się od ograniczeń nauczanych przez innych, oraz wspólne rozmontowywanie struktur ucisku (hooks, 2015). Przestrzenie te funkcjonują na styku normalizujących dyskursów i mogą być miejscami oporu i transformacji. Czwartym elementem jest (**krytyczna auto**)**refleksja** – zwrot w kierunku krytycznego zaangażowania się we własne założenia, uprzedzenia, przekonania, schematy myślenia i działania. W przypadku osób badanych, zarówno Żywych Książek, jak i organizatorów/ organizatorek, to był moment, w którym zdawały sobie one sprawę, że działają według takich samych mechanizmów wobec innych

osób z grup mniejszościowych, jakie są stosowane wobec nich – stereotypizują, wykluczają czy mają uprzedzenia. W tym komponencie uczenie się polega na angażowaniu się w introspekcję i na krytycznym badaniu własnych przekonań, uprzedzeń i przywilejów, kwestionowaniu norm społecznych i struktur władzy, które przyczyniają się do nierówności i marginalizacji. Piątym elementem jest **przyjmowanie perspektywy** – otwarcie się na alternatywne perspektywy i sposoby myślenia, postrzeganie i doświadczanie rzeczywistości społecznej przez inne osoby. Nie chodzi tu o przyjmowanie punktu widzenia innych osób jako własnej, tylko zrozumienie, że istnieje wielość perspektyw, które wynikają z różnorodnych doświadczeń, przywileju, relacji władzy, niesprawiedliwości i nierówności społecznych. Postrzegam to jako gotowość do negocjacji i „dostrajania” się do zjawisk społecznych, a nie podchodzenia w sposób schematyczny, tak samo, według z góry ustalonych norm, zasad, struktur, jako odkrywanie różnorodności perspektyw i aktywne uczestniczenie we własnym procesie uczenia się, rozpoznawanie złożonej interakcji tożsamości społecznych i ich wpływu na indywidualne doświadczenia.

Tych pięć elementów łączy się z uczeniem się (o) inności, które dotyczy uczenia się o własnej inności oraz o inności innych osób. Z jednej strony owo uczenie się dostarcza konkretnej wiedzy, umiejętności praktycznych, z drugiej – jest procesem (auto)refleksji oraz poszerza perspektywy, czym jest inność i jak jest lub może być konstruowana społecznie. Tym, czego nie można pominąć w tym procesie, są perspektywa przywileju i władzy, która mocno wpływa na proces uczenia się, oraz intersekcjonalność, która odnosi się do złożoności i wielowymiarowości procesu uczenia się (o) inności. Te trzy elementy (władza, przywilej, intersekcjonalność) stanowią ważny kontekst, tło procesu uczenia się (o) inności.

5.2. Wyzwania w dalszym praktykowaniu metody Żywej Biblioteki

W tym punkcie zaprezentuję wyzwania wobec metody Żywej Biblioteki, które pojawiły się w trakcie realizowanych badań i są skutkiem krytycznej refleksji postbadawczej. Dostrzeżenie tych krytycznych wątków nie byłoby możliwe, gdyby nie realizacja badań w projekcie skoncentrowanym na metodzie Żywej Biblioteki. Opisanie wyzwań w tej części przyczyni się do poszerzenia refleksyjnej wiedzy o badanym zjawisku i dalszego rozwoju metody Żywej Biblioteki. Tylko taka intencja przyświeca tej części pracy.

Podczas konferencji „(Nie)obecne dyskursy w postpandemicznym świecie”, która w czerwcu 2022 roku odbyła się w Dolnośląskiej Szkole Wyższej, Maksymilian Chutorański poruszył kwestię tego, że w podejmowanych działaniach pedagogicznych należy dostrzegać pewien „pył”, rodzaj zanieczyszczenia, które niosą one za sobą. Należy dostrzegać pewną konsekwencję działań pedagogicznych, edukacyjnych dla świata. Żywa Biblioteka bez wątpienia jest metodą, która zwraca

uwagę na istniejące nierówności i niesprawiedliwość społeczną i stara się im przeciwdziałać, zapraszając do dialogu różne grupy. Nie jest jednak metodą neutralną, praca edukacyjna tą metodą pociąga za sobą pewne koszty. Podążając za refleksją M. Chutorańskiego, dostrzegam w metodzie Żywej Biblioteki pewne pęknięcia i napięcia dotyczące praktyk, struktury, relacji władzy, które prezentuję poniżej.

Konstruowanie katalogu

Możliwość uczestnictwa i dzielenia się swoimi doświadczeniami i historią w Żywej Bibliotece otrzymują wybrane osoby. Powoduje to, że do przestrzeni publicznej i przestrzeni Żywej Biblioteki wprowadzane są tylko wybrane opowieści i biografie osób z grup mniejszościowych. Pojawia się więc pytanie o wybór tego, kto opowie swoją historię i kto o tym zdecyduje (relacja władzy). W niektórych ośrodkach pracujących metodą widoczne jest, że obecność jednych Żywych Książek jest bardziej pożądana od innych. W trakcie swoich badań wielokrotnie usłyszałam opowieści, „jak trudno było znaleźć i pozyskać Żyda czy osobę czarnoskórą, a geja i lesbijki po prostu nie udało się znaleźć” (notatka z obserwacji). Zdarza się, że osoby organizujące Żywe Biblioteki, zwłaszcza na początku pracy tą metodą, aby znaleźć miejsce i nawiązać partnerstwo bez wzbudzania kontrowersji i nadmiernych emocji, decydują się na (auto)cenzurę Katalogu. Nie chcą zaczynać od kontrowersyjnych tytułów. W tym kontekście warto zastanowić się nad kwestią tego, że niektóre głosy i grupy mogą być nadreprezentowane, a innym ze względu na proces rekrutacji i selekcji może brakować tej reprezentacji w Żywej Bibliotece. Na niektórych półkach widoczna jest też różnica statusu Żywych Książek. Podkreślanie bycia bestsellerami, opowiadanie anegdot z udziałem niektórych Żywych Książek, kilkukrotne powtarzanie tego, „jak dobrze, że mogły przyjść, bo czeka do nich kolejka czytelników/ czytelniczek” (notatki z obserwacji). Decyzję o tym, kto zostaje Żywą Książką, podejmuje osoba organizująca. To ona ostatecznie wybiera historię, która zaprezentowana zostanie czytelnikom/ czytelniczkom. W badanych społecznościach dominują praktyki, w których raz zrekrutowane Żywe Książki pozostają w swojej roli przez wiele edycji. Raczej rzadko osoby z grup mniejszościowych rezygnują z pełnienia tej roli same. Obecność konkretnych tytułów i osób będących Żywymi Książkami nie jest przypadkiem, jest to decyzja i wybór osoby organizującej i wpływającej na to, czyja historia zostanie usłyszana. Organizator decyduje, kto bardziej nadaje się do bycia w tej roli.

Różnorodność katalogu

Na półce można znaleźć wiele tytułów, ale zazwyczaj większość z nich występuje w pojedynczym egzemplarzu. W wielu Żywych Bibliotekach raz zrekrutowane Żywe Książki pracują, opowiadając swoją historię przez wiele edycji czy lat. Tworzenie katalogu Żywych Książek, w którym dostępne są stale te same Żywe Książki,

te same opowieści, historie, doświadczenia, ogranicza różnorodność kategorii inności. Po otwarciu katalog sprawia wrażenie różnorodności, ale jest to raczej różnorodność kontrolowana przez wybór tej jednej spośród wielu historii, która zostanie opowiedziana w Żywej Bibliotece. Warto pamiętać, że w społeczeństwie różnorodność doświadczeń i biografii wśród osób, które w Żywej Bibliotece mają takie same tytuły, jest ogromna. Warto więc czytelnikom/ czytelniczkom pokazywać różnorodność inności również w perspektywie osobistych opowiadanych historii, biografii, doświadczeń na poziomie indywidualnym. Ta sama historia opowiadana przez wiele lat staje się działaniem instrumentalnym (Habermas, 1999; 2002), które przestaje być dyskursywne, a zaczyna koncentrować się na rutynowych działaniach. Niesie to ze sobą pewne ryzyko tworzenia nowych stereotypów lub złudnego przekonania wśród czytelniczek/ czytelników, że po wysłuchaniu tej jednej historii zna się doskonale specyfikę grupy lub że każda historia kończy się happy endem. Może to wzmocnić przekonanie, że historia jednej osoby reprezentuje doświadczenia całej społeczności. Wprowadzenie dwóch takich samych Żywych Książek podczas jednej Żywej Biblioteki problematyzuje kategorię. Zmiana Żywych Książek co kilka wydarzeń wydaje się również praktyką przeciwdziałającą zagrożeniu instrumentalnością. Na poziomie indywidualnym wzmacnianie jednej osoby i jej historii może też wzmacniać hierarchiczną strukturę wewnątrz społeczności, wzmacniać jej pozycję i utrudniać wejście do centrum społeczności nowym osobom, które nadają sobie ten sam tytuł jako Żywe Książki. Istnieje ryzyko, że jeśli ta osoba uzna siebie za depozytariusza/ depozytariuszkę wiedzy w danej grupie mniejszościowej, w obrębie samej grupy mogą się pojawić mikroagresje czy nierówności. W trakcie obserwacji miałam możliwość zarejestrowania sytuacji, kiedy na półkę do osoby będącej jedynym od kilku lat tytułem dołączyła nowa osoba z tym samym tytułem i przebieg rozmowy dotyczył porównywania doświadczeń, statystyk, dawania dobrych rad lub gaszenia entuzjazmu nowej Żywej Książki. Na zakończenie wydarzenia, kiedy osoba organizująca przeczytała statystyki, Żywa Książka z ugruntowaną pozycją była wyraźnie niezadowolona z „konkurencji”. Skupianie się głównie na osobistych narracjach i opowiadanie historii swojego życia może też odwracać uwagę i umniejszać znaczenie kwestii systemowych i struktur społecznych utrwalających dyskryminację oraz nierówności społeczne.

Koszty bycia Żywą Książką

Angażowanie przez wiele lat tych samych osób z grup mniejszościowych, opowiadających swoje historie, ze względu na ładunek emocjonalny w nich zawarty wiąże się z ponoszeniem przez nie kosztów tej pracy. Opowiadanie swojej historii jest ciężką pracą emocjonalną i epistemiczną. Szerzej zjawisko to opisuje Nora Berenstein (2016), która sytuację, kiedy osoby uprzywilejowane angażują, przymuszają osoby marginalizowane, podporządkowane, aby edukowały o przyczynach swojej

opresji, nazywa wyzyskiem epistemicznym. Z jednej strony osoby doświadczające opresji mają przekazywać swoją wiedzę, z drugiej podważane są ich kompetencje do robienia tego, co wiąże się z ponoszeniem dodatkowych kosztów epistemicznych i emocjonalnych. Często jednak od osób zaangażowanych w edukację antydyskryminacyjną, które pochodzą z grup mniejszościowych, oczekuje się, że podzielą się swoją mniejszościową perspektywą i uwiarygodnią zajmowanie się tym tematem, posiadane kompetencje i wiedzę. Pytania o pochodzenie, orientację psychoseksualną, doświadczenia dyskryminacji, przemocy są obarczone dużym ładunkiem emocjonalnym. Wiedza o przyczynach dyskryminacji jest powszechna i dostępna. W Żywej Bibliotece w trakcie spotkania czytelnika/ czytelniczki z Żywą Książką wydaje się, że obie strony spotkania mają podobną pozycję, w rzeczywistości jednak, jak wskazują choćby fragmenty wywiadów dotyczące pozornie otwartych czytelników/ czytelniczek, relacje władzy nie zmieniają się. Odpowiadanie na te same pytania przez wiele godzin jest kosztowne emocjonalnie, fizycznie, psychicznie. Aranżowanie sytuacji, w której niewiedza osób zadających pytania jest usprawiedliwiana i daje im prawo do zdobycia informacji i uzyskania odpowiedzi na te pytania, a doświadczenie osoby z grupy mniejszościowej jest traktowane jako jedyne źródło wiedzy, jest niewłaściwe. Oczywiście w regulaminie Żywej Biblioteki istnieje zapis o tym, że Żywe Książki nie muszą odpowiadać na każde pytanie, ale stanowi on pewnego rodzaju pułapkę. Brak odpowiedzi na pytania wiąże się z ryzykiem uznania osoby za niegrzeczną, niekompetentną, arogancką, niekulturalną, niechęć dzielić się wiedzą z innymi, działającą na niekorzyść swojej grupy, czy też może stanowić dowód na to, że nie „przerobiła” jeszcze pewnych kwestii i nie powinna być Żywą Książką. Pociąga to za sobą ryzyko kolejnej oceny, na którą osoby z grup mniejszościowych są narażane powszechnie w codziennym funkcjonowaniu. Wyzysk epistemiczny skupia się na potrzebach grupy większościowej, chodzi o zaspokojenie jej potrzeb wiedzy, dostarczenia im źródeł informacji i dowodów opresji. Utrzymuje istniejące struktury władzy i nierówności. Warunki tej sytuacji edukacyjnej ustalone są przez grupę większościową. To ona czerpie korzyści z zasobów i wiedzy grupy mniejszościowej, decyduje, jakie zadaje pytania i czy przyjmuje usłyszane odpowiedzi. Założenia metody są takie, że tworzy ona przestrzeń do spotkania i rozmowy, ale decyzja o tym, czy czytelnik/ czytelniczka przyjmie usłyszaną wiedzę i włączy ją do swojej perspektywy widzenia świata, pozostaje po ich stronie. Może się więc zdarzyć, że po długiej i eksploatującej rozmowie czytelnik/ czytelniczka uzna, że jednak jej/ ją nie przekonuje perspektywa Żywej Książki. Odpowiedzi na pytania o skuteczność metody dostarczają z pewnością wyniki moich dalszych badań uwzględniające perspektywę czytelników/ czytelniczek.

Koszty organizowania Żywej Biblioteki

Bycie organizatorem/ organizatorką Żywej Biblioteki i pełnienie roli Żywej Książki przez wiele edycji, wykonywanie pracy epistemicznej prowadzą do eksploatacji i aktywistycznego wypalenia (Sarata, 2019). Żywa Biblioteka jako metoda i społeczność nie wypracowała rozwiązań przeciwdziałania wypaleniu aktywistycznemu. Szczególnie narażone są na nie osoby pracujące społecznie, które są w ciągłej gotowości do działania, poświęcania się dla budowania lepszej rzeczywistości, lepszego świata, pracujące z grupami doświadczającymi nierówności społecznych, niesprawiedliwości, przemocy. Obszar edukacji o prawach człowieka i edukacji antydyskryminacyjnej jest szczególnie narażony na ryzyko wypalenia aktywistycznego, ponieważ wymaga wielu lat pracy, zaangażowania, bycia w ciągłej gotowości, a zmiany społeczne, jeśli w ogóle zachodzą, nie są widoczne w krótkim czasie. W tym kontekście warto rozważyć stworzenie pewnej kultury regeneracji wewnątrz społeczności Żywej Biblioteki. Podjęcie decyzji o tym, że Żywą Książką można być przez określoną liczbę edycji (np. 3 lub 5) lub w odstępach czasowych (np. nie więcej niż 2 edycje pod rząd), mogłoby być takim działaniem prewencyjnym zarówno w obszarze przeciwdziałania wypaleniu aktywistycznemu, jak i dwóch wymienionych powyżej: „kontrolowanej różnorodności” i wyzysku epistemicznego. Opieka nad dobrostanem osób trwale zaangażowanych powinna zostać ulokowana w strukturach metody i jej standardach. Opieka psychologiczna, superwizje po każdym wydarzeniu powinny być stałą praktyką, a nie działaniem, które czasami się pojawia. Nie została też opracowana ścieżka wychodzenia z zaangażowania. Najczęściej dzieje się to „po cichu”, czasami osoby informują, że potrzebują zakończyć współpracę lub odpocząć, częściej po prostu przestają się angażować w działania.

Hierarchiczność i relacje władzy w Żywej Bibliotece

Analiza struktur społeczności, zasad jej tworzenia pokazała, że dotychczasowy model tworzenia sieci i funkcjonowania ośrodków pracujących metodą ma charakter bardziej hierarchiczny niż partycypacyjny czy kolektywny. Utrwała relacje władzy. Dostrzegam to w braku przestrzeni do dyskusji nad metodą, ale również w skupianiu wiedzy o metodzie przez dłuższy czas w jednym ośrodku. Zapraszanie do dyskusji osób pracujących metodą, przy tak silnej pozycji jednego ośrodka, który postrzegany jest przez niektóre osoby organizujące jako autorytet, jest praktyką pozorowaną, która powoduje, że na forum społeczności toczą się dyskusje w obszarach wyznaczanych przez jedną organizację, natomiast ożywiony dyskurs nad metodą, wątpliwości, krytyczne perspektywy nie są podejmowane i znajdują sobie przestrzeń w relacjach osobistych między osobami organizującymi. Sieć zrzesza osoby pracujące metodą, daje wsparcie nowym organizatorom i reaguje w sytuacjach zagrożenia, nie stwarza jednak możliwości autentycznego dialogu

wewnątrz niej samej. Brakuje ścieżki wprowadzania tematów i wątków dyskusji nad metodą oddolnie. Hierarchiczna struktura zależności powoduje, że dyskurs nad metodą bywa utrudniony, a wszelkie próby dyskusji o tym, czy i jak metoda może się zmieniać, odczytywane są jako ingerencja w nią. Rzeczywistość społeczna się zmienia, wiele działań i metod edukacyjnych, które kiedyś były wykorzystywane, dziś jest poddawanych dyskusji z perspektywy etyki działań, oddawania sprawczości grupom mniejszościowym, kosztów, które za sobą pociągają. Mała elastyczność dotycząca modyfikacji metody wynika z obawy przed jej wypaczeniem czy nadużywaniem. Jednak zbyt mała otwartość zarówno na jej testowanie, jak i gotowość do podążania za zmianami w otaczającej rzeczywistości powodują, że część osób, które mają wątpliwości co do metody, a nie mogą ich z nikim skonsultować i wyjaśnić, ogranicza swą pracę z nią lub z niej rezygnuje.

Rozpoznawalność metody Żywa Biblioteka

Kolejną krytyczną refleksją jest postrzeganie znajomości i rozpoznawalności metody przez część osób trwale zaangażowanych w społeczność Żywej Biblioteki. Jakiś czas temu Czesław Mozil na swoim koncie na facebooku umieścił zdjęcie z Żywej Biblioteki z opisem dotyczącym tego, że w Danii istnieją biblioteki, w których zamiast Książek są ludzie. Wywołało to powszechne ożywienie wśród osób ze społeczności Żywej Biblioteki i komentarze, że obecna w Polsce inicjatywa Żywa Biblioteka nie jest kojarzona. Ten przypadek dowodzi, że Żywa Biblioteka jest jednak niszową metodą edukacji. Oczekiwania osób trwale zaangażowanych są takie, że będzie to metoda powszechnie rozpoznawalna. Ta sytuacja uwidacznia rozdźwięk pomiędzy wyobrażeniami na temat popularności metody a jej realnym zasięgiem. Skala działań jest raczej lokalna i niewielka, nawet przy unikatowej w skali wszystkich państw pracującej tą metodą sieci stworzonej w Polsce. W tym kontekście warto podjąć refleksję nad skalą, rozpoznawalnością i możliwościami dotarcia metody do osób i grup docelowych, ale też jej długofalowym działaniem.

Nadawanie tytułów

Oczywiście istnieją zasady dotyczące tego procesu i zdecydowana większość osób organizujących postępuje zgodnie z nimi. Warto jednak zwrócić uwagę, że czasami sprowadzenie swojej tożsamości do jednej przesłanki, np. pochodzenia etnicznego, orientacji psychoseksualnej, zaburzenia, wykonywanego zawodu, bywa trudne i nie oddaje złożoności doświadczeń osoby ani również złożoności świata. W sprowadzaniu tytułów do jednej przesłanki tożsamościowej dostrzegam pułapkę upraszczania tożsamości, warto jednak podkreślać intersekcjonalne doświadczenia osób z grup mniejszościowych (Crenshaw, 1989). Tak jak język inkluzywny (Branka & Cieślukowska, 2010) rekomenduje wskazywanie, że przesłanka do dyskryminacji jest jedynie jednym z elementów tożsamości i nie definiuje

osoby, podobnie upraszczanie i sprowadzanie tytułu tylko do jednej przesłanki zamazuje obraz wzajemnych powiązań różnych form ucisku, dyskryminacji i nierówności. Intersekcyjność pomaga ujawnić wzajemne powiązania systemów przywilejów i ucisku, które istnieją w społeczeństwie i uwypuklić, w jaki sposób dynamika władzy działa na wielu poziomach i jak różny jest jej wpływ na jednostki i społeczności.

Bestsellery w Żywej Bibliotece

Ostatnią kwestią, którą chcę zasygnalizować, jest praktyka bestsellerów w Żywej Bibliotece. Jak już wspominałam w rozdziale empirycznym, Żywa Biblioteka w czasie wydarzenia tworzy odwrócony, względem społecznego, porządek. Osoby, które w strukturze społecznej funkcjonują na peryferiach, w Żywej Bibliotece znajdują się w centrum. W czasie obserwacji mogłam dostrzec, jak znaczącą pozycję w społeczności daje niektórym Żywym Książkom bycie bestsellerami. Jest to rodzaju szczególnego „haju”, które niektóre osoby definiowały jako „jeszcze nigdy tak nie miałem, ludzie czekają w kolejce, żeby ze mną porozmawiać”, „jest super”, „najlepiej”, „zajebiście”. Bycie cały czas rozchwytywanym, popularnym, zajęтым, poszukiwanym kompensuje przykre doświadczenia z codzienności. W praktyce i w konsekwencjach bycia bestsellerem dostrzegam kilka istotnych zagrożeń dla osób posiadających to miano w społeczności Żywej Biblioteki. Na przykład w kontekście wyzysku i wypalenia wracają do mnie pytania o to, jak się czuje dana osoba po powrocie do rzeczywistości oraz pomiędzy kolejnymi wydarzeniami. Wyzysk i wypalenie, o czym wspominałam powyżej, pociągają za sobą ogromne koszty psychiczne, emocjonalne, fizyczne i mogą być doświadczeniem (re)traumatyzującym. Rozważanie tego zagrożenia jest dla mnie istotne w odniesieniu do odwrotnej niż rzeczywistość społeczna rzeczywistości tworzonej w Żywej Bibliotece. Osoba, która na co dzień funkcjonuje na marginesie społecznym, nagle na czas trwania wydarzenia znajduje się w centrum uwagi i doświadcza tego wszystkiego, co jest deficytowe poza Żywą Biblioteką: akceptacji, możliwości opowiedzenia swojej historii, nawiązania relacji z innymi osobami, bezpieczeństwa, poczucia bycia ważnym/ ważną itd. Z troską podchodzę do tego, jak dana osoba wraca do codziennego życia po uczestnictwie w Żywej Bibliotece, kiedy wydarzenie się kończy i trzeba wrócić na miejsce w strukturze społecznej. W kontekście relacji władzy wewnątrz społeczności dostrzegam, że bycie bestsellerem wprowadza pewną hierarchię na półce, buduje pozycje poszczególnych osób. Z jednej strony Żywa Biblioteka tworzy odwrócony porządek społeczny, dobrą atmosferę, daje poczucie wspólnoty, akceptacji i bycia potrzebnym, z drugiej w strukturze dostrzec można odbicie relacji władzy, hierarchii, przywilejów obecnych w strukturze społecznej.

Wszystkie poruszone powyżej kwestie i wyzwania rozumiem jako dylematy i tematy do dyskusji nad metodą Żywej Biblioteki. W Żywej Bibliotece dostrzegam

potencjał praktyki solidarnościowej, która nie jest jak wsparcie hierarchiczna oraz nie wynika z przywileju i władzy, ale raczej jest zakorzeniona we wspólnotowym oporze przeciwko różnym formom dominacji. Nie znam odpowiedzi na pytanie, jak powinny być rozwiązane przedstawione powyżej kwestie ani czy zaproponowane pomysły rozwiązań są możliwe do realizacji. Wprowadzenie limitu edycji występowania Żywych Książek może być trudne w społecznościach, gdzie poszukiwania są niełatwe i długoletnie. Każda Żywa Biblioteka to indywidualny kontekst społeczności lokalnej i splot czynników osobowych, czasowych, finansowych. Uważam jednak, że dla spójności, trwałości i potencjału zmiany tkwiącego w metodzie warto włączyć powyższe kwestie do dyskusji.

Zakończenie

Niniejsza praca, zgodnie z celem ogólnym, stanowi opis obecnej w Polsce od 2007 roku metody edukacji antydyskryminacyjnej i o prawach człowieka, jaką jest Żywa Biblioteka. W podsumowaniu odniosę się do postawionych w niej pytań badawczych oraz opiszę dostrzegane przeze mnie dalsze perspektywy badań nad metodą Żywej Biblioteki.

Znaczenie społecznych, politycznych i edukacyjnych kontekstów korzystania z metody Żywej Biblioteki

Ogólnym kontekstem tworzenia Żywej Biblioteki w Polsce jest sytuacja grup mniejszościowych oraz stereotypy, uprzedzenia, dyskryminacja, marginalizacja społeczna i wykluczenie, na które są one narażone. Odpowiedź dotycząca kontekstów tworzenia i pracy metodą Żywej Biblioteki zarysowana została w rozdziale pierwszym, poświęconym kontekstom funkcjonowania grup mniejszościowych w Polsce. Polski system prawny i oświatowy, w którym osoby z grup mniejszościowych doświadczają nierówności społecznych, dyskryminacji, marginalizacji czy wykluczenia, jest faktem. Grupy mniejszościowe używane są w rozgrywkach politycznych do polaryzowania społeczeństwa. Wprowadzanie strachu przed innością tworzy panoptikum społeczne, w którym każde odstępstwo od znanej i rozumianej normy jest odnotowywane i piętnowane. Zgromadzony materiał badawczy wskazuje, że ważną przesłankę pracy metodą Żywej Biblioteki niosą ze sobą fragmenty narracji dotyczące powodów zaangażowania w nią. Podzielanie tych samych wartości i/lub doświadczeń ma odzwierciedlenie w motywacjach osób tworzących społeczność Żywej Biblioteki w Polsce. Motywacje aktywistyczne dotyczące osób, których inność związana jest z tożsamością wtórną, oraz motywacje solidarnościowe związane z tożsamością pierwotną (Loden & Rosener, 1991) mówią o tym, że osoby zaangażowane z jednej strony dostrzegają potrzebę edukowania o doświadczeniach i perspektywach grup mniejszościowych, z drugiej poprzez opowiadanie swojej własnej historii starają się stworzyć bardziej akceptującą inność rzeczywistość społeczną i ochronić inne osoby z grup mniejszościowych przed trudnymi sytuacjami. Pierwszy kontekst związany jest z edukacją i kwestionowaniem dominujących narracji (Freire, 1996; hooks, 2022; Spivak, 2011),

wprowadzaniem wiedzy, która w przestrzeni publicznej jest banalizowana i marginalizowana. Drugi kontekst to solidarność i ochrona osób, które identyfikują się z grupami mniejszościowymi, przed doświadczeniem wykluczenia, dyskryminacji i przemocy. Oba te konteksty odnoszą się do osobistych doświadczeń, wiedzy i biografii osób trwale zaangażowanych w Żywą Bibliotekę. Osobisty wpływ i chęć zmiany rzeczywistości społecznej poprzez dzielenie się własnym doświadczeniem jest siłą napędową do działania.

Osoby trwale zaangażowane w pracę metodą Żywej Biblioteki wymieniają następujące konteksty: przeciwdziałanie uprzedzeniom, stereotypom, dyskryminacji i niesprawiedliwości społecznej dotyczącym grup mniejszościowych w Polsce poprzez podejmowanie tematów związanych z tymi zjawiskami, spotkania, rozmowy w trakcie tworzenia Żywej Biblioteki; edukację i zwiększenie świadomości na temat grup mniejszościowych, inności, różnorodności i różnorodnego społeczeństwa; promowanie dialogu i różnorodności poprzez bezpośrednie rozmowy i interakcje czytelników/ czytelniczek z Żywymi Książkami oraz osób trwale zaangażowanych ze sobą; empatię i wsparcie osób dyskryminowanych lub zagrożonych dyskryminacją, które poprzez opowiedzenie swoich historii i podzielenie się swoim doświadczeniem mają szansę na zabranie głosu w bezpiecznej przestrzeni i przedstawienie swojego punktu widzenia.

Osoby pracujące metodą Żywej Biblioteki tworzą społeczność, która funkcjonuje na podstawie tych samych, stworzonych dla metody standardów działania. Warto podkreślić, że choć wszystkie zrzeszone w sieci Żywa Biblioteka Polska organizatorki i organizatorzy pracują według tych samych wytycznych, to ich wypowiedzi na temat metody stanowią wielość i różnorodność doświadczeń, w którym ujawnia się znaczenie kontekstu lokalnego, w jakim organizowana jest Żywa Biblioteka. Decyzja o pracy edukacyjnej tą metodą pociąga za sobą szereg wyzwań, którym należy sprostać. Znalezienie przestrzeni publicznej, w której można zorganizować Żywą Bibliotekę, poszukiwania Żywych Książek i nawiązywanie partnerstw lokalnych wspierających inicjatywę – to tylko niektóre z nich. Ze względu na specyfikę funkcjonowania małych społeczności trudniej znaleźć w nich Żywe Książki i osoby zainteresowane uczestnictwem. Praca metodą w tym kontekście bywa też bardziej niż w dużym mieście angażująca osobiście. Osoba organizująca otrzymuje stygmat aktywisty/ aktywistki zaangażowanego/ zaangażowanej w działania związane z innością i zaczyna być narażona na sankcje ze strony społeczności lokalnej. Trud pracy metodą w małych społecznościach jest dostrzegalny przez doświadczone/ doświadczone organizatorki/ organizatorów i wyrażany w wątpliwościach dotyczących tego, czy metoda powinna być realizowana w małych społecznościach.

Tym, co wybrzmiewa w wypowiedziach osób udzielających wywiadów, jest podzielane wspólnie poczucie bycia częścią społeczności Żywej Biblioteki. Praca tą metodą oraz zaangażowanie w jej rozwój wiąże się z budowaniem poczucia

przynależności do „żywobibliotekowej” społeczności. Wspólny język, te same praktyki i rytuały, podobnie zorganizowana przestrzeń w trakcie wydarzeń Żywej Biblioteki, atmosfera, współdzielenie doświadczenia bycia innym/ inną w rzeczywistości społecznej – wszystko to składa się na tworzenie tożsamości grupowej Żywych Książek i organizatorek/ organizatorów (Wenger, 1998).

Proces uczenia się (o) inności osób trwale zaangażowanych w pracę metodą Żywej Biblioteki

Uczenie się o inności stanowi ważny obszar uczenia się osób trwale zaangażowanych w pracę metodą Żywej Biblioteki. Przebiega ono zgodnie z przyjętymi standardami i wartościami, które stanowią próg wejścia do społeczności Żywej Biblioteki. Proces ten przebiega inaczej w dwóch grupach badanych, choć pojawiają się w nim punkty wspólne. Osoby zaangażowane w roli Żywych Książek mówią o dwóch wymiarach uczenia się. Pierwszy z nich dotyczy uczenia się o inności własnej, drugi o inności innych osób. Pierwszy wymiar związany jest z refleksją nad własnym doświadczeniem, własną biografią. Poprzez pytania od czytelników/ czytelniczek oraz innych Żywych Książek osoby na nowo interpretują swoje doświadczenia i swoją biografię w kontekście osobistym i społecznym (Bron, 2006; Demetrio i in., 2000; Dominicé, 2006). Uczenie się o własnej inności przebiega różnymi ścieżkami. Wyróżnione przeze mnie to: zmiana postrzegania siebie i swojej inności, samorozwój, konfrontacja z własną innością. Zaangażowanie w Żywą Bibliotekę prowadzi do ponownej interpretacji siebie jako Innego/ Innej i swoich doświadczeń w relacji do innych osób: czytelników/ czytelniczek, innych Żywych Książek, osób organizujących jako znaczących i posiadających transformacyjny potencjał (Dominicé, 2006). Drugim wymiarem uczenia się o inności, podzielanym przez obie grupy uczestniczące w badaniach, jest uczenie się o inności innych osób. Dotyczy ono zarówno pozyskiwania nowych informacji na temat niektórych grup mniejszościowych oraz tworzonej przez te osoby wiedzy, jak i konkretnych umiejętności praktycznych, np. jak pomóc osobie głuchoniewidomej. Uczenie się o inności to także trening wrażliwości społecznej i dostrzegania potrzeb innych (niż własna) grup mniejszościowych w przestrzeni publicznej, debacie politycznej, systemie prawnym. Obie grupy w procesie uczenia się o inności dostrzegają, że nie są wolne od mechanizmów (stereotypy, uprzedzenia), którym sami podlegają jako identyfikujące się z grupami mniejszościowymi (Allport, 1958; Branka & Cieślowska, 2010). Jednym z elementów uczenia się o inności jest modelowanie własnych zachowań i postaw wobec innych, zmiana języka na bardziej równościowy i inkluzywny oraz uczenie się sojusznictwa. Wzmocnieniem dla procesu uczenia się o inności jest dostępność wiedzy tworzonej przez osoby z grup mniejszościowych, możliwość interakcji, dialogu, zadawania pytań i bezpośredniego kontaktu. Z pewnością, jak podkreślają niektóre osoby, z którymi rozmawiałam, jest to też

uświadomienie sobie zakorzenionych we własnych przekonaniach i zachowaniach schematów działania i kategoryzowania świata. Ze względu na obecność wielu różnych grup mniejszościowych w Żywej Bibliotece proces uczenia się o inności jest bardziej bezpośredni.

Warto wspomnieć, że proces uczenia się inności przez Żywe Książki jest aktywowany w praktykach społeczności i usytuowany w kontekście Żywej Biblioteki (Lave & Wenger, 1991; Wenger, 1998): nadawanie tytułów, pisanie prologów, spotkania z czytelnikami/ czytelniczkami – to wszystko jest procesem stawania się Żywą Książką i kolejnym wymiarem uczenia się siebie jako Innego/ Innej. Wyróżniam tutaj kilka ścieżek stawania się Żywą Książką: autorefleksyjną, autoterapeutyczną, wyemancypowaną, akceptującą swoją inność i zakorzenioną na półce. Przytoczone w rozdziale empirycznym fragmenty wypowiedzi osób udzielających wywiadów wskazują, że poprzez interakcję, otwartą dyskusję i kontakt z osobami z innych grup mniejszościowych niż własna społeczne uczenie się o inności jest możliwe i wartościowe dla Żywych Książek i osób organizujących. Jak podkreślają osoby trwale zaangażowane, mimo bycia aktywistami/ aktywistkami społecznymi funkcjonują w bańkach informacyjnych, które dają im wiedzę, ale raczej o jednej konkretnej grupie, jej problemach i potrzebach. Brak rzetelnej wiedzy o inności w edukacji formalnej powoduje, że proces uczenia się o inności odbywa się w strukturach pozaformalnych i nieformalnych, które są w stanie odpowiedzieć na taką potrzebę społeczną i edukacyjną. Żywa Biblioteka podejmuje wyzwanie wprowadzenia dyskursów mniejszościowych, dyskursu o inności w przestrzeń publiczną.

Konsekwencje badań społecznego uczenia się metodą Żywej Biblioteki

Żywa Biblioteka tworzy w trakcie wydarzenia, gdy Żywe Książki mogą spotkać się z czytelnikami/ czytelniczkami, odwrócony porządek świata względem rzeczywistości społecznej. Osoby, które na co dzień doświadczają lub są narażone na stereotypizację, uprzedzenia, dyskryminację, marginalizację czy wykluczenie społecznie i których doświadczenia spychane są na margines społeczno-funkcjonowania, w Żywej Bibliotece znajdują się w centrum. Ta metoda oddaje im głos i stwarza przestrzeń do mówienia na ich własnych warunkach o powodach swojej opresji i doświadczeniach. Wprowadza dyskursy mniejszościowe do sfery publicznej i stwarza bezpieczną przestrzeń do spotkania i rozmowy. Żywa Biblioteka tworzy wewnątrz swojej społeczności nowe kategorie inności. Obrazuje to, że Inność jest kategorią społeczną będącą produktem społecznych procesów związanych z kategoryzowaniem osób, dynamiki władzy i norm społeczno-kulturowych (Butler, 2008; Giddens, 2005; Goffman, 2007), które konstruują społeczne znaczenie przypisywane różnicom. Wyłonione przez mnie kategorie inności w społeczności Żywej Biblioteki to: inność jako bestseller; inność, która przestaje być innością;

inność, która nie istnieje; inność, która przyciąga i inność, która odpycha. Mapowanie inności, które odbywa się w Żywej Bibliotece pokazuje, że pewne kategorie inności przestają być aktualne, a w ich miejscu pojawiają się nowe. Odwrócony porządek Żywej Biblioteki względem rzeczywistości społecznej pokazuje, że Inność może też zostać skonstruowana zupełnie inaczej niż dzieje się to w obecnym dyskursie społecznym. Choć metoda w swoich założeniach ma na celu ukazywanie złożoności i różnorodności świata społecznego, niektóre z praktyk, np. decyzja o wyborze Żywych Książek, a co za tym idzie wyborze historii i doświadczeń, które poznają czytelnicy/ czytelniczki, należy do osoby organizującej. Sprawia to wrażenie różnorodności kontrolowanej, zdarza się, że jedne grupy mniejszościowe są nadreprezentowane, a innych nie ma w katalogu. Umocowanie prawa do decydowania o wyborze Żywych Książek w osobie organizatora/ organizatorki stwarza struktury i relacje władzy. Z jednej strony inność w Żywej Bibliotece jest celebrowana i akceptowana jako źródło różnorodności i wymiany wiedzy, co sprzyja empatii, solidarności i lepszemu zrozumieniu indywidualnych biografii. Z drugiej jednak relacje władzy ujawniają się zarówno w strukturze całej sieci, jak i poszczególnych społeczności praktyki korzystających z metody Żywej Biblioteki. Realizowane badania obrazują, że mimo prób demaskowania struktur społecznej władzy Żywa Biblioteka jako metoda i społeczność nie jest od nich wolna. Organizacja społeczności ma charakter bardziej hierarchiczny niż partycypacyjny. Utrzymywanie wiedzy o metodzie w jednym ośrodku znacząco wpłynęło na dotychczasową organizację i strukturę współpracy. Dostrzegalne są też w tym kontekście wyzwania stojące przed społecznością, dotyczące stworzenia przestrzeni do dyskusji o metodzie wśród osób trwale zaangażowanych, które prezentowane są w rozdziale dotyczącym wyzwań rozwojowych dla metody Żywej Biblioteki.

Pęknięcia i napięcia wewnątrz metody oraz w społeczności Żywej Biblioteki, które ujawniły się w realizowanych badaniach, dotyczyły kwestii: relacji i struktur władzy, reprezentacji różnorodności, wyzysku epistemicznego, upraszczania tożsamości i sprowadzania problemów grup mniejszościowych z poziomu systemu społecznego na poziom indywidualnych historii oraz zasięgu i rozpoznawalności metody.

Zrealizowane badania nie wyczerpują obszaru badań związanego z metodą Żywej Biblioteki. Pytania dotyczące skuteczności metody i wspierania zmiany społecznej z wykorzystaniem Żywej Biblioteki wymagają włączenia kolejnej grupy badawczej, którą stanowią czytelnicy i czytelniczki. Obecność metody w blisko 85 krajach na różnych kontynentach zachęca do badań międzynarodowych z perspektywy pedagogiki porównawczej. Inną możliwą kontynuacją realizowanych badań jest sprawdzenie tego, jak pojęcie uczenia się o inności i jego elementów stworzonych w odniesieniu do metody Żywej Biblioteki działa w innych przestrzeniach edukacyjnych dotyczących inności, różnorodności, równości.

SUMMARY: Kamila Prociów, *The Living Library. Learning (about) Otherness in Communities of Practice*. Lower Silesia University Press, Wrocław 2023, pp. 228.

The book investigates the Living Library as a development that first appeared in Poland in 2007. My explorations of the Living Library mainly focused on its practices in order to understand and depict it as a method of action in encounters with the Other/Otherness. Hence, the learning of people who permanently relied on the Living Library method in their work was the key object of empirical research under a project that founded a space for members of minority groups, Living Library organisers and researchers to discuss the method. In interviews, people engaged with the Living Library recounted their experiences, talked about their experience of the world in working with this method and shared with me, a researcher, their personal experience-based knowledge of the Living Library. My own activity as an organiser of Living Library events was another fundamental source of knowledge on the Living Library method. This book aspires not only to augment the practical knowledge of the method itself but also to become part of the scholarly discourse on learning Otherness, citizenship, the public sphere and social change.

My argument in this book is distributed over five chapters. Chapter One describes the contexts that shape everyday experiences of minority members and conditions in which the Living Library operates in Poland. I address social, political and educational aspects of Otherness, which is itself a product of social processes, power dynamics and cultural norms. In Chapter Two, I look into the major theoretical frameworks relevant to the methodology of studying the Living Library. My toolkit brings together theories related to social learning and critical education. Those add up to the lens through which I analyse the data generated in my research. I seek to depict and understand how and by whom the knowledge of otherness is produced and how otherness functions in the public sphere. Chapter Three details the epistemological and methodological underpinnings of my research design and implementation. With the qualitative research approach

I adopted, my respondents could talk of their experiences in using the Living Library method in their work (interviews), and I (a researcher) was able to directly watch the participants and organisers when taking part in the Living Library's open events and to carry out an in-depth qualitative analysis of the existing data on the Living Library method. In Chapter Four, I present and analyse the research resources I collected by entering in dialogue with selected theories of learning and citizen engagement. Chapter Five offers post-research reflections on and a critique of the Living Library method in Poland. It outlines questions and dilemmas that surfaced in the research process and that I believe are relevant to the production of discursive academic knowledge on and practice of the Living Library and to work with minority groups.

The Living Library and Its Work: The Polish Contexts

Otherness is a complex and multilayered construct. It is studied in a variety of academic disciplines and subdisciplines. It is a notion that has accrued pejorative meanings and tends to inspire fear. Otherness has an array of dimensions, facets and aspects (Środa, 2020). It can be associated with people's national or ethnic background, with their psychosexual orientation, religious denomination or lack thereof, health status, economic standing, life-style and other factors (Czykwin, 2013; Goffman, 2007). Also, otherness is an instrument that power utilises to sustain itself by explaining to the public who and what the Other is, what threats and risks the Other poses, and how one can defend oneself against the Other.

In my research, reflection on otherness is mainly anchored in educational and adult-education perspectives. I chose to focus on the educational work of the Living Library, investigating and probing into its operations. Present in Poland since 2007, the Living Library¹ is a method of human-rights education, anti-discriminatory education and education for diverse society. It was invented in Denmark in 2000 and has been practised in Poland for the last sixteen years. In 2019, Living Libraries were held at almost fifty venues across Poland: in big cities, towns and villages. Living Libraries are mainly arranged by nongovernmental organisations or as grassroots initiatives launched by informal groups and private individuals. People and groups who are exposed to stereotypes, prejudice, marginalisation and exclusion have a special part in the Living Library's work (Allport, 1958; Bojarska, 2016; Branka & Cieślukowska, 2010; Lippmann, 1997; Major et al., 2003; Weigl, 2000); specifically, they play the role of Living Books. The Living Library does not focus either on one theme or on one minority; instead, it tackles the problems of discrimination in the broadest possible scope, taking into account the needs and

¹ The Living Library is a method of antidiscrimination and human-rights education. It consists in holding likewise called events (Living Libraries) during which the audience can talk with members of minority groups. Whenever I use the term 'Living Library' in this text, I mean both the method and the event.

issues of the local communities in which it is organised. For this reason, Living Books come from widely varying backgrounds and differ in their social standing, denomination, occupation, skin colour, sexual orientation, economic status, education, able-bodiedness, age, views and appearance. What they have in common is the aim of sharing their experiences in order to educate for acceptance of otherness. Poland is the only country to have developed a nationwide network assembling and supporting Living Library organisers from different regions. My interest in the experiences accumulated by Living Books and organisers of Living Libraries encompassed learning about otherness, the needs and motivations behind such pursuits and attempts to examine and understand the processes and relations within communities of people using this method to work for social change. While the Living Library had not been studied by education scholars before, it had elicited some research interest from psychologists. In psychology, the effectiveness of the method was examined in terms of reducing social distance to selected social groups (e.g. Roma, Muslims, people of colour and transsexual individuals) and in terms of change in individuals' attitudes (Groyecka et al., 2019). The Living Library was also depicted in some publications as an example of anti-discriminatory and human-rights education methods and as an example of good practice for non-governmental organisations, schools and libraries (Branka & Cieślukowska, 2014; Pawłęga, 2016). Over the recent decades, the Living Library has attracted interest from researchers internationally. Most of the studies and publications have aimed to describe the method, its implementation in local communities, its effect on the reduction of prejudice and stereotypes, and the organisers' experiences (Bagci & Blazhenkova, 2020; Bordonaro, 2020; Garbutt, 2008; Granger, 2017).

Education can be a method for social change. As a person involved in formal and non-formal education, I find democratic values on which educational work is founded particularly important; such values are solidarity, commitment to freedom and respect for human dignity and human rights irrespective of people's background, national and ethnic roots, psychosexual orientation, health status, able-bodiedness or disability, age, religious denomination or lack thereof, social and economic status, appearance and life-style. When discussing otherness, one cannot possibly avoid notions such as minority, discrimination, exclusion, marginalisation, stereotype, violence and prejudice. Given this, it is of crucial importance to disseminate knowledge on the mechanisms and manifestations of discrimination, to spotlight initiatives that counteract such mechanism, to teach empathy, to raise consciousness, to instil responsibility, foster courage, encourage active responses to such situations and promote equality, diversity, social justice and solidarity. In my research, I pay attention to educational work for diversity, otherness and combating discrimination and exclusion. It mattered a lot to me to recognise and listen to the narratives of people using such experiences in educational work based on the Living Library method. I believe that it is important to

create opportunities for channelling knowledge on otherness to people who have experienced it or are experiencing it, but their experiences are overlooked or trivialised in public. In my research, I created a space of experience sharing for people who organised anti-discriminatory educational interventions using the Living Library method in Poland and for members of minority groups, groups discriminated against or at risk of discrimination or marginalisation who also employed this method in their work. To present and hear the voices of people experiencing otherness and discrimination and involved in Living Libraries is crucial to me in my striving to better understand and critically reflect on the world around us. Understanding where and how knowledge on otherness originates and what purposes it serves is essential to critical education (Freire, 1996; Giroux & McLaren, 1994; hooks, 2022; Kincheloe, 2008; McLaren & Kincheloe, 2007; Szkudlarek & Śliwerski, 2010), a perspective on which I rely in my research. In this context, I am motivated by epistemological curiosity, a concept proposed by Kincheloe (Kincheloe, 2008) following Paulo Freire, which encourages exploring the foundations of knowledge and questioning the dominant narratives and power structures, which shape the way we make sense of the world.

In Poland, the political context of research on the Living Library is determined by the Law and Justice party (Polish: *Prawo i Sprawiedliwość*), which has governed the country since 2015. Throughout the period LaJ has been in power, issues of antidiscrimination education have been neglected and trivialised by the Ministry of National Education and absent from the formal education system more than ever before. This attitude of negligence is consistent with the policies of the government, whose agenda makes no room for the issues of minority groups. Since 2015, the government's education policy has been marked by a radicalisation of right-wing and nationalist narratives and the resumption of the so-called traditional values of family, tradition, Catholic religion and stereotypical male and female roles; these trends are far stronger today than at the onset of the Living Library in Poland. Since 2015, the educational policy of LaJ has consistently sought to politicise the school in the manner redolent of the period before the democratic transition of 1989, when the school was a centrally steered institution. Top-down decisions to remove the content on equality and diversity from the school curricula in Poland have two implications. Firstly, they once again dispel any illusion about education being free from politics and patently show that, to the contrary, education is immensely affected by politics. Secondly, they reveal that students are treated like objects in this system, and their minds are to be things owned by the government. Efforts to make cases of discrimination 'visible' at Polish schools are most often undertaken by nongovernmental organisations. However, schools have had their possibilities of collaborating with nongovernmental organisations severely limited; as these organisations have been redressing gaps in formal education by responding to the current needs of children and young adults, to the

socio-political conjuncture and to the needs of citizens, such restrictions hamper the vision of the school as an open and supporting institution that provides reliable and critical knowledge of the world.

Social Learning and the Experience of Otherness: A Critical Perspective

There are multiple theories of learning, and each of them focuses on selected aspect of the process (Wenger, 1998). The social aspect of learning has long been explored and depicted in education, social education and adult education, as the processes which these disciplines investigate (socialisation, upbringing, teaching and learning) take place in social settings (Kurantowicz, 2012). Social education has always recognised diverse social needs and looked for ways of meeting them. Today, social education is a subdiscipline whose theoretical and research pursuits respond to various forms of social oppression, discrimination and exclusion of some groups by others because of differences in worldview. Social education launches interventions, becomes involved in bottom-up initiatives and trains social workers sensitive to the needs of other people (Mendel et al., 2018). Adult education with its 'deschooling' of adult learning processes has long recognised the educational potential of seemingly non-educational situations, which come across as informal and incidental rather than planned or having explicit learning goals. Knowledge produced and acquired in these non-formal and informal processes helps change the quality of people's lives and their relationships with the world around. In these subdisciplines, the critical perspective as I understand it is an approach that seeks to interrogate and transform the power relations, inequality and oppressive systems in place through education. In my view, the key elements of this perspective include critical consciousness, emancipatory education, dialogue, collaboration, empowerment, agency and social change (Czerepaniak-Walczak, 2006; Freire, 1996; Szkudlarek & Śliwerski, 2010)

Daily social situations in which people interact in a variety of ways and function in various groups and collectives are an ordered structure and become a learning setting (Illeris, 2006). All interactions are embedded in certain specific social contexts, which make learning a shared process. All societies operate upon certain norms, which are key elements of the social structures, providing principles and expectations that affect individual behaviour and shape social interactions (Giddens, 2005, 2010). Social norms give the sense of the predictability and orderliness of social interactions and facilitate the understanding of social situations at hand. At the same time, however, they constrain individual activity, reinforce the social hierarchy and exclude individuals who cannot or will not adjust to social expectations. Exclusion and marginalisation are practised on individuals who stand out from others in the normative and binary world, elude the commonly endorsed canons and norms and are active and creative in their otherness. The experience

of otherness is related to the experience of subjugation and oppression, which impede or preclude identity development. Majority groups learn in comfort from their likes. Being a minority, being the Other, entails building one's identity on difference and confronting it in everyday experience.

Otherness is a complex and multidimensional notion, and it has always sparked emotional responses. All social structures produce instruments of power geared to identifying departures from the norm and responding to those through labelling, stigmatising, stereotyping and exclusion. The rules of exclusion are established regarding the position in the social hierarchy and the social norms and expectations. These rules determine who is accepted and which behaviour is desirable and which is not. While otherness is relegated far away from the centre of social life, it is at the same time an indispensable element of this life, as it stabilises and integrates the system and perpetuates the power to define the norm. The we/they distinction carries a strong emotional load, with a greater value attributed to the group with which we identify and the value of other groups reduced, the role of negative conduct toward individuals from outside our group belittled and differences underscored or inflated in order to reassert normalcy, homogeneity and familiarity. Surely, we have all witnessed value-judgments and disparaging comments on, if not aggression toward, people who identify with minorities, all these acts ignored or legitimised by social norms. Reasons for exclusion and discrimination proliferate today, and their list seems to be expanding constantly, so that to depict all of them appears a sheer impossibility. Causes of discrimination include gender, psychosexual orientation, nationality, denomination, age, appearance, health status, economic standing, life-style, ethnic origin, marital status and views. Each of these elements makes people's identities complex and multidimensional. In and through social interactions, we produce self-images and define our values, beliefs and perspectives on the world. We learn to live, work and act in this world. Human interactions can also influence our opportunities and limitations in life, education and work. The way individuals see and describe themselves is not always identical to how others see them and what position they take in the social structure based on a particular system of social norms. Therefore, the experience of being different appears to be a special situation and setting of learning and constructing relations with the world around. The social systems we inhabit produce contexts for how our daily lives unfold. For example, in religiously homogeneous countries, the life of people of a different creed is more difficult; in heteronormative communities, homosexual people face more challenges than heterosexual individuals; childless women's lives are harder than mothers' if having children is the norm; and under patriarchy women in general are exposed to oppression. As observed by Środa (Środa, 2020), the stranger and the other are portrayed as figures against culture, the social order, nature and social categories. Given this, if learning is understood as a process of social co-participation, the experience of

otherness and identification with minority groups or groups discriminated against is a special learning context in which the majority perspective is dominant and privileged. Stereotypes and social expectations as to how people who identify with minority groups should behave and live, the politicisation of issues pertaining to groups discriminated against, exclusion from discourse and the invalidation of minority discourses are all contexts of everyday experiences of people who find themselves away from the centre of the social structure. All communities have their own ways of naming, understanding and interpreting the world, and these ways are subsumed in their shared values, models and norms for their members. By participating in the life of a given community, individuals engage in a range of social interactions and, within the communal structures, they absorb certain modes of action and thinking of the world and of themselves. Given this, learning understood as a social practice means that people who experience the stigma of otherness are compelled to align themselves with the majority discourse of the binary world and to reproduce its norms—norms and values that safeguard the social structure. Such individuals have to ‘break through’ the dominant majority narratives, and their identities are formed in the penumbra of majority—‘normative’—identities. As a result, realising who they are and establishing how they understand their otherness, what it consists in and how they feel with/about it is a very long process that begins on the periphery and tends to remain there despite the frequently immense effort and dedication.

Research Design and Implementation

My research was designed and implemented within the qualitative methodology I adopted following Norman K. Denzin and Yvonna S. Lincoln (2014, p. 23). The qualitative strategy enables researchers to focus on understanding and interpreting the experiences, meanings and social contexts of individuals and groups. Using qualitative methods, researchers can capture and depict the complexity and multidimensionality of human experiences, behaviour, feelings, attitudes and relations with the social world. For those who undertake to carry out research among people at risk of discrimination, marginalisation and social exclusion, the qualitative approach is an avenue that makes it possible to discover and comprehend the meanings that research participants attribute to their experiences and to the social contexts in which they live. In this way, researchers can grasp both the individual/personal and the meaning of the broader social context with its dynamics and multidimensionality. By relying on the qualitative research framework, I was able to fathom the practices that made my research participants’ world(s) and experiences visible, to understand their diverse constructions and their varying meanings and to present those to readers (Flick, 2012, p. 22). Rather than being fixed once and for all and unchangeable, knowledge of the world is produced by individuals involved

in a given community. This knowledge emerges in dialogue or negotiation, in the process of sense-making and production of communal narratives (Guba & Lincoln, 2014). By inscribing my research in the qualitative paradigm, I obtained tools for building a communication bridge for conveying to readers the narratives of my interviewees, who talked of otherness for themselves, in their own voices. The qualitative perspective makes it possible to attend to an individual experience, to a personal crisis, a unique learning process or engagement without the necessity or imperative of generalising. Given this, the qualitative framework seemed to me an apt choice for the study of an educational method regarding otherness and minority individuals with a view to making their histories, experiences and narratives graspable both to me as a researcher and to readers.

This research orientation also appeared suited to the goals of my research, seeing that I am an activist with a commitment to education. As researchers are themselves situated in the world, their voices do not remain unaffected by their personal experiences, biographies, class, race, sex, culture and ethnicity. As noted by Denzin and Lincoln (Denzin & Lincoln, 2014, p. 49), there is no such thing as objective observation; there are only observations situated in the worlds of the observer and the observed, as well as between the two. In my research, I sought to answer three research questions: (i) What are the contexts of using the Living Library method? (ii) How does the process of learning (about) otherness unfold for people permanently working with the Living Library method? (iii) What does research on learning by the Living Library method reveal?

Components of Social Learning in the Living Library: Analyses

In the empirical chapter, I present the findings of my research based on the data derived from my document analysis of the Living Library records, observations carried out at the Living Library events and interviews with Living Books and organisers of the Living Library.

For the purposes of my research, I adopted Etienne Wenger's (1998) theory of communities of practice as the main theory of adult learning for supporting data analysis and understanding the social learning processes. I arrange my collected and analysed research materials in the four-fold structure of learning processes and, accordingly, describe learning as belonging, doing, becoming and experience.

Engaging with the Living Library community often entails a first encounter, for organisers, with members of groups at risk of discrimination and, for Living Books, with other groups at risk of discrimination. As highlighted by Wenger and Lave (Lave & Wenger, 1991; Wenger, 1998) in their theory, people function in multiple communities of practice at the same time. The narratives of people associated with the Living Library imply that some of them had had such experiences before joining the Living Library and had earlier been involved in the activities of groups

with which they identified or sympathised. As a community, the Living Library assembles people from various backgrounds and different groups. They share a similar experience of being others in society, but their respective otherness and experiences are defined by different elements of identity. Hence, engagement with the Living Library often entails meeting and relating for the first time to people who identify with other groups discriminated against. Reactions upon becoming part of the Living Library community tend to vary. Some people feel anxious and wonder why they take part in this pursuit at all, others come to realise their own stereotypical thinking, and yet others perceive an opportunity for gaining new knowledge and skills.

Responses to meeting otherness different than one's own prove that learning about otherness—both about that of other people and about one's own—is one of the areas of learning in the Living Library (Goffman, 2007). This also involves developing awareness that people from minority groups and groups discriminated against are not exempt from stereotyping mechanisms, prejudices or discrimination against other individuals. This kind of learning is accompanied by tensions between and within groups discriminated against. My interviewees mention difficult relationships within the LGBT+ community regarding bisexual and transsexual people. The process of becoming a Living Book and of learning about otherness involves modelling one's own behaviour and attitudes to others and learning allying. The attitudes to otherness reported by the participants in interviews also draw a broader context of racism in Poland, which concerns us all. This racism is rooted both in global history with its colonialism and Eurocentrism (Andreotti, 2011; Bauman, 2012a; Bhambra, 2014; Chakrabarty, 2007; Fanon, 2020; Go, 2016; Wallerstein, 2003) and in the local dislike of minority groups (e.g. Jews, Roma, Ukrainians, Byelorussians and Germans). Given long years of formal education that perpetuates stereotypes and prejudice, such attitudes may be resented, but they do not come as a surprise to researchers of otherness today.

Learning about otherness is reflection on one's own attitudes and behaviour when encountering members of a given group, in contact with real people, and at the same time it means acquiring knowledge on otherness owned and produced by people from minority groups. This shatters the myths and stereotypes which hold that being a minority member entails having knowledge of other minorities and accepting them.

The availability of knowledge produced and shared by people from minority groups, marginalised groups and groups discriminated against is the pivot and the foundation of social learning about otherness in the Living Library. Pushed away, marginalised or trivialised in public space, this knowledge is basically difficult to obtain in a narrative form other than through the Living Library. Opportunities for interaction with, asking questions we would not ask random people in the street and observation of Living Books foster a special learning setting in which

one can draw on other people's experiences, share information and views, engage in discussion and model one's own behaviour and beliefs about otherness.

Knowledge of otherness is developed both by Living Books and by organisers of Living Libraries. In my view, there are two major aspects of learning in this area. One of them is related to practical skills—how to communicate, how to behave, how to help a person with a motor disability, a deaf-blind individual, etc. The other aspect is related to acquiring knowledge about otherness—perception of diversity, reflection on other people's experiences and one's own behaviour towards other individuals discriminated against, attention to otherness and to the needs it entails in the public sphere, narratives of otherness, injustice and social inequality. Another area of learning about otherness encompasses learning about one's own otherness—experiencing it anew in contact with other Living Books and with readers as well. This dimension of learning primarily concerns Living Books themselves. This learning takes place in a variety of ways. It may rely on self-reflection, self-confrontation or acquisition of deeper knowledge about the group with which a given Living Book identifies.

Telling one's story and sharing one's experience at Living Library events and constructing a Living-Book biography are processes of producing it anew through the lens of one's role in this method. The categories I identified show that participation in the Living Library forms a certain structure for self-interpretation as the Other and is a process of re-learning about oneself and one's otherness, including in relation to other people. Living Books, readers and organisers. Telling one's story, hearing it and experiencing other people's responses to it are dimensions of learning from one's biography (Dominicé, 2006)—from its part related to the element of identity that makes one the Other. Interpreting biographies together with other people may confirm their uniqueness but also highlight similarities (Dominicé, 2006, p. 29). Linked to belonging to a particular community, the act of telling about otherness, learning it and about it, confronting it, constructing a narrative around it and actively experiencing it may initiate the process of becoming oneself and fashioning one's identity. The sharing of similar values and worldviews supports and facilitates the process of identity construction as a person involved in the Living Library.

A Critique of the Living Library Method in Research and Practice: An Invitation to a Discussion

The last chapter of the book came into being at the intersection of two epistemic perspectives: the experiences of a long-time organiser of Living Libraries and of a researcher of the Living Library. It comprises my critical insights into my theoretical framework and post-research reflection, which I articulate as a challenge supposed to stimulate the further development of the Living Library method in Poland.

Consequences of Solving the Research Problem

The analysis and account of the Living Library phenomenon from the social-learning perspective conceived through the lens of the communities-of-practice theory and critical education, which were the theoretical and analytical underpinnings of my research project, inspired me to reflect on my selected theoretical concepts. My critical question concerns the communities-of-practice theory and inquires whether the theory I chose conveys the complexity and distinctiveness of social learning that takes place in the Living Library and whether perhaps there are aspects that this theory fails to notice or overlooks. Is there equal access to participation in community practices within the Living Library?

The change of perspective on learning in the situated-learning framework (Lave & Wenger, 1991) involves moving from an individual separated from the world to everyday practice, where actors and the social world of action cannot be dissociated from each other. In this sense, individuals both produce and are produced by the social world, being related to and part of this world all the time, rather than merely stepping into and out of a community of practice. This implies that learning and its context, which this approach insists is not an isolated process that unfolds in dedicated settings alone, share structures and dynamics with the social reality. In my critical perspective, important elements of the social reality include: social structures and institutions, ideology and discourse, historical, economic and cultural contingencies, power and domination and related issues of social justice, resistance and emancipation. However, the four areas of learning identified by Wenger do not afford an opportunity, I believe, to capture and draw a complete picture of the interrelations and complexities of these elements of the social reality.

Wenger (Wenger, 1998, 2015) adopts a homogeneous, 'smoothened' and stable concept of community. His theory does not account for the complexity and diversity of social groups, the minority-majority relations and issues of power and privilege. This shortcoming surfaced when, in my analysis of the generated data, I sought to capture negotiations within minority groups or minority-majority relationships, revealing an inner dynamic of an ostensibly uniform group. Communities perceived as homogeneous may be racked by internal conflicts, with their members resisting or vying against each other. Data analysis highlighted that the community was marked by a dynamic of power, conflicts, inequality, privilege and resultant tensions. The situatedness of learning makes it clear that educational situations are not discrete here-and-now units, but are linked to social, historical and political contexts. Situated learning is more strongly rooted in the socio-political context than educational situations (Fuller, 2007). Overlooking the broader socio-political context, discourse, ideology and power perspective in situated learning settings and communities of practice may limit the inclusive and democratic

quality of leaning. As observed by Ted Fleming and Mark Murphy (Fleming & Murphy, 2012a, p. 237), it is a responsibility of education to make sure that democratic skills and processes are passed down from generation to generation. On this model, education aims to inculcate the skills of democratic thinking, critical thinking and examination of reality, collaboration and discussion despite differences and divisions, such as race, class, sex, religious denomination and psychosexual orientation. Neglecting the issues of exploitation, power and inequality can further contribute to the automatic reproduction of hierarchical (non-democratic) structures within community. Undercutting the importance of some individuals vis-à-vis others, relegating individuals or groups to the margins of community for a longer time, belittling and trivialising the input, knowledge and experiences of some community members, all represent exclusionary practices which may appear when the perspective of power and privilege relations is overlooked.

Power structures and relations in communities of practice considerably affect learning through determining the status of members, access to knowledge, the degree of participation in practices and the relevance of some voices. Power relations also have an impact on identity construction within community. Importantly, it is identity formation, rather than the acquisition of the products of knowledge that, in Wenger and Lave's view (Lave & Wenger, 1991), primarily matters in learning. Adding the factor of power and learning through critical understanding to the four elements listed by Wenger would thus render a more complete image of social learning. Understood not only as a property, quality and attribute of an individual but above all as a ubiquitous systemic force anchored in social, cultural, political and economic structures, power is a central factor that shapes social relations and systems of inequality and domination (Habermas, 2007; Horkheimer & Adorno, 2010). As learning is situated in the social context, it cannot possibly remain isolated from power, which is exercised and reproduced through social practices, institutions, ideologies and discourses. On this take, power is not simply imposed top-down; it also operates through assent, the internalisation of norms and values, beliefs, action patterns and the lack of resistance. Critical understanding would help introduce alternative perspectives and knowledge into communities of practice. The identification, examination and acknowledgement of the concept of power in communities of practice would make it possible to analyse them critically, with attention to social inequality, privilege, discrimination and social justice. I believe that it would be especially important to include this component in research on communities of practice in the field of citizen and social education. These educational settings are particularly dedicated to furthering social change and revealing power/emancipation relations, whereas as indicated by my research project they are themselves not free from these entanglements. By recognising power as a distinct factor, practitioners and researchers would be able to better comprehend and

confront the barriers that individuals encounter in communities of practice and to promote more equitable and transformative educational experiences.

The critical perspective I adopted was a kind of guide that helped me navigate my research process. I believe that including critical theory in the study on learning about otherness is vital and meaningful. Critical theory ushers in precious insights into and perspectives on the social structure, power relations, privilege and social inequality. As the perspectives of a Living Library organiser and a researcher clashed, an intriguing tension arose at the intersection of the world of practice, action and activism and the world of academia, theory and research. Critical theory devotes considerable attention to power relations and inequality and advocates for taking into account minority perspectives and knowledge accessible to minority group members as legitimate and relevant. This breeds questions regarding the agency of academic knowledge and chances for genuine questioning, transformation and change of oppressive systems. Is education concerning minority groups possible without epistemic exploitation (Berenstain, 2016)? Is it really possible to carry out inclusive and equitable research and reflection on the situation of minority groups without embracing the majority perspective and needs? Does the use of critical theory perhaps become instrumental action (Habermas, 1999, 2002), simply a research procedure and a strategy that results from political correctness, is geared to achieving academic aims and, rather than expressing solidarity, embodies tokenism, where minority perspectives are brought into research without in fact giving the floor to minority groups or enabling them to have a say on actions and change (Branka & Cieślukowska, 2010), or where the support envisaged is hierarchical, re-enacts power structures, and revolves around the privilege of incorporating this knowledge into academia (hooks, 2022). At this stage of my research project, these questions remain unanswered, yet the very fact of articulating them is important to critical social research, critical thought on education and further discussion.

If academia opened to knowledge produced bottom-up, in the margins, by engaged individuals, the hierarchy of knowledge production could be toppled and joint actions and collaboration of two different, yet intersecting, voices would be promoted. The foundations of solidarity would be laid for the worlds of research and activism by coalition-building, bridging rifts, recognition and acknowledgement of the equality of various knowledges and the fostering of spaces for collective resistance and transformation.

* * *

As the last element of post-research reflection, I attempt to identify and offer a somewhat generalised account of the elements of learning (about) otherness gleaned from the findings of my research in the community of the Living Library.

Of course, at this stage, it is but a tentative idea and a draft to be further explored, but I anyway believe that it makes sense to draw it up and see whether these elements appear and form certain patterns of experience in other studied groups, for example, readers of the Living Library, or in other methods of education on otherness, equality and diversity.

One element of learning (about) otherness is **readiness for engagement**. I understand it as a willingness to commit to learning (about) otherness, which is associated with receptiveness to other experiences and perspectives. This forms a threshold for engaging in the learning process. It can be related to participation in various initiatives, projects and actions for diversity and otherness—pursuits that address and promote equality, inclusion and social justice, while sparking interest in and curiosity about difference and diversity. **Dialogue** is another element; this stands for respect-based, engaged communication, which is open to sharing and understanding various perspectives. In this context, dialogue is treated as a meaning-making process rather than as transmission of knowledge and information (hooks, 1994, p. 61). Dialogue is about naming the world together, instead of some groups naming the world for other ones. In this respect, I draw on bell hooks' notion of engaged dialogue, which is a site of encounter organised by people who decide to participate in it together and together cross boundaries, share experiences and perspectives, discuss, practice freedom and question their own assumptions and prejudice (hooks, 2015). In this sense, dialogue can be where diversity is appreciated and recognised; it can offer opportunities for understanding and critical reflection on society's operations and norms, as well as on one's own beliefs and actions. In such dialogue, different voices meet, work together and inspire each other in order to scrutinise social reality in a critical and emancipatory way. **A place for difference** is the third element, with this particular formulation inspired by the concept of the shared place and place of contact (Mendel, 2017). It is about realising that differences need to meet and about making room for such a meeting in the process of learning about otherness so that various experiences and perspectives could get in touch. 'Making room' for difference marks the point in learning where a certain rupture or disruption occurs in order to draw attention to a perspective that differs from our own. At this moment, discomfort sets in, and while it would quickly be removed in traditional learning, it is cherished here as a crucial value that helps perceive and interrogate the dominant knowledge and narratives, creating space for reflection on otherness and the diversity of perspectives. This element is premised on the ability to endure this discomfort and keep asking questions, on the recognition and acceptance of the value of differences in perspectives, identities and experiences, on the fostering of settings that celebrate diversity and challenge homogeneity, and on offering individuals opportunity for expressing their unique identities and perspectives. To echo bell hooks' idiom, making room for difference ties in with establishing creative spaces

that are indispensable for marginalised communities to regain their voice. Such spaces are not easily accessible to marginalised groups, but they must be actively constructed or conquered to promote liberation from imposed constraints and joint dismantling of the structures of oppression (hooks, 2015). Such spaces operate at the border of normalising discourses and can become a locus of resistance and transformation. **(Critical self-)reflection** is the fourth element; it involves a shift toward critical engagement with one's own assumptions, prejudice, beliefs and schemes of thought and action. My research participants, both Living Books and the organisers, realised at that point that, in relation to members of other minority groups, they fell back on the same mechanisms that others applied to them—that they stereotyped, excluded and harboured prejudice. In terms of this component, learning consists in undertaking introspection and a critical self-study of one's own beliefs, prejudice and privileges, in questioning the social norms and the power structures that contribute to inequality and marginalisation. **Perspective-taking** is the fifth element; it entails opening up to alternative viewpoints and to other people's modes of thinking of, perceiving and experiencing the social reality. It is not about making other people's perspectives one's own; rather, it is about comprehending that there are multiple perspectives and that they stem from multiple experiences, privileges, power relations and social injustice and inequality. In my view, this is bound up with preparedness to negotiate and 'attune' to social developments, without approaching them in routine, repeated ways based on pre-established norms, principles and structures. This also entails discovering the diversity of perspectives and active commitment to one's own learning process, which is linked to the recognition of complex interactions of social identities and their impact on individual experiences.

I believe these five elements are key to learning (about) otherness, both one's own and that of other people. Such learning furnishes people with concrete knowledge and practical skills and, at the same time, is a process of (self-)reflection and broadens the notion of what otherness is and how it is or can be socially constructed. Two issues must not be passed over in this process. One of them is the matter of privilege and power, a factor that deeply affects learning; the other is intersectionality, which concerns the complexity and multidimensionality of learning (about) otherness. These three elements (power, privilege and intersectionality) form a salient context and an important background of the process of learning (about) otherness.

Challenges in the Further Practice of the Living Library Method

The study of the Living Library method and post-research critical reflection help envision the possible paths for the method to carry on. The challenges and critical points I identified expand the reflexive knowledge of the Living Library and

support its further practical development. This is my sole intention behind depicting challenges that the Living Library method faces.

Constructing the Catalogue

Only selected individuals obtain an opportunity to participate in the Living Library and to share their experiences and history. As a result, only selected narratives and biographies of members of minority groups are ushered into public space and the space of the Living Library. This raises the question about who is selected to tell their history and who makes such decisions (power relations). In some hubs using this method, the presence of some Living Books is patently more appreciated than that of others. When doing my research, I repeatedly heard tales about 'how hard it was to find and a Jew or a person of colour and get them to come, while we simply failed to find a gay or a lesbian' (observation note). Sometimes, organisers of Living Libraries choose to (self-) censor their catalogue in order to secure a venue and establish partnership without stirring controversy and unwelcome excessive emotions; this usually happens when they begin to use the method. They do not want to start with controversial titles. This may raise concerns about some groups and voices being overrepresented, whereas others lacking representation in the Living Library as a result of the recruitment and selection process. Differences in the status of Living Books can also be seen on some shelves: emphasising the bestseller status of some Living Books, telling anecdotes featuring some of them, restating time and again that 'it's great they could come because readers are queuing up for them' (observation notes). The decision who becomes a Living Book rests with the organiser. It is the organiser that chooses the story to be presented to readers. In the communities I researched, the dominant practice had it that once-recruited Living Books continued in this role for several editions. It is rare for people from minority groups to abandon this role of their own accord. The presence of particular titles and people as Living Books is not coincidental; rather, it results from the choice of the organiser who determines whose story will be heard. The organiser decides who is more eligible for this role.

The Diversity of the Catalogue

The shelf contains multiple titles, but most of them as a rule come in one copy only. In several Living Libraries, once-enlisted Living Books work for many editions or years, telling their stories over and over again. If the catalogue of Living Books makes the same Living Books and the same stories and experiences available all the time, the diversity of categories/the spectrum of otherness is severely reduced. At first sight, the catalogue comes across as diverse, but this diversity is controlled by the prior selection of a particular story, which is just one of many, to be told at the Living Library. Importantly, the diversity of experiences and biographies of

people who have the same titles in the Living Library is vast in society at large. Therefore, it would make sense to show readers the diversity of otherness, including in terms of personally told, individual stories, biographies and experiences. If the same tale is narrated over many years, it becomes instrumental action (Habermas, 1999, 2002), which ceases to be discursive and focuses on routine activities. This poses a risk of spawning new stereotypes or making readers wrongly believe that having heard this particular story, they perfectly know what a given group is all like or that every narrative has a happy ending. This may reinforce the notion of one person's history representing the experiences of entire community. If two Living Books of the same category are presented at one Living Library, this category becomes problematised. Also, replacing Living Books every few events seems to forestall the risk of instrumentality. At the individual level, supporting one person and their narrative may buttress the hierarchical structure within the community. It may bolster this individual's position and make it difficult for new people who give themselves the same title as Living Books to find their way to the centre of the community. There is a risk that if this person comes to regard themselves as a depositary of knowledge in a given minority group, microaggression and/or inequality may be triggered in the group itself. During my observations, I was able to register situations where a person who had long been the only title on a given shelf was joined by a new person bearing the same title, and the conversation itself devolved into a comparison of experiences and statistics, advice-giving or quenching the enthusiasm of the new Living Book. At the end of the event, when the organiser read the statistics, the Living Book of entrenched standing looked clearly unhappy about having 'a competitor.' Preoccupation with personal narratives and telling individual life-stories may divert attention from and diminish the importance of systemic issues and social structures that perpetuate discrimination and social inequality.

The Costs of Being a Living Book

Years-long engagement of the same people from minority groups who reiterate their stories time and again may be taxing as it comes with a considerable emotional burden. Telling your story is arduous emotional and epistemic labour. This aspect is explored in more detail by Nora Berenstain (Berenstain, 2016), who has coined the term 'epistemic exploitation' to label situations in which privileged people solicit and force marginalised and subordinated individuals to educate others about the causes of their own oppression. On the one hand, people who experience oppression are supposed to transmit their knowledge, but on the other their competencies to do just that are undermined, as a result of which they incur additional epistemic and emotional costs. Nonetheless, members of minority groups engaged in antidiscrimination education are expected to share their minority perspective

and present their credentials as competent and knowledgeable enough to address this issue. Questions about background, psychosexual orientation and experiences of discrimination and violence are emotionally charged. The knowledge of causes of discrimination is common and popularly available. In the Living Library, during the meetings of readers and Living Books, both parties might be expected to have similar positions but, as implied by interview passages concerning ostensibly open-minded readers, power relations tend to remain unchanged. Answering the same questions over several hours is emotionally, physically and mentally draining. It is not an adequate solution to arrange situations in which the ignorance of people asking questions is justified and warrants their right to seek information and obtain answers, whereby the experience of a member of a minority group is treated as the only source of knowledge. Of course, the regulations of the Living Library state that Living Books do not have to respond to all questions, but a refusal to reply may prove a pitfall. Not answering a question puts the person at risk of being denounced as impolite, incompetent, impertinent, ill-mannered, unwilling to share knowledge with others or acting against the interest of their group; it may also be considered to indicate that the person has not 'worked through' certain issues and perhaps should not be a Living Book. This produces a further hazard of inducing value-judgments to which members of minority groups are commonly exposed in everyday life. Epistemic exploitation foregrounds the needs of the majority group and is geared to satisfying their desire for knowledge, providing them with information and presenting to them evidence of oppression. This sustains the power and inequality structures in place. The circumstances of the educational situation are determined by the majority group. The majority group take advantage of the resources and knowledge of a minority group, decide what questions will be asked, and whether the answers will be accepted. While the method is designed to create space for encounter and dialogue, the decision whether readers accept the knowledge provided and incorporate it into their perception of the world rests with them. It may happen that after a long and exploiting conversation, a reader concludes that the viewpoint of the Living Book is not convincing. How effective the Living Library method is will hopefully be established in my further research, when I study the perspective of readers.

The Costs of Organising the Living Library

Being a Living Library organiser and serving as a Living Book over several editions is epistemic labour that leads to exhaustion and activist burnout (Sarata, 2019). The Living Library as a method and a community has not developed any solutions to prevent activist burnout. People who work pro-bono, are always ready to act, sacrifice themselves for a better future and work with groups experiencing social inequality, injustice and violence are particularly vulnerable to burnout. Individuals

in the field of human-rights and antidiscrimination education find themselves especially at risk of activist burnout because, while their work stretches over many years and is based on constant commitment and alertness, social change is not perceptible in short-run, if it indeed happens in the first place. Given this, it is a matter of some urgency to consider developing a culture of regeneration in the Living Library community. Much-wanted preventive solutions could include putting limits on the number of editions in which a person can be a Living Book (e.g. 3 or 5) or stipulating at what intervals appearances can happen (e.g. no more than 2 editions in a row); this might help both forestall activist burnout and avoid ‘controlled diversity’ and epistemic exploitation mentioned above. Care for the wellbeing of people permanently engaged with the Living Library should be inscribed in the structures and standards of the method. Psychological care and supervisions following events should be a regular practice rather than an occasional occurrence. There is no procedure for leaving either. In most cases, this happens ‘on the quiet’: sometimes, individuals report that they want to put collaboration to an end or take some time off, but more often than not, they simply cut short their involvement in work.

Hierarchy and Power Relations in the Living Library

My analysis of the Living Library community structures and the principles of constructing it shows that the current model of building the network and operations of facilities using the method is hierarchical rather than participatory or collective. It preserves power relations, an effect I can see in that there is no room for discussing the method and that the knowledge of the method has been centralised in one hub for a long time. With such a strong position of one hub, which is regarded by some organisers as *the* authority, inviting the users of this method to discussion is a token practice as a result of which debates in the community at large revolve around issues determined by one organisation while vigorous discourse on the method, doubts and critical perspectives are not officially addressed, but are only tackled by organisers in personal interactions. The network assembles practitioners of the method, offers support to new organisers and responds to threatening situations, but does not create opportunities for genuine in-group dialogue. There are no bottom-up pathways for introducing issues into the discussion on the method. The hierarchical structure tends to thwart discourse on the method, and all attempts to discuss whether and how the method may change are construed as intrusively interfering with it. However, as the social reality transforms, a lot of educational interventions and methods that were once applied are today debated in terms of their ethics, restoring agency to minority groups and the costs involved. Very modest flexibility in modifying the Living Library method stems from fears that it will be distorted or abused. Yet, its insufficient openness to being

tested and its too limited readiness to adjust to changes make some people reduce or give up their work with it as there is nobody with whom to consult and clarify their doubts.

Bibliografia

- Alheit, P. (2009). Całozyciowe uczenie się i kapitał społeczny. *Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja*, 4, 48.
- Alheit, P. (2018). Biographical learning – within the lifelong learning discourse. W K. Illeris (Red.), *Contemporary Theories of Learning*. Routledge.
- Alheit, P., & Dausien, B. (2002). The „double face” of lifelong learning: Two analytical perspectives on a „silent revolution”. *Studies in the Education of Adults*, 34, 3–22. <https://doi.org/10.1080/02660830.2002.11661458>
- Allport, G. W. (1958). *The nature of prejudice* (Nachdr.). Addison-Wesley.
- Anderson, B. R. O. (1997). *Wspólnoty wyobrażone: Rozważania o źródłach i rozprzestrzenianiu się nacjonalizmu*. „Znak” ; Fundacja im. Stefana Batorego.
- Andreotti, V. (2011). *Actionable postcolonial theory in education*. Palgrave Macmillan.
- Angrosino, M. (2010). *Badania etnograficzne i obserwacyjne*. Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Badanie charakteru i skali niezgłaszanych przestępstw z nienawiści wobec członków wybranych społeczności w Polsce*. (2019). Biuro Rzecznika Praw Obywatelskich, Ipsos Polska.
- Bagci, S. C., & Blazhenkova, O. (2020). Unjudge Someone: Human Library as a Tool to Reduce Prejudice toward Stigmatized Group Members. *Basic and Applied Social Psychology*, 42(6), 413–431. <https://doi.org/10.1080/01973533.2020.1792298>
- Balsamska, J., & Beźnic, Sz. (2017). *Szkoła to (nie) miejsce kultu. Deficyty równouprawnienia w zakresie wolności sumienia i wyznania w szkołach publicznych w Polsce*. Fundacja na Rzecz Różnorodności Polistrefa.
- Bandura, A. (2007). *Teoria społecznego uczenia się*. Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Bauman, Z. (2012a). *Europa — Niedokończona przygoda* (Wyd. 3). Wydawnictwo Literackie.
- Bauman, Z. (2012b). *Nowoczesność i Zagłada*. Kraków: Wydawnictwo Literackie. <https://ruj.uj.edu.pl/xmlui/handle/item/64000>
- Bauman, Z., & Bauman, J. (1995). *Wieloznaczność nowoczesna, nowoczesność wieloznaczna*. Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Beck, U., Giddens, A., & Lash, S. (1994). *Reflexive modernization: Politics, tradition and aesthetics in modern social order*. Polity Press.

- Berenstain, N. (2016). Epistemic Exploitation. *Ergo, an Open Access Journal of Philosophy*, 3(20201214). <https://doi.org/10.3998/ergo.12405314.0003.022>
- Bhambra, G. (2014). "Postcolonial and Decolonial Reconstructions" *Connected Sociologies Bloomsbury Academic*, 2014, pp. 117–140.
- Biesta, G. (2013). *The beautiful risk of education*. Paradigm Publishers.
- Bip.brpo.gov.pl*. (2022). *bip.brpo.gov.pl*. <https://bip.brpo.gov.pl/pl/node/24595/revisions/26231/view>
- Blackmore, C. (Red.). (2010). *Social learning systems and communities of practice*. Springer.
- Bodnar, A. (Red.). (2019a). *Sytuacja prawna osób nieheteroseksualnych i transpłciowych w Polsce. Międzynarodowy standard ochrony praw człowieka osób LGBT i stan jego przestrzegania z perspektywy Rzecznika Praw Obywatelskich*. BIULETYN RZECZNIKA PRAW OBYWATELSKICH 2019, nr 6 Zasada Równego Traktowania. Prawo i praktyka, nr 27. <https://bip.brpo.gov.pl/sites/default/files/Raport%20RPO%20Sytuacja%20prawna%20osób%20LGBT%20w%20Polsce.pdf>
- Bodnar, A. (2019b). *List RPO do MEN Dariusza Piontkowskiego*. <https://bip.brpo.gov.pl/sites/default/files/WG%20RPO%20do%20MEN%20%28po%20Tęczowym%20Piątku%29%2021.10.2019.pdf> List RPO do MEN Dariusza Piontkowskiego <https://bip.brpo.gov.pl/sites/default/files/WG%20RPO%20do%20MEN%20%28po%20Tęczowym%20Piątku%29%2021.10.2019.pdf> dostęp 13.03.2023
- Bojarska, K. (2016). Psychologiczne i społeczne uwarunkowania stereotypów, uprzedzeń i dyskryminacji. W M. Pawłęga (Red.), *Szkoła bez homofobii. Podręcznik trenerski*. (s. 27–49). Stowarzyszenie Lambda-Warszawa.
- Bojarska-Nowaczyk, K. (2005). *Psychospołeczne korelaty homofobii*. Uniwersytet Gdański.
- Bordonaro, K. (2020). The Human Library: Reframing Library Work with International Students. *Journal of Library Administration*, 60(1), 97–108. <https://doi.org/10.1080/01930826.2019.1685271>
- Bourdieu, P. (2006). *Dystynkcja: Społeczna krytyka władzy sądenia* (Wydanie nowe). Wydawnictwo Naukowe Scholar.
- Bourdieu, P. (2011). *Reprodukcja: Elementy teorii systemu nauczania* (Wyd. 2). Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Bourdieu, P., Sawisz, A., & Wacquant, L. (2001). *Zaproszenie do socjologii refleksyjnej*. Oficyna Naukowa.
- Branka, M., & Cieślukowska, D. (Red.). (2010). *Edukacja antydyskryminacyjna: Podręcznik trenerski*. Stowarzyszenie Willa Decjusza.
- Branka, M., & Cieślukowska, D. (2014). *Wielokulturowa biblioteka*. Fundacja Rozwoju Społeczeństwa Informacyjnego.
- Bron, A. (2006). Rozumienie uczenia się w teoriach andragogicznych. *Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja. Kwartalnik myśli społeczno-pedagogicznej*, 4(36), 9–11.
- Bruner, J. S. (2010). *Kultura edukacji* (Wyd. 2). Towarzystwo Autorów i Wydawców Prac Naukowych Universitas.

- Butler, J. (2008). *Uwikłani w płeć: Feminizm i polityka tożsamości* (Wyd. 1). Wydawnictwo Krytyki Politycznej.
- Butler, J. (2016). *Zapiski o performatywnej teorii zgromadzeń*. Wydawnictwo Krytyki Politycznej.
- Chakrabarty, D. (2007). *Provincializing Europe: Postcolonial thought and historical difference*. Princeton University Press.
- Charmaz, K. (2009). *Teoria ugruntowana: Praktyczny przewodnik po analizie jakościowej*. Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Chustecka, M., Kielak, E., & Rawłuszko, M. (Red.). (2016). *Edukacja antydyskryminacyjna: Ostatni dzwonek!: o deficytach systemu edukacji formalnej w obszarze przeciwdziałania dyskryminacji i przemocy motywowanej uprzedzeniami: raport z badań*. Towarzystwo Edukacji Antydyskryminacyjnej.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2000). *Research methods in education* (5th ed). RoutledgeFalmer.
- Cohen, S. (2011). *Folk devils and moral panics: The creation of the Mods and Rockers*. Routledge.
- Crenshaw, K. (1989). Demarginalizing the intersection of race and sex: A black feminist critique of antidiscrimination doctrine, feminist theory and antiracist politics. *u. Chi. Legal f.*, 139.
- Creswell, J. W. (2013). *Projektowanie badań naukowych: Metody jakościowe, ilościowe i mieszane*. Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Czerepaniak-Walczak, M. (2006). *Pedagogika emancypacyjna* (Wyd. 1 w języku polskim). Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Czykwini, E. (2013). *Stygmat społeczny*. Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Demetrio, D., Czerniawska, O., & Skolimowska, A. (2000). *Autobiografia: Terapeutyczny wymiar pisania o sobie*. Impuls.
- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (Red.). (2014). *Metody badań jakościowych. T. 1*. Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Dewey, J. (1967). *Wybór pism pedagogicznych*. Zakład Narodowy im. Ossolińskich.
- Dominicé, P. (2006). *Uczyć się z życia: Biografia edukacyjna w edukacji dorosłych*. Wydawnictwo Wyższej Szkoły Humanistyczno-Ekonomicznej.
- Durkheim, E. (2021). *O podziale pracy społecznej*. Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Edwards, R., & Mauthner, M. (2012). *Ethics and Feminist Research: Theory and Practice*. <https://doi.org/10.4135/9781849209090.n1>
- Fanon, F. (2020). *Czarna skóra, białe maski*. Karakter.
- Fleischer, M. (2006). Obszar tabu w systemie polskiej kultury. W M. Graszewicz & K. Stasiuk (Red.), *Literatura, kultura, komunikacja. Księga pamiątkowa ku czci Profesora Jerzego Jastrzębskiego w 60. Rocznice urodzin* (s. 283–300). Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego.

- Fleming, T., & Murphy, M. (2012a). Celując w serce edukacji. Teoria krytyczna i przyszłość uczenia się. W *Habermas, teoria krytyczna i edukacja*. Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej.
- Fleming, T., & Murphy, M. (Red.). (2012b). *Habermas, teoria krytyczna i edukacja*. Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej.
- Flick, U. (2012). *Projektowanie badania jakościowego*. Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Foley D., & Valenzuela A. (2014). Etnografia krytyczna. Polityka współpracy. W N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Red.), *Metody badań jakościowych*. (T. 2). Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Fontana, A., & Frey, J. H. (2014). Wywiad. Od neutralności do politycznego zaangażowania. W N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Red.), *Metody badań jakościowych* (T. 1). Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Foucault, M. (2020). *Nadzorować i karać: Narodziny więzienia*. Wydawnictwo Aletheia.
- Fraser, N. (1990). Rethinking the Public Sphere: A Contribution to the Critique of Actually Existing Democracy. *Social Text*, 25/26, 56–80. <https://doi.org/10.2307/466240>
- Freire, P. (1996). *Pedagogy of the oppressed* (New rev. ed). Penguin Books.
- Fuller, A. (2007). Critiquing theories of learning and communities of practice. W J. Hughes, L. Unwin, & N. Jewson (Red.), *Communities of Practice Critical perspectives*. Routledge.
- Garbutt, G. R. (2008). The living library: Some theoretical approaches to a strategy for activating human rights and peace. *Conference Proceedings*.
- Gawlicz, K., Rudnicki, P., & Starnawski, M. (Red.). (2015). *Dyskryminacja w szkole: Obecność nieusprawiedliwiona: o budowaniu edukacji antydyskryminacyjnej w systemie edukacji formalnej w Polsce: raport z badań*. Towarzystwo Edukacji Antydyskryminacyjnej.
- Gibbs, G. (2015). *Analizowanie danych jakościowych* (Wyd. 1). Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Giddens, A. (2003). *Stanowienie społeczeństwa: Zarys teorii strukturalizacji*. Zysk i S-ka. Wydawnictwo.
- Giddens, A. (2005). *Socjologia* (Wyd. 2 uzup.). Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Giddens, A. (2010). *Nowoczesność i tożsamość: „ja” i społeczeństwo w epoce późnej nowoczesności*. Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Gierak-Onoszko, J. (2018). *Czy dzieci homoseksualnych rodziców mogą być Polakami?* <https://www.polityka.pl/tygodnikpolityka/spoleczenstwo/1747442,1,czy-dzieci-homoseksualnych-rodzicow-moga-byc-polakami.read>
- Giroux, H. A., & McLaren, P. (Red.). (1994). *Between borders: Pedagogy and the politics of cultural studies*. Routledge.
- Głowiak, K. (2021). Stosunek Polaków do przyjmowania uchodźców przed i w warunkach europejskiego kryzysu migracyjnego. *Historia i Polityka*, 35 (42), 147–162. <https://doi.org/10.12775/HiP.2021.009>
- Go, J. (2016). *Postcolonial Thought and Social Theory*, Oxford: Oxford UP, Selection: Introduction “Social Theory beyond Empire?”, pp. 1–17.

- Goffman, E. (2007). *Piętno: Rozważania o zranionej tożsamości*. Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Gontarska, M., Rudnicki, P., & Zańko, P. (2022). Learning (for) Civil Disobedience in Poland: Extinction Rebellion as a New Form of Social Movement. W *Remaking Communities and Adult Learning* (s. 170–187). Brill.
- Granger, L. (2017). If These Books Could Talk. *American Libraries*, 48(6), 20–23.
- Groyecka, A., Witkowska, M., Wróbel, M., Klamut, O., & Skrodzka, M. (2019). Challenge your stereotypes! Human Library and its impact on prejudice in Poland. *Journal of Community & Applied Social Psychology*, 29(4), 311–322.
- Guba, E. G., & Lincoln, Y. S. (2014). Kontrowersje wokół paradygmatów, sprzeczności i wyłaniające się zbieżności. W N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Red.), *Metody badań jakościowych* (T. 1). Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Habermas, J. (1999). *Teoria działania komunikacyjnego. Racjonalność działania a racjonalność społeczna*. Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Habermas, J. (2002). *Teoria działania komunikacyjnego. Przyczynek do krytyki rozumienia funkcjonalnego*. Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Habermas, J. (2005). *Faktyczność i obowiązywanie: Teoria dyskursu wobec zagadnień prawa i demokratycznego państwa prawnego*. Wydawnictwo Naukowe „Scholar”.
- Habermas, J. (2007). *Strukturalne przeobrażenia sfery publicznej*. Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Hammersley, M., & Atkinson, P. (1995). *Metody badań terenowych*. Zysk i S-ka. Wydawnictwo.
- Haraway, D. (1988). Situated knowledges: The science question in feminism and the privilege of partial perspective. *Feminist studies*, 14(3), 575–599.
- Harding, S. (1998). *Is science multicultural?: Postcolonialisms, feminisms, and epistemologies*. Indiana University Press.
- Historia i terażniejszość zamiast wiedzy o społeczeństwie w zakresie podstawowym – nowy przedmiot w szkołach ponadpodstawowych od 1 września 2022 r.* (2021). <https://www.gov.pl/web/edukacja-i-nauka/historia-i-terazniejszosc-zamiast-wiedzy-o-spoleszenstwie-w-zakresie-podstawowym---nowy-przedmiot-w-szkolach-ponadpodstawowych-od-1-wrzesnia-2022-r>
- Honneth, A., & Fraser, N. (2005). *Redystrybucja czy uznanie? Debata polityczno-filozoficzna*. Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej Edukacji TWP.
- hooks, bell. (1994). *Teaching to transgress: Education as the practice of freedom*. Routledge.
- hooks, bell. (2015). *Yearning: Race, gender, and cultural politics*. Routledge, Taylor & Francis Group.
- hooks, bell, & West, C. (2017). *Breaking bread: Insurgent Black intellectual life*. Routledge, Taylor & Francis Group.
- hooks, bell. (2022). *Teoria feministyczna: Od marginesu do centrum* (Wyd. 2). Wydawnictwo Krytyki Politycznej.
- Horkheimer, M., & Adorno, T. W. (2010). *Dialektyka oświecenia: Fragmenty filozoficzne*. Wydawnictwo Krytyki Politycznej.

- Horton, M., Bell, B., Gaventa, J., & Peters, J. M. (1990). *We make the road by walking: Conversations on education and social change*. Temple University Press.
- Hughes, J., Jewson, N., & Unwin, L. (Red.). (2007). *Communities of practice: Critical perspectives*. Routledge.
- Huntington, S. P. (2008). *Zderzenie cywilizacji*. Warszawskie Wydawnictwo Literackie MUZA SA.
- Illeris, K. (2006). *Trzy wymiary uczenia się: Poznawcze, emocjonalne i społeczne ramy współczesnej teorii uczenia się*. Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej Edukacji TWP.
- Illeris, K. (2007). *How we learn: Learning and non-learning in school and beyond* (English ed). Routledge.
- Kincheloe, J. L. (2008). *Knowledge and critical pedagogy*. Springer.
- Kincheloe, J. L., & McLaren, P. (2014). Teoria krytyczna i badania jakościowe. Rewizja. W N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Red.), *Metody badań jakościowych* (T. 2). Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Kościańska, A., & Petryk, M. (2022). *Odejdź: Rzecz o polskim rasizmie* (Wyd. 1). Wydawnictwo Krytyki Politycznej.
- Koźmiński, A. K., Jemieliński, D., & Latusek, D. (2015). Współczesne spojrzenie na kulturę organizacji. *E-mentor*, 3(30), 4–14.
- Kurantowicz, E. (2007). *O uczących się społecznościach: Wybrane praktyki edukacyjne ludzi dorosłych*. Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej Edukacji TWP.
- Kurantowicz, E. (2012). O społecznym uczeniu się we współczesnym dyskursie andragogicznym. Wątpliwości zebrane. *Dyskursy Młodych Andragogów / Adult Education Discourses*, 13, 13–20.
- Kwan, C. K. (2020). A Qualitative Inquiry into the Human Library Approach: Facilitating Social Inclusion and Inclusion and Promoting Recovery. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17 (9), 3029, <https://doi.org/10.3390/ijerph20032485>
- Kvale, S. (2010). *Prowadzenie wywiadów*. Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Lam, G. Y. H., Wong, H. T., & Zhang, M. (2023). A systematic Narrative Review of Implementation, Process, and Outcomes of Human Library. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 20(3), 2485. <https://doi.org/10.3390/ijerph20032485>
- Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge University Press.
- Lippmann, W. (1997). *Public opinion* (1st Free Press pbks. ed). Free Press Paperbacks.
- List Minister Edukacji Narodowej do Kuratorów Oświaty z dnia 5 grudnia 2012 r. (2012).
- List Minister Edukacji Narodowej skierowany do pracowników systemu edukacji z dnia 2 grudnia 2014 r. (2014).
- Little, N., Nemutlu, G., Magic, J., & Molnár, B. (2011). *Don't judge a book by its cover! The Living Library Organiser's Guide 2011*. Youth Department of the Council of Europe.

- Loden, M., & Rosener, J. B. (1991). *Workforce America! Managing employee diversity as a vital resource*. Business One Irwin.
- Major, B., Quinton, W. J., & Schmader, T. (2003). Attributions to discrimination and self-esteem: Impact of group identification and situational ambiguity. *Journal of Experimental Social Psychology*, 39(3), 220–231. [https://doi.org/10.1016/S0022-1031\(02\)00547-4](https://doi.org/10.1016/S0022-1031(02)00547-4)
- Makuchowska, M. (Red.). (2021). *Sytuacja społeczna osób LGBTA w Polsce. Raport za lata 2019–2020. Przegląd najważniejszych danych*. Kampania Przeciw Homofobii, Stowarzyszenie Lambda Warszawa.
- Malewski, M. (2010). *Od nauczania do uczenia się. O paradygmatycznej zmianie w andragogice*. Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej.
- Malewski, M. (2016). Kulturowe konteksty koncepcji lifelong learning. *Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja*, 19(4(76)). http://cejsh.icm.edu.pl/cejsh/element/bwmeta1.element.ojs-issn-1505-8808-year-2016-volume-19-issue-4_76_-article-oai_ojs_kwartalniktce_edu_pl_article_326
- Malinowski, P. (2020). Przemysław Czarnek ukarany za słowa o LGBT. *Rzeczpospolita*. <https://www.rp.pl/kraj/art416961-przemyslaw-czarnek-ukarany-za-slowa-o-lgbt>
- McLaren, P. (1993). Moral panic, schooling, and gay identity: Critical pedagogy and the politics of resistance. *The High School Journal*, 77(1/2), 157–168.
- McLaren, P., & Kincheloe, J. L. (Red.). (2007). *Critical pedagogy: Where are we now?* Peter Lang.
- McLaren, P., & Jaramillo, N. E. (2009). Bordelines: bell hooks and Pedagogy of Revolutionary Change. W G. Yancy & M. del G. Davidson (Red.), *Critical Perspectives on bell hooks* (s. 17–34). Routledge, Taylor & Francis Group.
- Mendel, M. (2017). *Pedagogika miejsca wspólnego: Miasto i szkoła* (Wyd. 1). Wydawnictwo Naukowe Katedra.
- Mendel, M., Naumiuk, A., & Skrzypczak, B. (2018). W trosce o społeczeństwo. Pedagogika społeczna w czasach nacjonalizmu. *Pedagogika Społeczna*, 4(70), 137–159.
- Meyer, I. H. (1995). Minority stress and mental health in gay men. *Journal of Health & Social Behavior*, nr 36(1), 38–56.
- Mołodyńska-Küntzel, D. (2016). *Podręcznik dla osób organizujących Żywą Bibliotekę*. Stowarzyszenie Diversja.
- Myers, M. D., & Newman, M. (2007). The qualitative interview in IS research: Examining the craft. *Information and Organization*, 17(1), 2–26.
- NIK o aktywizacji zawodowej osób z niepełnosprawnościami. (2022). NIK. <https://www.nik.gov.pl/aktualnosci/aktywizacja-zawodowa-osob-z-niepelnosprawnościami.html>
- Palczyński, T. (1994). Mniejszość jako socjologiczna kategoria analizy. *Studia Socjologiczne*, 2(133).
- Papastephanou, M. (2012). Utopia komunikacyjna i polityczna reedukacja. W *Habermas, teoria krytyczna i edukacja*. Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej.
- Pawlak, M. (2019). *List otwarty Rzecznika o prawach dziecka do życia i wychowania w rodzinie*. Rzecznik Praw Dziecka.

- Pawłęga, M. (2016). *Szkoła bez homofobii. Podręcznik trenerski*. Stowarzyszenie Lambda-Warszawa.
- Pezda, A. (2006). *Wiceminister edukacji: Poradzimy sobie bez tolerancji*. <https://wiadomosci.gazeta.pl/wiadomosci/7,114873,3684136.html>
- Pogorzelska, M., & Rudnicki, P. (2020). *Przecież jesteśmy! Homofobiczna przemoc w polskich szkołach—Narracje gejów i lesbijek* (Wyd. I). Impuls.
- Poniat R., & Skowrońska M. (2021). Dyskryminacja i odmienne/ gorsze traktowanie osób LGBT+. W Świder M. & Winiewski M. (Red.), *RAPORT ZA LATA 2019—2020 Sytuacja społeczna osób LGBT+ w Polsce* (s. 100–117). Kampania Przeciw Homofobii, Stowarzyszenie Lambda Warszawa.
- Punch, K. F. (2005). *Introduction to social research: Quantitative and qualitative approaches*. Sage.
- Rainbow Europe. (2022). *Ilga Europe*. <https://www.ilga-europe.org/report/rainbow-europe-2022/>
- Ranciére, J. (2004). *Disagreement: Politics and philosophy*. Univ. of Minnesota Press.
- Roszkowski, W. (2022). *Historia i terażniejszość 1: 1945–1979: podręcznik dla liceów i techników* (Wydanie I). Biały Kruk.
- Rozkosz, E. A. (2017). Teoria Etienne'a Wengera w badaniach usytuowanego uczenia się kompetencji informacyjnych. *Forum Oświatowe*, 29(1 (57)), 97–128.
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 10.05.2013 zmieniające rozporządzenie w sprawie nadzoru pedagogicznego Dz.U. 2013 poz. 560 zobowiązujące szkoły do prowadzenia działań antidyskryminacyjnych adresowanych do całej społeczności szkolnej.* (2013). MEN.
- Rudnicki, P. (2016). *Pedagogie małych działań: Krytyczne studium alternatyw edukacyjnych*. Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej.
- Sarata, N. (2019). *Wyczerpane aktywistki, wypaleni działacze. Nie wypalamy się w próżni!* <https://publicystyka.ngo.pl/wyczerpane-aktywistki-wypaleni-dzialacze-nie-wypalamy-sie-w-prozni>
- Schmitt, C. (2012). *Teologia polityczna i inne pisma* (Wyd. 2. poszerz). Wydawnictwo Aletheia.
- Skrzypczak, B. (2016). *Współczynnik społecznościowy: Edukacyjne (re)konstruowanie instytucji społecznych – w perspektywie pedagogiki społecznej*. Wydawnictwo Edukacyjne „Akapit”.
- Smith, D. E. (2005). *Institutional ethnography: A sociology for people*. Rowman Altamira.
- Spivak, G. C. (1988). “Can the Subaltern Speak”. *Social Theory. The Multicultural, Global and Class Readings*, 409–441.
- Spivak, G. C. (2011). *Strategie postkolonialne*. Wydawnictwo Krytyki Politycznej.
- Struzik, J. (2012). *Niewidoczne (dla) społeczności. Sytuacja społeczna lesbijek i kobiet biseksualnych mieszkających na terenach wiejskich i w małych miastach w Polsce. Raport z badań*. Fundacja Przestrzeń Kobiet.

- Sytuacja mniejszości narodowych, etnicznych i religijnych w wybranych państwach Unii Europejskiej ze szczególnym uwzględnieniem mniejszości żydowskiej*". (2017). Fundacja Chai.
- Szkuclarek, T., & Śliwerski, B. (2010). *Wyzwania pedagogiki krytycznej i antypedagogiki* (Wyd. 5). Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Sztompka, P. (2020). *Słownik socjologiczny: 1000 pojęć* (Wyd. I). Znak Horyzont.
- Środa, M. (2020). *Obcy, inny, wykluczony*. słowo/obraz terytoria.
- Tyrawski, M. (2022). *Raport o stanie polskiej oświaty*. Młoda Lewica.
- Ungar, S. (2001). Moral panic versus the risk society: The implications of the changing sites of social anxiety. *The British Journal of Sociology*, 52(2), 271–291. <https://doi.org/10.1080/00071310120044980>
- Uryga, D. (2022). „Moja córkowa jest bardzo fajowa”. Aktywistyczne praktyki normalizacyjne rodziców osób LGBTQ. *Przegląd Socjologii Jakościowej*, 18(4), 86–117. <https://doi.org/10.18778/1733-8069.18.4.04>
- Wallerstein, I. (2003). Europocentryzm i jego wcielenia. Dylemat nauk społecznych. W P. Wielgosz & S. Zgliczyński (Red.), *Lewą Nogą* (s. 125). Instytut Wydawniczy Książka i Prasa.
- Weber, M. (2002). *Gospodarka i społeczeństwo: Zarys socjologii rozumiejącej* (Wyd. 1., dodr.). Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Weber, M. (2018). *Szkice z socjologii religii*. Wydawnictwo Vis-à-vis Etiuda.
- Weigl, B. (2000). Stereotypy i uprzedzenia. W J. Strelau (Red.), *Psychologia. Podręcznik akademicki* (T. 3, s. 205–224.). Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Wenger, E. (1998). *Communities of practice: Learning, meaning, and identity* (18th printing). Cambridge University Press.
- Wenger, E. (Red.). (2015). *Learning in landscapes of practice: Boundaries, identity, and knowledgeability in practice-based learning*. Routledge.
- Wenger, E., McDermott, R., & Snyder, W. (2002). Cultivating Communities of Practice: A Guide to Managing Knowledge. W [http://lst-iiep.iiep-unesco.org/cgi-bin/wwwi32.exe/\[in=epidoc1.in\]/?t2000=024405/\(100\)](http://lst-iiep.iiep-unesco.org/cgi-bin/wwwi32.exe/[in=epidoc1.in]/?t2000=024405/(100)).
- Wiącek, M. (2022). *Pismo Rzecznika Praw Obywatelskich do Ministra Edukacji Narodowej z dn. 25.08.2022. Kontrowersje wokół podręcznika „Historia i Teraźniejszość”. Wystąpienie do Ministra Edukacji i Nauki*. Biuro Rzecznika Praw Obywatelskich. https://bip.brpo.gov.pl/sites/default/files/2022-08/Do_MEiN_historia_i_terazniejszosc_25.08.2022.pdf
- Williams, P. J. (1998). *Seeing a color-blind future: the paradox of race* (1st American ed). Noonday Press.
- Wiśniewski, M., Hansen, K., Bilewicz, M., Soral, W., Świdarska, A., & Bulska, D. (2016). *Mowa nienawiści, mowa pogardy Raport z badania przemocy werbalnej wobec grup mniejszościowych*. Fundacja im. Stefana Batorego. https://www.batory.org.pl/upload/files/pdf/MOWA_NIENAWISCI_MOWA_POGARDY_INTERNET.pdf

- Wójcik A. (2009). *Dystans społeczny wobec mniejszości etnicznych i jego przyczyny W: Uprzedzenia etniczne w Polsce. Raport z ogólnopolskiego sondażu Polish Prejudice Survey 2009*. Centrum Badań nad Uprzedzeniami.
- Wygotski, L. S. (1971). *Wybrane prace psychologiczne*. PWN.
- Wygotski, L. S. (1989). *Myślenie i mowa*. PWN.
- Zamojski, P. (2014). Od demaskacji ku budowaniu. Po-krytyczna perspektywa badań pedagogicznych. *Teraźniejszość–Człowiek–Edukacja*, 17(3 (67)), 7–22.

Aneks 1

Słownik pojęć:

Żywa Książka – osoba reprezentująca grupę mniejszościową lub grupę narażoną na wykluczenie, dyskryminację, stereotypy i uprzedzenia w danej społeczności lokalnej.

Księgozbiór – grupa Żywych Książek, które zapraszamy na naszą Żywą Bibliotekę.

Tytuł – każda Żywa Książka ma nadawany tytuł, który określa grupę, jaką reprezentuje; tytuł jest powiązany ze stereotypem, z jakim dana osoba się mierzy.

Drugi egzemplarz – w sytuacji gdy wiemy, że dany tytuł będzie popularny, a więc wiele osób będzie chciało rozmawiać z daną Żywą Książką, należy zaprosić dwie lub więcej osób reprezentujących ten sam temat, aby uniknąć przeciążenia jednej Żywej Książki rozmowami z dużą liczbą czytelników/ czytelniczek.

Czytelnik/ czytelniczka – uczestnik/ uczestniczka Żywej Biblioteki; osoba, która przychodzi do Żywej Biblioteki i wypożycza Żywe Książki.

Lada wypożyczeń – centralne miejsce Żywej Biblioteki, gdzie można dołączyć do projektu, przy którym spotkasz bibliotekarzy/ bibliotekarki, otrzymasz informacje o projekcie, zarejestrujesz się jako czytelnik/ czytelniczka oraz zapoznasz się z katalogiem i wypożyczysz interesującą cię Żywą Książkę.

Wypożyczenie – rozmowa Żywej Książki z czytelnikiem/ czytelniczką, trwająca zwykle ok. 30 min.

Wolontariusz/ wolontariuszka – osoba zaangażowana w projekt, wspomagająca zespół. Rolą wolontariuszy/ wolontariuszek podczas trwania Żywej Biblioteki jest opieka nad Żywyimi Książkami i promocja wydarzenia.

Bibliotekarz/ bibliotekarka – część z wolontariuszy/ wolontariuszek otrzymuje specjalne zadanie w Żywej Bibliotece i jest zaangażowana przy obsłudze lady wypożyczeń; do zadań bibliotekarzy/ bibliotekarek należy prowadzenie rejestracji uczestników/czek, obsługa oprogramowania Żywych Bibliotek i kontrolowanie czasu wypożyczeń.

Słownik – tłumacz/ tłumaczka, który podczas Żywej Biblioteki do tłumaczenia rozmów Żywej Książki z czytelnikami/ czytelniczkami w przypadku Żywych Książek niemówiących po polsku lub np. osoby niesłyszącej.

Katalog – zawiera najważniejsze informacje dotyczące projektu: regulamin, zasady wypożyczeń oraz listę tytułów Żywych Książek, z którymi można porozmawiać. Katalog zawiera również zbiór prologów Żywych Książek.

Prolog – krótki wstęp o Żywej Książce, skierowany do czytelnika/ czytelniczki, napisany przez nią samą, który ma zachęcić do wypożyczenia na rozmowę.

Regulamin – zbiór zasad korzystania z Żywej Biblioteki. Każda osoba rejestrująca się jako czytelnik/ czytelniczka musi te zasady zaakceptować, aby móc skorzystać z Żywej Biblioteki.

Karta czytelnicza – odpowiednik karty, jaką otrzymujemy w tradycyjnej bibliotece. W Żywej Bibliotece karta służy do rejestracji czytelnika/ czytelniczki. Na karcie bibliotekarz/ bibliotekarka zapisuje imię czytelnika/ czytelniczki oraz tytuł Żywej Książki, którą czytelnik/ czytelniczka wypożycza.

Półka – miejsce/przestrzeń na terenie Żywej Biblioteki, najlepiej odosobniona, gdzie przebywają tylko Żywe Książki i wolontariusze/ wolontariuszki obsługujący wydarzenie. Żywe Książki mogą tam odpocząć i poczekać na kolejne rozmowy z czytelnikami/ czytelniczkami.

Źródło: Podręcznik dla osób organizujących Żywą Bibliotekę

Aneks 2

Standardy organizowania Żywej Biblioteki w Polsce

Standardy zostały wypracowane przez sieć Żywych Bibliotek w Polsce podczas seminarium „Budowanie sieci Żywych Bibliotek w Polsce” w czerwcu 2014 roku, zrealizowanego przez Stowarzyszenie Diversja, we współpracy z Human Library Organization

Standardy dotyczące celów Żywej Biblioteki:

Celami Żywej Biblioteki są:

- Tworzenie przestrzeni dialogu i porozumienia.
- Działanie na rzecz poszanowania praw człowieka.
- Przekazywanie wiedzy i doświadczenia osób narażonych na dyskryminację, stereotypizację, uprzedzenia, wykluczenie.
- Kształtowanie postaw otwartości i akceptacji wobec inności.

Standardy dotyczące organizacji Żywej Biblioteki:

Żywą Bibliotekę może organizować:

- Instytucja publiczna,
- Organizacja pozarządowa,
- Grupa nieformalna,
- Osoba indywidualna, która w całości akceptuje i realizuje cele Żywej Biblioteki [patrz: Cele Żywej Biblioteki].

Udział w Żywej Bibliotece jest bezpłatny. Żywa Biblioteka nie jest nastawiona na zysk. Żywa Biblioteka nie realizuje celów:

- politycznych,
- religijnych,
- ideologicznych,
- reklamowych/komercyjnych,
- niezgodnych z prawem.

Organizację Żywej Biblioteki należy zarejestrować w sieci Żywa Biblioteka Polska poprzez www.zywabibliotekapolska.pl

Organizator Żywej Biblioteki ma obowiązek zapewnić równy dostęp do wydarzenia w szczególności dla osób z niepełnosprawnością. Ponadto organizator dołoży wszelkich starań, by zapewnić wsparcie tłumacza.

Organizator ma zapewnić [fizyczne i psychiczne] bezpieczeństwo osób uczestniczących w wydarzeniu.

Żywa Biblioteka nie skupia się na wybranej grupie, a jest głosem całego społeczeństwa.

Organizator reprezentujący konkretną grupę mniejszościową jest zobowiązany zapewnić:

- równy udział innych mniejszości,
- różnorodność tematów.

Każdy organizator jest zobowiązany zapewnić różnorodność tytułów Żywych Książek odzwierciedlającą aktualne problemy społeczne.

Żywą Biblioteką nie są spotkania tematyczne z:

- ciekawym człowiekiem,
- jedną grupą mniejszościową.

Organizator Żywej Biblioteki nie może wykluczyć pod wpływem nacisków zewnętrznych żadnej Żywej Książki.

Standardy dotyczące współpracy podczas organizacji Żywej Biblioteki:

1. Współpraca między partnerami a organizatorami Żywej Biblioteki opiera się na zasadzie dobrej woli i zaufania.
2. We współpracy z partnerami organizator Żywej Biblioteki zachowuje niezależność i realizuje cele Żywej Biblioteki.
3. Organizator Żywej Biblioteki nie może podejmować współpracy ani Żywa Biblioteka nie może być finansowana przez organizacje, których cele są sprzeczne z celami i wartościami Żywej Biblioteki.
4. Partnerzy nie mogą ingerować w przebieg i organizację Żywej Biblioteki.
5. Partnerzy nie są uprawnieni do reprezentowania organizatorów Żywej Biblioteki.
6. Partnerzy nie mogą działać na szkodę Żywej Biblioteki i jej uczestników.

Standardy Żywej Biblioteki dotyczące Żywych Książek:

1. Żywą Książką może zostać osoba pełnoletnia, mająca świadomość swojej roli w projekcie.
2. Cele i wartości Żywej Książki nie mogą być sprzeczne z celami Żywej Biblioteki.
3. Żywa Książka powinna być otwarta wobec innych Żywych Książek i czytelników, powinna cechować się komunikatywnością i uczciwością.

4. Tytuł Żywej Książki nadawany jest przez organizatora Żywej Biblioteki w porozumieniu z daną Żywą Książką i powinien być związany ze stereotypem, który tej Żywej Książki dotyczy. Język określający Żywą Książkę musi być językiem wrażliwym i nie stygmatyzującym.
5. Żywą Książkę określa się tytułem, ewentualnie z imieniem, natomiast pełne dane osobowe Żywej Książki są znane tylko organizatorom.
6. Żywa Książka ma prawo do poczucia komfortu i bezpieczeństwa, które powinien zapewnić organizator Żywej Biblioteki.
7. Żywą Książką może być osoba reprezentująca grupy mniejszościowe lub narażone na wykluczenie, dyskryminację, stereotypy i uprzedzenia.
8. Żywa Książka nie może do niczego namawiać, prowadzić rekrutacji, ani narzucać swoich przekonań.
9. Żywa Książka prowadzi rozmowę w swoim imieniu jako indywidualnej osoby, ale powinna mieć świadomość problemów grupy, którą reprezentuje.
10. O wyborze Żywej Książki decyduje organizator w oparciu o idee i metodologię Żywej Biblioteki.
11. Żywe Książki nie pobierają wynagrodzenia za udział w projekcie.

Źródło: *Podręcznik dla osób organizujących Żywą Bibliotekę*

Indeks rzeczowy

A

ableizm 70
Afrykanie 28
andragogika 45

C

ciekawość epistemiczna 76, 77
Communities of Practice 14, 50, 54, 93, 99,
165, 167

D

desensytyzacja 32
dialog 14, 45, 49, 61, 63, 66, 67, 71, 74, 76,
80, 88, 99, 106, 108, 117, 143

E

edukacja
– antydyskryminacyjna 21–23, 34–37,
42, 43, 62, 79, 80, 94, 144, 145, 160,
161, 174, 175, 179
– „bankowa” 49, 61, 63, 121, 160
– emancypacyjna 45, 140
– globalna 62, 69, 79
– informatyczna 43
– klimatyczna 43
– międzykulturowa 34, 62, 69, 79, 145
– nieformalna 46
– obywatelska 34, 62, 69, 79
– pozaformalna 46
– seksualna 34, 43, 62, 69
– stawiająca problemy 61, 137, 143

etnografia krytyczna 85

etyka w badaniach (o) inności 77–79

G

gender 32, 34, 36, 38, 39, 41

H

homogeniczność 56, 57, 170

I

inkluzywność 49, 66, 67
inność/inny
– uczenie się (o) inności 103–1010
intersekcjonalność 64, 127, 171, 177

J

język
– dehumanizacyjny 28, 29, 63
– inkluzywny 65, 148, 176, 180
– równościowy 59, 65, 181
– stygmatyzujący 29, 63

K

Kampania Przeciw Homofobii 27, 31, 36,
37
kategoryzowanie 31
klasizm 70, 75
kontrpubliczności (*counterpublics*) 68, 69

L

„lex Czarnek” 39, 40
LGBTQ+ 23, 24, 26, 27, 29, 32, 36, 38, 39,
49, 63, 82, 104, 119, 122, 153, 159

M

marginalizacja 25, 26, 29, 30, 65, 103, 127, 146, 171, 179

mikroagresja 29, 59, 153, 173

mikronierówności 29

mniejszość

– etniczna 26–31

– narodowa 26–31

– osób z niepełnosprawnościami 26, 49

– społeczności LGBTQ+ 26, 49

– światopoglądowa 42

– wyznaniowa 42

mowa nienawiści 26, 27, 31, 33, 38, 153

muzułmanie 22, 32, 118, 119, 122, 150, 154

N

„normalni” 58, 59

O

obcość/ obcy 25, 56

P

pedagogika

– emancypacyjna 60

– krytyczna 16, 23, 66, 71, 165, 169

– społeczna 45

peryferyjność 47–49, 53

piętno 58–60, 63, 70

polaryzacja społeczeństwa 32, 148, 179

prawa

– człowieka 21, 43, 62, 63, 70, 80, 81, 145, 161, 175

– pracownicze 43

– ucznia 30, 33, 34, 37, 42, 43, 83, 97, 126

przemoc

– homofobiczna 27

– transfobiczna 27

przestępstwa z nienawiści 24, 27, 28, 32, 65

przynależność

– uczenie się przynależności 93, 94, 97, 110–113, 142

przywilej 62, 64, 69, 75, 78, 79, 92, 127,

134, 146, 148, 149, 156, 157, 166–168, 171, 177, 178

R

rasizm 29, 70, 75, 105, 125, 126

Romowie 28, 32

rzecznictwo 23, 33, 130–1303

S

seksizm 70, 75

sfera publiczna 13, 14, 30, 32, 33, 42, 60, 65–69, 75, 107, 119, 126, 133, 151, 182

sojusznictwo 23, 105, 150, 181

społeczności praktyki, *passim*

sprawczość 45, 71, 121, 168, 176

stereotypy i uprzedzenia 25, 31, 56, 71, 78, 82, 84, 104, 105, 143, 159, 179, 181

swojskość 25, 57

Strajk Kobiet 39

Ś

świadomość krytyczna 45, 76

T

teoria krytyczna 74–76, 168

teoria usytuowanego uczenia się 47–49, 166, 167

„Tęczowy Piątek” 36, 37

transpłciowa osoba 22, 104, 105, 122, 123, 153

U

uchodźcy 32, 42, 122

uczenie się

- poprzez stawanie się 52, 53, 93, 137–139, 143
- przez doświadczanie 55–60
- przez działanie 51, 52

upodmiotowienie 45, 49, 140, 143

„usankcjonowana ignorancja” 64

W

wiedza usytuowana 76, 77

wieloetniczność 27

wielonarodowość 27

władza 14, 21, 23–26, 40, 43, 45, 49, 53–57, 59, 62, 71, 74–79, 85, 103, 111, 127, 131, 136, 143, 146, 154, 156, 162, 163, 166, 168, 171, 174

współdziałanie 45, 53

wykluczenie 22, 31, 56, 62, 63, 70, 73, 79, 82, 84, 94, 97, 103, 136, 149, 154, 179, 180

wyzysk epistemiczny 64, 65, 120, 160, 168, 174, 175, 183

Z

zarządzanie strachem 32

zmiana społeczna 22, 31, 56, 62, 63, 70, 73, 79, 82, 84, 94, 97, 103, 136, 149, 154, 179, 180

Ż

Żydzi 28, 65, 105, 115, 125, 172

Żywa Biblioteka, *passim*

- bibliotekarz/ bibliotekarka 94–96, 133
- karta czytelnika 83, 94
- lada wypożyczeni 96, 122
- negocjowanie 146–164
- organizator/ organizatorka 81–83, 86, 89, 90, 94, 99, 110, 124, 127, 132, 133, 170, 181
- półka 95, 96, 113, 141, 142, 172, 173, 177, 182
- wolontariusz/ wolontariuszka 96, 97, 100, 101, 123, 132, 137, 145

Żywa Książka

- akceptująca swoją inność 157
- (auto)refleksyjna 182
- autoterapeutyczna 182
- bestseller 122, 123, 172, 177, 182
- katalog 57, 83, 94, 113, 121, 161, 172, 173, 183
- prolog 94, 113, 116, 120, 137, 138, 143, 182
- słowniki 83, 84, 96, 133
- tytuł 94, 95, 113, 117, 121, 124, 126, 137, 150, 172, 173, 182
- wyemancypowana 139, 182

Indeks nazwisk

A

Abergel Danny 80
Abergel Ronni 80, 81, 161
Adorno Theodor W. 74, 167
Alheit Peter 46
Allport Gordon Willard 22, 31, 33, 181
Anderson Benedict R.O. 25
Andreotti Vanessa 17, 105
Angrosino Michael 78, 84, 86, 87
Atkinson Paul 77

B

Bagci Sabatah Cigdem 22
Balsamska Joanna 41, 42
Bandura Albert 46
Bang Sune 80
Bauman Janina 56
Bauman Zygmunt 56, 105, 131
Beck Ulrich 145
Berenstain Nora 64, 120, 160, 168, 173
Beźnic Szymon 41, 42
Bhambra Gurminder 105
Biesta Gert 140, 152, 161, 170
Blackmore C. 54
Blazhenkova Olesya 22
Bodnar Adam 27, 37, 39
Bojarska-Nowaczyk Katarzyna 22, 31, 32
Bordonaro Karen 22
Bourdieu Pierre 58
Branka Maja 22, 31, 89, 121, 157, 168, 176, 181
Bron Agnieszka 46, 181
Bruner Jerome 46

Butler Judith 120, 121, 124, 127, 136, 182

C

Chakrabarty Dipesh 105
Charmaz Kathy 88
Chustecka Magdalena 42, 43
Chutorański Maksymilian 171, 172
Cieślikowska Dominika 22, 31, 89, 121, 156, 168, 171, 181
Cohen Louis 75, 77, 85
Cohen Stanley 131
Crenshaw Kimberly 64, 70, 127, 176
Creswell John W. 75, 78, 85
Czarnek Przemysław 39, 40
Czerepaniak-Walczak Maria 16, 19, 45, 60
Czykwini Elżbieta 21, 121

D

Dausien Bettina 46
Demetrio Duccio 117, 139, 181
Denzin Norman K. 73, 74, 78, 79
Dewey John 46, 49
Dominicé Pierre 46, 110, 117, 181
Duda Andrzej 26, 38, 40
Durkheim Émile 58

E

Edwards Rosalind 78
Elbanowscy Karolina i Tomasz 36
Erickson Christoffer 80

F

Fanon Frantz 27, 105

- Fleischer Michael 159
Fleming Ted 67, 166
Flick Uwe 74, 78
Foley Douglas 85
Fontana Andrea 77, 91
Foucault Michel 136
Fraser Nancy 67–69, 121, 126, 147
Freire Paolo 23, 45, 49, 61–66, 76, 102, 121, 137, 143, 157, 161, 179, 188, 189
Frey James H. 77, 91
Fuller Alison 54, 166, 167
- G**
Garbutt G.R. 22
Gawęł Robert 39
Gawlicz Katarzyna 35
Gibbs Graham 77, 88
Giddens Anthony 25, 55, 58, 108, 145, 182
Gierak-Onoszko Joanna 26
Giertych Roman 33
Giroux Henry A. 23
Głowiak Krzysztof 28
Go Julian 105
Goffman Erving 21, 25, 28, 58–60, 63, 96, 104, 108, 122, 182
Gontarska Maria 13, 17, 19
Granger L. 22
Groyecka Agata 22
Guba Egon G. 74
- H**
Habermas Jürgen 66–69, 147, 167, 168, 173
Hammersley Martyn 77
Haraway Donna 76, 77, 79
Harding Sandra 79
Honneth Axel 121, 126
hooks bell 23, 63, 70, 71, 103, 121, 143, 156, 168–170, 179
Horkheimer Max 74, 167
Horton Myles 63
Hughes Jason 49, 50, 54
Huntington Samuel P. 27
- I**
Illeris Knud 46, 47, 55
Illich Ivan 49
Jan Paweł II, papież 33
Jaramillo Nathalia 169
Jędraszewski Marek 26
- K**
Kaczyński Jarosław 26
Kalinina Liudmila 81
Karciarz Magdalena 16, 19
Kielak Elżbieta 42
Kincheloe Joe L. 23, 24, 75, 76, 102, 157
Kluzik-Rostkowska Joanna 35
Kopacz Ewa 28
Kościańska Agnieszka 29, 105
Kowalczyk Roman 39
Koźmiński Andrzej K. 94
Kurantowicz Ewa 15, 18, 45, 46
Kvale Steinar 87
Kwan Chi Kin 22
- L**
Lam Gary Yu Hin 22
Lave Jane 47–50, 54, 98, 103, 165–167, 182
Lincoln Yvonne S. 73, 74, 78, 79
Lippmann Walter 22
Lipski Einstein Philip 80
Little Nick 80
Loden Marilyn 89, 101, 102, 179

Lubnauer Katarzyna 40

Ł

Łukaszenka Alaksandr 29

M

Major Brenda 22

Makuchowska Mirosława 27

Malec-Rawiński Małgorzata 16, 19

Malewski Mieczysław 46–48

Malinowski Przemysław 39

Manion Lawrence 75

Margot 26

Marks Karol 55

Mauthner Melanie 78

McLaren Peter 23, 75, 131, 169

Mendel Maria 45, 136, 142, 170

Meyer Ilan H. 32

Młynarczyk-Wezgraj Magdalena 81

Mołodyńska-Küntzel Dorota 80, 81, 94, 97,
112, 117, 161

Morrison Keith 75

Mouna Asma 80

Mozil Czesław 176

Murphy Mark 67, 166

Myers Michael D. 87

N

Newman Michael 87

Nowak Barbara 39, 40

Nwolisa Bianca 29

O

Orzechowski Mirosław 34

P

Paleczny Tadeusz 24

Papastephanou Marianna 67

Pawlak Mikołaj 38

Pawlęga Michał 22

Petryk Michał 29, 105

Pezda Aleksandra 34

Piontkowski Dariusz 37, 38

Piowarczyk Janina 81

Pogorzelska Marzanna 34, 63

Poniat Radosław 27

Przyłębska Julia 39

Punch Keith F. 77

R

Rancière Jacques 149

Rasiński Lotar 16

Rawłuszko Marta 42

Reut Maria 16

Roesner Judy B. 89, 101, 102, 179

Rosenberg Jørgensen Tobias 80

Roszkowski Wojciech 41

Rousseau Jean Jacques 49

Rozkosz Ewa 51

Rudnicki Paweł 13, 19, 34, 63

S

Sarata Natalia 175

Schmitt Carl 25

Sielatycki Mirosław 34

Sikorska-Gąsior Maria 16,19

Skowrońska Małgorzata 27

Skrzypczak Bohdan 13

Smith Dorothy E. 121

Solnitt Rebecca 11

Spivak Gayatri Chakravorty 27, 64–66, 70,
102, 179

Strębska Sylwia 81

Struzik Justyna 63

Szarfenberg Aneta 81

Szkudlarek Tomasz 23, 45

Sztompke Piotr 24

Szumilas Krystyna 34

Szydło Beata 28

Ś

Śliwerski Bogusław 23, 45

Środa Magdalena 21, 25, 55–57

T

Thunborg Camilla 16, 19

Tokarska-Bakir Joanna 58

Tyrawski Michał 43

U

Uryga Danuta 13,16

V

Valenzuela Angela 85

W

Wallerstein Immanuel 105

Weber Max 58

Weigl Barbara 22

Wenger Etienne 14, 45–54, 60, 93, 98, 99,
103, 111, 112, 137, 146, 165–167, 181,
182

West Cornel 169

Wiącek Marcin 41

Williams Patricia 106

Wiśniewski Mikołaj 32

Wójcik Adrian 28

Wygotski Lew 46

Z

Zalewska Anna 36, 37

Zamojski Piotr 74