

red. Elżbieta Dubas
Anna Gutowska

Czas i miejsca w biografii

Aspekty edukacyjne







WYDAWNICTWO
UNIWERSYTETU
ŁÓDZKIEGO

Biografia i badanie biografii

TOM 5

Czas i miejsca w biografii
Aspekty edukacyjne



WYDAWNICTWO
UNIWERSYTETU
ŁÓDZKIEGO

Biografia i badanie biografii

TOM 5

Czas i miejsca w biografii
Aspekty edukacyjne

red.
Elżbieta Dubas
Anna Gutowska

WYDAWNICTWO
UNIWERSYTETU
ŁÓDZKIEGO

ŁÓDŹ 2017

Elżbieta Dubas, Anna Gutowska – Uniwersytet Łódzki, Wydział Nauk o Wychowaniu
Zakład Andragogiki i Gerontologii Społecznej, 91-408 Łódź, ul. Pomorska 46/48

RECENZENT
Ewa Skibińska

REDAKTOR INICJUJĄCY
Urszula Dzieciątkowska

OPRACOWANIE REDAKCYJNE
Małgorzata Szymańska

SKŁAD I ŁAMANIE
AGENT PR

PROJEKT SERII
Magdalena Muszyńska

PROJEKT OKŁADKI
Marcin Muszyński

Zdjęcia wykorzystane na okładce: © Shutterstock.com/Jazza; © Fotolia/Irochka
Freeimages.com (sxc)

© Copyright by Authors, Łódź 2017
© Copyright for this edition by Uniwersytet Łódzki, Łódź 2017
Publikacja jest udostępniona na licencji Creative Commons Uznanie autorstwa-Użycie niekomercyjne-Bez utworów zależnych 4.0 (CC BY-NC-ND)

Wydane przez Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego
Wydanie I. W.07196.15.0.K

Ark. wyd. 18,3; ark. druk. 18,5

ISBN 978-83-8088-624-7
e-ISBN 978-83-8088-625-4
https://doi.org/10.18778/8088-625-4
Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego
90-131 Łódź, ul. Lindleya 8
www.wydawnictwo.uni.lodz.pl
e-mail: ksiegarnia@uni.lodz.pl
tel. (42) 665 58 63

Spis treści

Wstęp (Elżbieta Dubas, Anna Gutowska) 7

CZAS – PRÓBA INTERDYSCYPLINARNEGO OGLĄDU FENOMENU CZASU

Sławomir Sztobryn – Czas historii – czas życia – czas marzeń, polisemiczny walor pojęcia 13

Anita Całek – Czas jako element konstrukcyjny biografii naukowej 21

Amelia Krawczyk-Bocian – Doświadczanie czasu w badaniach biograficzno-narracyjnych 37

Rafał Marcin Leszczyński – Czas człowieka z perspektywy ontologii reizmu pansomatycznego 49

Elżbieta Dubas – Czas w andragogicznym podejściu biograficznym – wybrane aspekty 63

Janusz Krysztofik, Anna Walulik – Temporalny charakter synergii edukacyjnych 79

CZAS – PRZYKŁADY BADAŃ POWIĄZANYCH Z CZASEM

Olga Czerniawska – Dzieciństwo w badaniach biograficznych 91

Anna Sladek – Między czasem teraźniejszym a przyszłym. Znaczenie orientacji temporalnych dla rozwoju ludzi młodych 99

Beata Kunat – Dzielenie się czasem wolnym z uczniem, czyli o pracy nauczycieli z pasją 117

Anna Gutowska – Czas w narracji o przyjaźni kobiet w perspektywie wybranych etapów dorosłości 127

Olga Czerniawska – Czas nocy w badaniach biograficznych 145

Anna Szafranek – Bohater historyczny i jego rola w opinii studentów Uniwersytetu w Białymstoku 153

Paweł Kaźmierczak – Czas biograficzny, czas historyczny i *Zeitgeist* w autobiografii Dietricha von Hildebranda 167

CZAS – W BADANIACH SYTUACJI EGZYSTENCJALNIE TRUDNYCH

Emilia Mazurek – Choroba przewlekła w biografii w świetle wybranych stanowisk teoretycznych i badań empirycznych 183

Miłosz Mółka – Czas w narracjach mężczyzn pozbawionych wolności 201

MIEJSCA W PRZESTRZENI MIASTA W BIOGRAFII. UCZENIE SIĘ „Z MIEJSC"

Marcin Muszyński – Miejsca w przestrzeni miasta w świetle biograficznych narracji – założenia badawcze projektu 219

Alicja Korzeniewska-Bondar, Beata Kunat, Katarzyna Szorc – Przestrzeń miasta Białystok z perspektywy mieszkańca – w poszukiwaniu miejsc znaczących 223

Elżbieta Krzewska, Ryszard Skrzyniarz – Miejsca znaczące Lublina jako element procesu uczenia się na przykładzie wywiadu z dorosłym mieszkańcem miasta 235

Elżbieta Dubas, Anna Gutowska – Uczenie się „z miejsc" (na przykładzie projektu *Miejsca w przestrzeni miasta i ich funkcje w świetle biograficznej narracji*) 251

Marcin Muszyński – Miejsca w przestrzeni miasta – próba oglądu z perspektywy podmiotu – uczącego się dorosłego 265

ZAŁĄCZNIKI

Załącznik nr 1. Białystok (Beata Kunat) 283

Załącznik nr 2. Lublin (Elżbieta Krzewska) 285

Załącznik nr 3. Łódź (Anna Gutowska) 289

Załącznik nr 4. Lublin – mapa miejsc 293

Załącznik nr 5. Łódź – mapa miejsc 295

https://doi.org/10.18778/8088-625-4.01

Wstęp

Kolejny, piąty tom z serii „Biografia i badanie biografii", w swych treściach koncentruje się na zagadnieniach związanych z fenomenem czasu i miejsca. Czas i miejsce to nie tylko dwie istotne przestrzenie ludzkiego życia, ale zarazem przestrzenie nierozerwalnie powiązane z ludzką biografią. W refleksji andragoga badającego biografie, łączą się one także z procesami uczenia się.

Refleksja biograficzna często odnoszona jest do czasu w jego wszystkich wymiarach, a więc nie tylko dotyczy przeszłości, co wydaje się oczywistym, rozważając przeżyte życie, ale także do perspektywy teraźniejszości i przyszłości, a nawet wieczności. Biografia w pewnym stopniu jest zawieszona w czasie, utkana z czasu, zawiera czas. Badanie biografii to zarazem badanie czasu w biografii, a więc jego obiektywnych wyznaczników i subiektywnych znaczeń nadawanych przez człowieka czasowi, zawartemu w jego rezerwuarach pamięci biograficznej. To również odkrywanie różnorodnych konstelacji perspektyw czasowych w jednostkowym doświadczeniu. To wreszcie dookreślanie jednostkowych tożsamości poprzez czas. To także spostrzeganie czasu jako przestrzeni uczenia się, zarówno w jednostkowym doświadczeniu, jak i w doświadczeniu zbiorowym i gatunkowym. Refleksja nad czasem w swej biografii to swoisty przykład biograficznego i egzystencjalnego uczenia się człowieka, który starając się zrozumieć czas, swój czas, ducha czasu, stara się zrozumieć sens swego istnienia i sens wszechrzeczy. Czas, jako osobny przedmiot andragogicznych badań w podejściu biograficznym, nie wzbudzał dotychczas szczególnych zainteresowań i studiów naukowych[1]. Warto więc w tym kontekście tym bardziej wspomnieć takie rozważania podjęte ostatnio w środowisku andragogów, a zamieszczone w czasopiśmie „Edukacja Dorosłych", 2014, nr 2. Można mieć też nadzieję, że przedkładany Czytelnikowi tom 5 z serii „Biografia i badanie biografii" stanie się ważną pozycją w bibliografii naukowej w zakresie tej problematyki, zaś autorzy artykułów tym samym włączą się w nurt dyskusji dotyczącej czasu. Tom zawiera łącznie 15 tekstów, które odnoszą się do kwestii czasu z perspektywy badań biograficznych. Pierwszych sześć artykułów jest próbą interdyscyplinarnego oglądu fenomenu czasu. Znajdziemy tu rozważania odnoszące się do wiedzy nie tylko pedagogicznej, ale także filozoficznej, psychologicznej czy antropologicznej. Tekst Sławomira Sztobryna porusza ważny wątek polisemicznego charakteru czasu oraz roli wyobraźni w określaniu stosunku człowieka do otaczającej rzeczywistości

[1] Por. E. Dubas, 2014, *Czas, biografia i badania biograficzne – różnorodność kontekstów w andragogicznej perspektywie*, „Edukacja Dorosłych", nr 2, s. 13–27.

i samego siebie. Autorka kolejnego opracowania, Anita Całek, badając sposoby odzwierciedlania czasu w biografii, pokazuje w jaki sposób można wyrazić czas jako kategorię opisową, porządkującą bieg życia ludzkiego. Kwestię rozumienia znaczenia czasu dla badań biograficzno-narracyjnych podejmuje Amelia Krawczyk-Bocian; odnosząc się do swoich doświadczeń badawczych, prezentuje indywidualne odczytanie doświadczania czasu z perspektywy badacza i narratora. Również w kolejnym artykule znajdziemy odniesienie do czasu badacza i czasu badanego. Elżbieta Dubas, analizując fenomen czasu w podejściu biograficznym, ukazuje na podstawie dwóch przykładów narracji odmienne rozumienie czasu, reakcje i relacje z nim. Sugeruje także możliwości i wybrane zakresy andragogicznych badań nad czasem. Natomiast Autor następnego tekstu, Rafał Marcin Leszczyński, omawia reizm pansomatyczny Tadeusza Kotarbińskiego i jego wpływ na koncepcję czasu człowieka. Tę część tomu kończy artykuł Janusza Krysztofika i Anny Walulik, którzy – wykorzystując analizę strukturalną tekstów narracyjnych – zinterpretowali elementy biografii określane jako kotwice temporalne. Autorzy w swoich rozważaniach odnoszą się do synergicznego charakteru całożyciowego uczenia się.

Kolejne siedem artykułów to przykłady badań powiązanych z czasem. Czytelnik znajdzie tu rozważania nad badaniami biograficznymi realizowanymi w ramach różnych projektów badawczych i skoncentrowanych na okresie dzieciństwa (Olga Czerniawska) czy tekst będący analizą szans i zagrożeń, jakie niesie dla rozwoju osób we wczesnej dorosłości wybór orientacji na teraźniejszość lub przyszłość (Anna Sladek). Aspekt czasu wolnego odnajdziemy w pracy Beaty Kunat, która dokonała analizy tej kategorii w kontekście dzielenia się nauczycieli z pasją swoim czasem z uczniami. Przykład badań powiązanych z czasem zaprezentowała w swoim opracowaniu także Anna Gutowska. Autorka podjęła próbę ukazania temporalnego wymiaru relacji przyjaźni na przykładzie doświadczeń kobiet w wybranych etapach dorosłości. Olga Czerniawska odniosła się do czasu nocy i ukazała jego przeżywanie w różnych okresach życia człowieka. Uwzględniła także edukacyjne funkcje czasu nocy. Dwa ostatnie teksty w tej części odnoszą się do perspektywy historycznej. Anna Szafranek prezentuje wyniki badań dotyczących bohatera historycznego i jego roli na przykładzie generała Władysława Sikorskiego, a Paweł Kaźmierczak odnosi się do wspomnień niemieckiego filozofa Dietricha von Hildebranda i dokonuje analizy jego autobiografii z punktu widzenia splotu czasu historycznego, biograficznego i „ducha czasu". Tę część publikacji – dotyczącą czasu – kończą dwa artykuły: Emilii Mazurek i Miłosza Mółki, które odnoszą się do kategorii czasu w badaniach sytuacji egzystencjalnie trudnych, mianowicie przewlekłej choroby i pobytu w więzieniu.

Drugi kontekst badawczy obecny w tym tomie dotyczy miejsca. Miejsce, a raczej miejsca to również niezbywalne elementy, które można odnaleźć w każdej biografii. Refleksja biograficzna zakotwicza się w miejscach, które mają wymiar obiektywny – w sensie geograficznym, ale także i subiektywny – w sensie metaforycznym. Biografia ukazuje miejsca, w których realnie toczyło się i toczy życie człowieka, ale i „miejsca", które wykreowała jego pa-

mięć i wyobraźnia – miejsca wytworzone, symboliczne, lecz często nie mniej ważne niż spostrzegane obiektywnie. Niektóre miejsca są pamiętane stale i niezmiennie, ale bywają też miejsca „wydobywane" z pamięci, przypominane, a także miejsca, którym nadaje się odmienne znaczenia wraz z upływem czasu. Miejsca także określają tożsamość człowieka i obecne są w procesie jego socjalizacji i inkulturacji. Na ile są one również przestrzenią uczenia się człowieka – to pytanie nowe, choć w kontekście pojmowania uczenia się jako procesu całożyciowego, powiązanego z poszerzającą się samoświadomością człowieka podczas doświadczania codzienności, pytanie to wydaje się być zasadne i inspirujące poznawczo. Miejsca, podobnie jak czas, również rzadko bywały przedmiotem refleksji i badań andragogicznych. Jednak taka refleksja została w tym środowisku badaczy zainicjowana i jej wyniki zostały opublikowane w czasopiśmie „Edukacja Dorosłych", 2011, nr 2. Z perspektywy badań przedstawionych w tym tomie w szczególności należy wymienić opracowanie Ewy Skibińskiej *Miasto jako przestrzeń edukacyjna* („Edukacja Dorosłych" 2011, nr 2, s. 19–31), dotyczące miasta spostrzeganego jako przestrzeń edukacyjna. W niniejszej publikacji badacze podejmują wysiłek, na podstawie biograficznych narracji mieszkańców Białegostoku, Lublina i Łodzi[2], by ujawnić znaczenie pamiętanych miejsc w przestrzeni miasta dla ich mieszkańców oraz uchwycić w jednostkowych biografiach miejsca w przestrzeni miasta jako obszar uczenia się. Na tę część publikacji składa się sześć tekstów. Pierwszy, autorstwa Marcina Muszyńskiego, wprowadza w realizowany projekt *Miejsca w przestrzeni miasta i ich funkcje w świetle biograficznych narracji*. Kolejny artykuł, przygotowany przez Alicję Korzeniowską-Bondar, Beatę Kunat i Katarzynę Szorc, to prezentacja indywidualnej mapy pamięci miejsc zrekonstruowanej na podstawie analizy narracji „zwyczajnego" mieszkańca Białegostoku. Wywiad z mieszkanką Lublina jest przedmiotem analizy Elżbiety Krzewskiej i Ryszarda Skrzyniarza, zaś artykuł Elżbiety Dubas i Anny Gutowskiej jest wynikiem analizy jednego wywiadu z mieszkańcem Łodzi. Na podstawie narracji biograficznej ukazano miejsca w mieście, w jak ich toczyło się jego życie oraz pamiętane miejsca jako stymulatory jego uczenia się. Publikacja Marcina Muszyńskiego, stanowiąca próbę ukazania wymiarów uczenia się człowieka w kontekście wybranych miejsc w przestrzeni miasta, zamyka tom.

Wyrażając podziękowanie Autorom i Recenzentowi tego opracowania, życząc Czytelnikom inspirującej lektury i nowych pomysłów badawczych, zachęcamy do dalszej współpracy w ramach projektu „Biografia i badanie biografii".

Elżbieta Dubas i Anna Gutowska

[2] Zawarte w tomie opracowania zostały przygotowane w ramach zespołowego międzyuczelnianego (nieformalnego) projektu badawczego pt. *Miejsca w przestrzeni miasta i ich funkcje w świetle narracji biograficznych*, realizowanego w latach 2013–2015 przez badaczy z Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego Jana Pawła II w Lublinie, z Uniwersytetu w Białymstoku, z Wyższej Szkoły Administracji w Bielsku-Białej, z Uniwersytetu Śląskiego – Filii w Cieszynie oraz z Uniwersytetu Łódzkiego, Zakład Andragogiki i Gerontologii Społecznej UŁ (kierownik projektu – dr Marcin Muszyński, koordynator merytoryczny – prof. dr hab. Elżbieta Dubas).

CZAS – PRÓBA INTERDYSCYPLINARNEGO OGLĄDU FENOMENU CZASU

https://doi.org/10.18778/8088-625-4.02

Sławomir Sztobryn*

Czas historii – czas życia – czas marzeń, polisemiczny walor pojęcia

Streszczenie: W artykule omówiony zostanie problem kategorii czasu jako tej, która określa stosunek człowieka do otaczającej go rzeczywistości oraz samego siebie. Punktem wyjścia jest zderzenie Newtonowskiej koncepcji czasu z Kantowską, polegającą na konstruowaniu różnych empirycznych wariantów czasu mieszczących się w jej aprioricznej formie. Główną tezą mojego stanowiska jest twierdzenie, że żyjemy jednocześnie w wielu wymiarach temporalnych, pozostających względem siebie w różnych konfiguracjach. Prezentacja kilka wybranych typologii czasu unaoczni nam jego polisemiczny charakter. Z punktu widzenia podmiotu najważniejsze wydają się trzy wymiary czasu – biologiczny, psychologiczny i kulturowy, a te są osadzone między przeszłością i przyszłością. Szczególną rolę w grze z czasem odgrywa wyobraźnia, która może dowolnie przekształcić czas liniowy przeciwstawiając się jego obiektywnym wymiarom, a jednocześnie nie dopuszcza do utraty integralności własnej osoby.

Słowa kluczowe: pedagogika, antropologia pedagogiczna, kategoria czasu.

Time of history – time of life – time of dreams, polysemantic value of an idea

Summary: The article focuses on the problem of time category which defines man's attitude towards the surrounding reality and himself. The starting point is the clash of Newton's concept of time with Kant's one which involves the construction of various empirical time variants being contained within its a priori form. The main thesis of my standpoint is the claim that we live simultaneously in multiple temporal dimensions which remains in regard to each other in various configurations. The article presents a few selected typologies of time showing its polysemantic nature. From the point of view of an entity the most important seems to be three time dimensions – biological, psychological and cultural, and these are situated between the past and the future. A special role in the game with time plays an imagination which can freely convert linear time opposing its objective dimensions, and at the same time does not allow for the loss of integrity of the self.

Key words: pedagogy, pedagogical anthropology, category of time.

* Dr hab., prof. Akademii Techniczno-Humanistycznej w Bielsku-Białej, Akademia Techniczno-Humanistyczna, Wydział Humanistyczno-Społeczny, Katedra Pedagogiki, ul. Willowa 2, 43-309 Bielsko-Biała.

Znane są tysiące sposobów zabijania czasu,
ale nikt nie wie, jak go wskrzesić.

Albert Einstein

Czas jest najlepszym nauczycielem,
ale nieczęsto ma dobrych uczniów.

François Mauriac

Kant kiedyś powiedział, że człowiek jest jedyną istotą godna wychowania. Ta godność wyrastała z tego, że człowiek jako jedyny (znany nam) byt ożywiony jest w stanie kierować się irrealnymi wartościami. Kategoria czasu jest w moim przekonaniu drugim wyróżnikiem, bowiem tylko my świadomie żyjemy „jednocześnie" w różnych wymiarach czasu, które nie tylko niejako obok siebie egzystują, ale także wzajemnie na siebie oddziałują.

Tezę, jaką chciałbym postawić, odniósłbym do opozycji Newtonowskiej i Kantowskiej koncepcji czasu. Ta pierwsza zakłada, że „świat ciał fizycznych rozpatrywany jest jako zawarty w absolutnej, pustej i nieruchomej, geometrycznej przestrzeni oraz w absolutnym, pustym i równomiernie upływającym matematycznym czasie" (Pakalski, 2013, s. 152). Koncepcja Kantowska zakłada, że czas jest aprioryczną formą naszego poznania, a to oznacza, że jest kategorią, jaką posługuje się poznający umysł niejako nakładaną na empiryczne doświadczenie. Czas jako przedmiot poznania *a priori* jest jeden, ale może odnosić się do wielu wyobrażeń czasu (doświadczenia zewnętrznego, empirycznego zakładającego powszechne i konieczne, aprioryczne pojęcia). Przestrzeń i czas są subiektywne[1]. Jeśli pojęcia są warunkiem doświadczenia, jeśli umysł konstruuje rzeczywistość, to warto zastanowić się, jak możliwe jest postrzeganie czasu przez konkretny, realnie bytujący podmiot.

Zderzenie obu koncepcji nie jest tu przypadkowe, bowiem Newtonowska wykładnia czasu bliska jest naszemu spontanicznemu, liniowemu i chronologicznemu postrzeganiu czasu, tymczasem Kantowska kategoria czasu otwiera przestrzeń rozważań pozwalających na konstruowanie różnych empirycznych wariantów czasu mieszczących się w jej apriorycznej formie właśnie dlatego, że człowiek – jako „miejsce" poznania *a priori* wiedzę konstruuje[2].

Teraz dopiero można przejść do właściwego postawienia tezy, która zapewne nie jest odkrywcza, ale w moim odczuciu godna zastanowienia. Otóż przez analogię do epikurejskiej koncepcji człowieka żyjącego w wymiarze biologicznym, społecznym i kulturowym, sądzę, że **żyjemy jednocześnie w wielu wymiarach temporalnych** pozostających względem siebie w róż-

[1] „Wiązanie czasu z elementami obiektywnymi czyni go wprawdzie czymś realnym, ale czynniki subiektywne stanowią jego cechę istotną. Czynniki te – to nie tylko przeżycia o charakterze czysto wewnętrznym. To także konwencje, fikcje, symbole, a przede wszystkim praktyka" (Borowski, 1983, s. 45).

[2] „Nie można ze zjawisk usunąć samego czasu, choć całkiem dobrze można z czasu usunąć zjawiska". Cytat z *Krytyki czystego rozumu* Kanta przytoczony za D. Pakalskim (2013, s. 154).

nych konfiguracjach i do tego każdy z tych wymiarów może mieć własne, odrębne od pozostałych tempo[3]. Przyjęta przeze mnie w tytule propozycja jest jedną z możliwych i zakłada stopniowe wnikanie w coraz głębsze warstwy życia człowieka. Nie podejmuję problemu czasu w perspektywie kosmicznej, tym zajmują się (astro)fizycy, a ich teorie – choćby zakrzywionej czasoprzestrzeni – są dla laików trudne do zrozumienia, a nawet kłócą się z codzienną praktyką doświadczania czasu. Nie zmienia to postaci rzeczy, że jesteśmy dziećmi wszechświata, choć może niekoniecznie w wykładni H. von Ditfurtha[4]. Wieczność fizyków nie jest wiecznością teologów. Dla pierwszych atrybutem czasu jest przemiana, zmienność, relatywizacja, a więc jakiś wektor ruchu, dla drugich wieczność jest bezkresną teraźniejszością, jest statyczna.

Czas historii może być odczytany jako niezależny od jednostkowej egzystencji okres dokonujących się przemian w skali makro, w których bardziej jesteśmy pionkami na szachownicy niż graczami. Człowiek jest graczem wówczas, gdy tym czasem manipuluje, gdy wiąże jego „działanie" z własnymi postawami i ocenami moralnymi, w których do głosu dochodzą takie temporalnie nieobojętne wartości – jak wytrwałość, prawdomówność czy własna tożsamość. Świadomość każdego z nas inaczej konstruuje następstwo wydarzeń, co znajduje swój wyraz nie tylko w sporach sądowych, ale także w naukowych rekonstrukcjach biegu dziejów. Jak słusznie podkreśla E. Tarkowska (1987, s. 117), w naukach humanistycznych należałoby posługiwać się taką kategorią czasu, która odpowiada badanej rzeczywistości. Jej zdaniem wyrazem takiej adekwatności były koncepcje czasu psychologicznego W. Diltheya, F. Znanieckiego, czy koncepcja czasu społeczno-kulturowego P.A. Sorokina[5]. W propozycjach tych autorów widoczne jest kontynuowanie dążeń związanych z przełomem antypozytywistycznym, bowiem proponują oni podział kategorii czasu na dwie grupy – czas przyrodniczy i czas kulturowy. Takich typologii jest więcej, ale nie one są tu najistotniejsze. Dzięki nim jednak uświadamiamy sobie złożoność problematyki czasu, szczególnie wówczas, gdy jest ona analizowana z perspektywy świadomości i doświadczania czasu przez konkretnego człowieka[6]. Ta perspektywa rodzi jednak pytanie o to, jak w tej gęstwinie koncepcji i znaczeń ma odnaleźć się człowiek korzystający na co dzień z zegarka i kalendarza?

Mówiąc o dziejach, mam na myśli wektor czasu, który jest zazwyczaj dłuższy niż biologiczne trwanie ludzkiego życia. Gra o czas jest grą na czas, czas,

---

[3] S. Symotiuk (1983, s. 19–28) znakomicie zaprezentował wielowymiarowość czasu, ale poza nią czas według niego ma on także kierunek, tempo i jest swoiście powiązany z określonym nośnikiem (czas fizyczny, biologiczny, psychologiczny, społeczny itp.).

[4] Bardzo poczytne książki H. von Ditfurtha należą do trzeciej kategorii – przyjętej w tej pracy – mianowicie do wyobraźni.

[5] Autorka przytacza również koncepcję G. Gurvitcha, zgodnie z którą należy wyróżnić w ramach pluralizmu czasów „czas makrofizyki, czas termodynamiki, astronomii, chemii, geologii, biologii, czas fizjologiczny, psychologiczny, historyczny i społeczny" (Tarkowska, 1987, s. 118).

[6] Relatywizacja czasu i jego wielość w kontekście Einsteinowskiej czasoprzestrzeni skłania do rezygnacji z linearnej koncepcji czasu w naukach humanistycznych, a jej wyrazem na gruncie tych nauk mogą być tzw. historie równoległe.

który chcemy zyskać zanim on nas unicestwi. Tworząc historię jesteśmy jednocześnie jej zakładnikami. Jesteśmy produktem „swoich" czasów i zarazem twórcami ich zmiany. W jakimś sensie manipulujemy czasem – to co cenimy, uważamy za historycznie ważne i aksjologicznie cenne usiłujemy zatrzymać w pamięci indywidualnej i zbiorowej, inne fenomeny zamierają same lub są dezaktualizowane[7]. Historia (jako nauka), która konstruowana jest asymptotycznie do rzeczywistego potoku dziejów, choć jest wytworem jednostki lub grupy badaczy, czyli jest produktem subiektywnym, w odczuciu jej odbiorców może posiadać znamiona obiektywności. Czas w narracji historycznej jest osobnym problemem, tu warto zwrócić uwagę, że obok najczęściej stosowanej konwencji – chronologicznej z jej wariantami diachronią i synchronią mogą pojawiać się narracje retrogresywne, a nawet historie równoległe, które pomimo całego aparatu naukowego są jedynie wariacjami na temat dziejów osadzonymi w wyobraźni i myśleniu dywergencyjnym. Ciekawą koncepcję czasu, autorstwa amerykańskiego fizyka A. Wheelera, przedstawił cytowany już S. Symotiuk (1983). Nazwał ją „stożkiem czasu". Jej istotą jest zetknięcie się wierzchołkami stożków, które reprezentują przeszłość i przyszłość. Wszystko co stanowiło niedającą się dookreślić przeszłość (rozszerzanie się stożka im bliżej jego podstawy) styka się punktowo z wszystkim – o tej samej charakterystyce w przyszłości (na kształt klepsydry). Tym co odróżnia ludzką obecność w czasie od bezładnych ruchów Browna jest nasza zdolność tworzenia nadająca sens wytworom i rosnąca pod ich wpływem.

W rekonstruowanych dziejach obecne są przynajmniej trzy warianty czasu – czas biologicznego trwania i przemian jednostek, czas psychologiczny – subiektywnej świadomości własnej obecności w czasie oraz czas kulturowy. W tradycyjnej historiografii największy akcent jest kładziony na czas kulturowy, ale współcześnie do głosu dochodzi także psychohistoria oraz biologiczny wymiar dziejów (Pawelec, 2004; Kuchowicz, 1985). Każdy z tych wariantów ma inny charakter, inną dynamikę, inny sposób wewnętrznego odbioru, odczuwania. Lustro może symbolizować ogląd samego siebie w perspektywie przemiany biologicznej, nasze emocje dają wyraz kategorii drugiej spośród tu wymienionych, a nasze wytwory osadzają nas w czasie kulturowym. Mamy trzy różne wersje czasu, o których chcielibyśmy mówić nie w oderwaniu, lecz z punktu widzenia integralności człowieka, który także rozpięty jest między przeszłością i przyszłością[8]. W kontekście zasugerowanych wyżej dylematów pojawiają się pytania, na które trudno znaleźć sensowną, intersubiektywnie uzgodnioną odpowiedź – czy istnieje jakaś hierarchia tych czasów? Jak są ze sobą powiązane i jaki jest ich wpływ na integralność człowieka? Czy w każdym momencie życia

[7] Paradoksalny wyjątek stanowią niezwykle liczne prace „poświęcone" największym zbrodniarzom XX wieku, które niezależnie od zamiarów autorów podtrzymują pamięć o najbardziej wyrafinowanym złu. Ale ta fascynacja złem jest jedną z cech gatunkowych (w kontekście trwania gatunku – obecna poza czasem). Zob. M. Gołaszewska (1994).

[8] W innym miejscu – w opozycji do recentywizmu J. Bańki – prezentowałem swoją koncepcję historii bez teraźniejszości, w której teraźniejszość jest tylko ciągle przesuwającym się i nieuchwytnym punktem styku przeszłości z przyszłością.

są one wszystkie obecne i czy z jednakową mocą wywierają wpływ na nasze zwykłe, codzienne życie? Czy kategoria czasu jest konstytutywna dla naszej egzystencji?

Czas w historii jest skończony w tym sensie, że ma swój początek i koniec, może tworzyć zamkniętą ramę dla biegu wydarzeń. Mówimy o epokach, wyznaczamy cezury. W ludzkim życiu początek jednostkowego czasu jest osadzony poza świadomością, podobnie jak jego koniec. Rama czasu pozostaje niedomknięta przez świadomość. Ta wyjątkowość trwania ludzkiego czasu jest niezwykle ważna dla postaw, jakie można przyjąć wobec przeszłości i przyszłości. Nieokreśloność końca życia otwiera przestrzeń dla wyobraźni, która może nas skłonić do pośpiechu lub wprost przeciwnie; do kreatywności lub konsumpcjonizmu. Czas historii buduje nasze zakotwiczenie kulturowe, czas wyobraźni kształtuje naszą postawę wobec własnego losu[9]. Warto w tym miejscu zdać sobie sprawę także z tego, że te różne odmiany czasu i różne poziomy życia w czasie odnoszą się do ludzkiej egzystencji, która jest swoistym **pryzmatem** załamującym w sposób niepowtarzalny naszą reakcję na ich walor. Różnimy się nawet subiektywnym odczuwaniem tempa upływu czasu. Ten sam matematyczny czas dla jednych jest biegiem sprintera, dla innych marszem żółwia.

W tym uczestniczeniu w czasie znaczące miejsce zajmuje wyobraźnia (Żelazna, 2013)[10]. Jest szczególną, by nie powiedzieć wyjątkową zdolnością człowieka do tworzenia bytów równoległych do rzeczywistości, irrealnych, także czasem skomponowanych z nieprzystających do siebie elementów. Wyobraźnia pozwala nam „zatrzymać lub wyjść poza czas", jak i odwrócić jego wektor. Gdy czas biograficzny wkomponowany w czas historyczny jest dla podmiotu niekorzystny, wyobraźnia pozwala zredukować dyskomfort i skonstruować quasi-rzeczywistość. Wyobraźnia w czasie nie jest tym samym co czas w wyobraźni. W pierwszym przypadku wyobraźnia jest podporządkowana „naturalnemu"[11] biegowi czasu, w drugim zaś nie jest on niczym ograniczony, może być dowolnie skonstruowany przez nasz umysł. Najbardziej zadziwiające jest to, że wyobrażone konstrukcje czasu (biegu wydarzeń, także tych nierealnych) mogą występować obok linearnego czasu historycznego czy biograficznego jako ich logiczne przeciwieństwo, a jednak niepodważające integralności podmiotu[12]. W sytuacjach skrajnych, prymatu wyobraźni nad rzeczywistością

---

[9] Intuicję roli wyobraźni w budowaniu przez człowieka własnej realnej i temporalnej przestrzeni życiowej miał już św. Augustyn, który twierdził, że „obecnością rzeczy przeszłych jest pamięć, obecnością rzeczy teraźniejszych jest dostrzeganie, obecnością rzeczy przyszłych jest oczekiwanie". Cyt. za: J. Kopka (2012, s. 35).

[10] Autorka wskazuje na grecki źródłosłów – „Φαντασια (fantazja; wyobrażenie, **wyobraźnia**, imaginacja, fantazjowanie, wymysł, a nawet urojenie)"; J. Żelazna (2013, s. 82).

[11] Tu konieczny jest cudzysłów ze względu na wielość możliwości określenia tego, co mogłoby zostać uznane za naturalny bieg czasu.

[12] „Według Arystotelesa rozum, jeśli nie jest przyćmiony namiętnością albo chorobą, potrafi okiełznać wyobrażenia, stoicy zaś zachęcają do czynienia z nich właściwego użytku, najwyraźniej pewni, że zadanie to jest wykonalne" (Żelazna, 2013, s. 100).

i pomieszania czasów, istnieje jednak niebezpieczeństwo popadnięcia w stan choroby i utraty kontroli nad sobą i własnym czasem. Na istnienie związku między ciągłością świadomości a trwaniem w czasie zwracali uwagę tacy filozofowie, jak św. Augustyn, James, Bergson, Husserl (Kopka, 2012, s. 35).

Wyobraźnia, powiązana w antycznej refleksji Arystotelesa i stoików z ciałem, współcześnie traktowana jest jako praktyka społeczna powiązana z rozumem instrumentalnym lub rozumem nieinstrumentalnym. W kontekście kryzysu kultury wyobraźnia jest promowana jako jeden z elementów (obok fragmentacji i narracji) pozwalających na scalenie jej wieloznaczności, szczególnie na poziomie interpretacji. M. Nowak-Dziemianowicz za M. Nussbaum nazywa **wyobraźnię narracyjną** i przypisuje jej takie właściwości jak otwartość „na wieloznaczność, nieoczywistość, inność i obcość nie tylko w otaczającym nas świecie, ale także w sobie samym" (Nowak-Dziemianowicz, 2013, s. 57). Nie ma jednak w tej analizie kategorii czasu, która z perspektywy tu podejmowanej wydaje się konstytutywna. W literaturze można znaleźć pytanie o naturę czasu odniesione do egzystencji człowieka. Nie roszcząc sobie pretensji do wyczerpania tematu, wskazałbym na kilkanaście możliwych interpretacji tego problemu.

Po pierwsze, polisemiczny charakter tego pojęcia pozwala na wielorakie ustosunkowanie się do czasu jako linii, interwału, wycinka, przypadku, kierunku, tempa oraz do obszarów naszej egzystencji.

O czasie można mówić w kontekście rytmu (arytmii), harmonii (dysharmonii) życia.

Czas jest określoną ramą i perspektywą, granicą, w której aktualizuje się nasza świadomość.

Czas jest jednością obecności i nieobecności, gdzie następujące po sobie punkty teraźniejszości reprezentują heraklitejską obecność w ciągłym ruchu, zaś przeszłość i przyszłość są wymiarami nieobecności, które pamięcią i wyobraźnią usiłujemy, jak eleaci, zatrzymać.

Czas jest sposobem osadzenia nas w ludzkim świecie.

Czas jest wartością i zadaniem polegającym na jego zagospodarowaniu.

Czas jest źródłem naszej subiektywnej refleksji nad jego naturą (np. linearność *versus* wieczne powroty).

Czas jest źródłem wolności lub zniewolenia.

Czas może być nagrodą lub przekleństwem (np. wówczas, gdy mówimy, że mamy czas lub, że go nie mamy).

Na czas można patrzeć z perspektywy subiektywności lub poszukiwać jego obiektywności.

Naturę czasu można za Arystotelesem uznać za **destruktywną**, bo zmiany unieważniają to, co istnieje, ale także za **kreatywną**, bo w czasie powstają nowe byty.

Czas jest plastyczny, w wyobraźni możemy łamać porządek chronologiczny i w sposób dowolny łączyć ze sobą różne jego odmiany.

Istnieje wiele klasyfikacji i taksonomii ujęć czasu, co skłania do uznania jego polisemicznego charakteru. Z każdego z tych aspektów – tu wyliczonych

bez jakiegoś kategorialnego uporządkowania – wynikają istotne przesłanki dla konstruowania jakości własnego życia, zachowań, postaw, ocen moralnych. W tym sensie ten subiektywny wymiar czasu przenika się z jego obiektywizacjami i daje niepowtarzalny konglomerat stawiający człowieka przed licznymi wyborami i decyzjami[13].

Rozważania swe dedykuję tym badaczom, którzy za pomocą narzędzi empirycznych usiłują zdobyć wgląd w temporalny obszar ludzkiego życia, redukując polisemiczny walor pojęcia czasu do jednowymiarowego czasu linearnego.

Literatura

Borowski H., 1983, *Czas w ujęciu Immanuela Kanta 1724–1804*, [w:] A. Nowicki (red.), *Czas w kulturze*, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin.

Gołaszewska M., 1994, *Fascynacja złem. Eseje z teorii wartości*, PWN, Kraków–Warszawa.

Kopka J., 2012, *Czas a moralność. Od filozoficznych do socjologicznych koncepcji czasu*, „Acta Universitatis Lodziensis", Folia Sociologica, nr 40.

Kuchowicz Z., 1985, *O biologiczny wymiar historii*, PWN, Warszawa.

Nowak-Dziemianowicz M. 2013, *Narracyjne możliwości pedagogiki a kryzys kultury i wychowania*, https://opub.dsw.edu.pl/bitstream/11479/80/1/Narracyjne_mozliwosci_pedagogiki_a_kryzys_kultury_i_wychowania.pdf.

Pakalski D., 2013, *Formy naoczności i kategorie jako aprioryczne podstawy metafizyki w estetyce i analityce transcendentalnej Kanta*, „Studia z Historii Filozofii", nr 2.

Pawelec T., 2004, *Dzieje i nieświadomość. Założenia teoretyczne i praktyka badawcza psychohistorii*, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice.

Popiołek K., Chudzicka-Czupała A., 2010, *Czas w życiu człowieka*, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice.

Symotiuk S., 1983, *Czas w kulturze*, [w:] A. Nowicki (red.), *Czas w kulturze*, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin.

Tarkowska E., 1987, *Czas w społeczeństwie. Problemy, tradycje, kierunki badań*, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław–Warszawa–Kraków–Gdańsk–Łódź.

Żelazna J., 2013, *Zrozumieć wyobraźnię*, „Studia z Historii Filozofii", nr 2.
http://apcz.pl/czasopisma/index.php/szhf/article/view/876/835

[13] Współcześnie konstruowane są koncepcje modelu osobowościowego uwzględniającego aspekt temporalny, koncepcje ekologii czasu, postuluje się pogłębienie badań ilościowych i jakościowych w pedagogice, traktując czas jako istotną zmienną w naukach humanistycznych (por. Popiołek, Chudzicka-Czupała, 2010).

https://doi.org/10.18778/8088-625-4.03

*Anita Całek**

Czas jako element konstrukcyjny biografii naukowej

Streszczenie: Czas jest jednym z podstawowych wyznaczników biografii jako tekstu, gdyż istnienie jednostki zawsze umocowane jest w czasie, a ona sama jest bytem poddanym logice upływu czasu. Idąc śladami takich filozofów jak św. Augustyn czy Paul Ricoeur, badam sposoby odzwierciedlania czasu w biografii. Posługując się pojęciem reprezentacji, pokazuję, w jaki sposób można wyrazić czas jako kategorię opisową porządkującą bieg życia ludzkiego. Zjawisko czasu analizuję w odniesieniu do tekstu (i dostępnych poetologicznych środków jego wyrażania), koncepcji biograficznej (w ujęciu modelu interakcyjnego) oraz narracji (która naśladuje upływ czasu i sama podlega rekonstrukcjom i reinterpretacjom w czasie).

Słowa kluczowe: czas, biografia, psychobiografia, reprezentacja, narracja.

Time as a structural element of scientific biography

Summary: Time is one of the main determinants of biography, because the existence of the person is always fixed in time, and she is being subjected to the logic of the passage of time. Following philosophers like St. Augustine and Paul Ricoeur, I explore ways to reflect the time in the biography. Using the concept of representation, I show how time can be expressed as a descriptive category of the course of human life. I analyze the phenomenon of time in different ways of text, the concept of biography (interactive model) and narrative (how it mimics the passage of time and does reconstructions and re-interpretations and it's interpreted at the same time).

Key words: time, biography, psychobiography, representation, narration.

Rozważania nad czasem i znaczeniem czasowości w wymiarze egzystencjalnym mają swą długą tradycję.

> Czymże więc jest czas? Jeśli nikt mnie o to nie pyta, wiem. Jeśli pytającemu usiłuję wytłumaczyć, nie wiem. Z przekonaniem jednak mówię, że wiem, iż gdyby nic nie przemijało, nie byłoby czasu przeszłego. Gdyby nic nie przychodziło nowego, nie byłoby czasu przyszłego. Gdyby niczego nie było, nie byłoby teraźniejszości (św. Augustyn, 1994, s. 266).

* Dr, adiunkt, Uniwersytet Jagielloński, Wydział Polonistyki, Katedra Komparatystyki Literackiej, ul. Gołębia 16, 30-001 Kraków.

Paul Ricoeur (2008[1]), komentując obszernie ten fragment, wskazuje na aporetyczność doświadczania czasu, a następnie umieszcza rozważania Augustyna w kontekście jego wcześniejszych wypowiedzi na temat wieczności, skontrastowanej z czasem i go poprzedzającej, która z kolei wydobywa człowiecze pragnienie trwania wobec doświadczanej zmienności i przemijania. To nieustanne ścieranie się perspektywy niezmienności i wiecznego trwania wobec czasowości istnienia ludzkiego uobecnia się w każdej biografii, która w podobny sposób zawiera oba elementy, będąc opisem zamkniętego już i skończonego (a zatem niezmiennego) biegu życia, poddanego jednak na różne sposoby prawom czasowości, której różne poziomy istnienia w tekście biografii, zwłaszcza biografii naukowej, będę chciała przeanalizować bliżej. Punktem odniesienia dla tej refleksji będą cytowane powyżej rozważania Paula Ricoeura dotyczące czasu i opowieści fikcjonalnej oraz historiograficznej, zgromadzone w obszernej, trzytomowej monografii *Temps et récit* (1983, 1984, 1985; wyd. pol. 2008)[2].

Wymiar czasowy biografii to element tyleż oczywisty, co jednak wymagający namysłu, jeśli wziąć pod uwagę, że czas stanowi podstawowy element konstrukcyjny każdej opowieści o życiu jako pochodna czasowości jego przebiegu. Warto podkreślić, że ta relacja: czasu życia bohatera biografii (którego – dla ułatwienia w dalszej części będę nazywała wymiennie „twórcą" lub „podmiotem") do wymiaru czasowego obecnego w samym tekście biografii – ma zasadnicze znaczenie. Dla Ricoeura czas i opowieść są współzależne oraz konieczne:

> Inaczej mówiąc, czas staje się ludzkim czasem, jeśli jest narracyjnie wyartykułowany, a opowieść zyskuje swoje pełne znaczenie, gdy staje się warunkiem czasowej egzystencji (Ricoeur, 2008, t. 1, s. 83).

Czasowość tekstu biografii jako pochodna czasu egzystencji występuje niezależnie od typu biografii (literackiego lub niefikcjonalnego) oraz od jej funkcji (naukowej, popularyzatorskiej czy estetycznej; Jasińska, 1970; Całek 2012, 2013). Ta właśnie zależność – między czasem życia twórcy a odwzorowywaną na różnych poziomach i na różne sposoby czasowością samej biografii, przede wszystkim biografii naukowej – będzie stanowiła centrum moich rozważań.

Chciałabym przede wszystkim przyjrzeć się, po pierwsze, czasowości w odniesieniu do tekstu biograficznego, który nie występuje równolegle do eg-

---

[1] W roku 2008 trzytomowa praca Paula Ricoeura *Temps et récit*, której poszczególne tomy ukazywały się w Paryżu od 1983 do 1985 roku, doczekała się polskiego tłumaczenia; z tego właśnie wydania pochodzą wszystkie zamieszczone tu cytaty tego autora.

[2] Ze względu na skoncentrowanie uwagi na powiązaniach biografii i badania biograficznego z problematyką czasowości celowo nie omawiam tutaj innych współczesnych publikacji podejmujących zagadnienie czasu i egzystencji człowieka (por. np. Czerniawska, 2000, Bajcar, Nosal, 2004, Dzięgielewska, 2007) lub też jej ujęcia w kontekście pedagogicznym (por. np. Lalak, 2010, Golonka, 2011), szeroko reprezentowanym w tej publikacji przez innych badaczy. Osobną kwestią jest również problem czasu w autobiografiach (por. np. Demetrio, 2000), który z racji swej specyfiki również nie będzie tutaj podjęty.

zystencji twórcy, lecz następuje po niej, zostaje zatem każdorazowo przesunięty w czasie, najczęściej powstając już po śmierci bohatera biografii. Właśnie tę różnicę – między czasem działania a czasem tekstu – wskazywał w swych rozważaniach Paul Ricoeur, wychodząc od wyróżnienia w sytuacji lokucyjnej aktu opowiadania i komentowania, odmiennie angażujących narratora wypowiedzi.

Po drugie, problem czasowości odniosę do zagadnienia wielowymiarowości tekstu, aby ukazać sposoby uwzględniania czasu na rożnych poziomach biografii w sensie językowym oraz gatunkowym. Ricoeur mówi w tym przypadku o czasie opowiadania (związanym z aktem wypowiadania), czasie opowiadanym (obecnym już bezpośrednio w wypowiedzi) oraz fikcyjnym doświadczeniu czasu (zakodowanym na różne sposoby w świecie tekstu, który naśladuje swą linearnością i przebiegiem w czasie upływ czasu świata rzeczywistego). Narzędzi, pozwalających analizować użyte w tekście sposoby kodowania czasowości, dostarcza poetyka (por. Korwin-Piotrowska, 2011; Kulawik, 2013) i narratologia (Bal, 2012).

Wreszcie zajmę się czasowością biografii jako konstruktu w kontekście modelu interakcyjnego (Całek, 2013), co pozwoli poszerzyć zakres rozważań o relacje zewnątrztekstowe, ściśle związane z sytuacją badawczą w metodzie biograficznej.

Czas w biegu życia twórcy a czas w biografii

Skoro czasowość biografii jest pochodną czasowego wymiaru egzystencji twórcy, warto zacząć od przeanalizowania sposobów odwzorowywania biegu tego czasu w samej konstrukcji tekstu, ukształtowanego genologicznie jako biografia lub psychobiografia. Narracja biograficzna bowiem w sposób naturalny naśladuje egzystencję: upływ czasu życia twórcy wyrażany jest w konstrukcji czasoprzestrzennej, faktach uporządkowanych chronologicznie, przyporządkowanych najczęściej określonym fazom (życia lub twórczości, do czego jeszcze wrócę). Czas zatem narzuca określony porządek biografii, jest jej podstawowym budulcem i układem odniesienia, bez którego nie sposób konstruować biegu życia twórcy – przynajmniej w biografii naukowej (gatunki literackie dysponują pod tym względem dużą swobodą[3]).

Narracja ma jeszcze jeden wymiar czasowy bliski egzystencji: sam tekst pisany jest sekwencyjnie (a nie od razu w całości) i tak też jest poznawany (Ingarden, 1960; Kisiel 2003)[4]. Zatem i jego powstawanie, i recepcja (czytanie)

[3] Mam tu na myśli takie gatunki, jak superbiografia czy biografia tematyczna (problemowa lub czasowo-problemowa), jednak nawet one, mimo pozornej rezygnacji z chronologii, traktują oś czasu jako czytelny punkt odniesienia, podobnie czyni i odbiorca (od którego wymaga się dobrej orientacji w chronologii wydarzeń, w innym bowiem przypadku omówienia wydarzeń stają się dla niego chaotyczne; por. Całek, 2012, s. 37–39).

[4] O fazowości dzieła literackiego poznawanego za pomocą kolejnych fonemów, morfemów, a wreszcie – wyrazów i zdań, pisał przede wszystkim Roman Ingarden. Wskazywał on co prawda na acza-

rozgrywa się w czasie, który – podobnie jak przypadku życia – podlega tym samym zasadom: upływa, wprowadza zmienność, toczy się w określonym miejscu i warunkach historyczno-społecznych. W ten sposób na podstawowym poziomie narracja biograficzna posiada cechę czasowości paralelnie do egzystencji twórcy: sama odwzorowuje strukturalnie upływ czasu. Ricoeur, pisząc ogólnie o opowieści, nazywa ten zabieg kompozycyjny grą z czasem, polegającą na kreowaniu czasu opowiadania (upływającego w miarę opowiadania historii, czyli aktywności narratora, czasu potrzebnego do opowiedzenia danej historii) w odróżnieniu do czasu opowiadanego (zakresu czasowego, czyli momentu rozpoczęcia i zakończenia samej akcji)[5].

Na tym jednak zasadnicze podobieństwa się kończą: czasowość życia i czasowość biografii wydają się istotnie różnić. Pierwsza różnica wynika z odmienności egzystencji oraz tekstu: czasowość życia łączy się przede wszystkim z pojęciami „rozwoju" i „zmiany", podczas gdy czasowość tekstu dotyczy wielu jego poziomów i wyrażana jest za pomocą różnych środków (o których więcej w kolejnym podrozdziale). Podmiot doświadcza upływu czasu dostrzegając zmiany, a wielu z nich nawet nie werbalizując (czego przykładem mogą być procesy dojrzewania czy starzenia się organizmu). To namacalne doświadczanie zmiany jest całkowicie niedostępne w przypadku tekstu biograficznego, w którym narrator musi wprost zaznaczać upływ czasu (posługując się np. adekwatną leksyką odnoszącą się do czasowości, odpowiednią formą gramatyczną – czasem oraz aspektem używanych czasowników) oraz opisywać zaistniałe zmiany, inaczej odbiorca założy niezmienność danego stanu.

Po drugie, czas biograficzny jest zawsze jednokierunkowy (poruszanie się na osi czasu w przypadku podmiotu możliwe jest wyłącznie w formie myślenia retrospektywnego bądź prospektywnego, równoległego do konkretnego momentu czasowego życia). Bycie w czasie jest zawsze byciem „teraz", byciem cząstkowym, bez możliwości uzyskania szerokiej perspektywy wobec wydarzeń przeżywanych aktualnie, których dalekich skutków nie da się przewidzieć. Z drugiej strony dotychczasowa historia życia, podobnie jak formułowane oczekiwania i aspiracje podmiotu nieustannie oddziałują na owo „teraz" podmiotu na poziomie świadomym i nieświadomym, jest to jednak element, który dla zewnętrznego obserwatora pozostaje najmniej uchwytny, nie zawsze też

---

sowość dzieła literackiego, które istnieje od razu w całości (a nie rozciąga się w czasie), ale w czasie jest poznawane (Ingarden mówi tutaj o porządku następstwa). Z tego względu zasadne jest mówienie o początku i końcu dzieła, a także jego częściach wcześniejszych czy też późniejszych (por. Ingarden, 1960).

[5] Paul Ricoeur wskazuje także na znaczące różnice w upływie czasu obiektywnego (pozatekstowego) i opowiadanego, co najbardziej widać w przypadku utworów literackich. Francuski badacz przywołuje tu przykład H. Fieldinga, *Historia życia Toma Jonesa, czyli dzieje podrzutka* (1749), o którym pisze: „Jako mistrz świadomy gry z czasem, każdą z osiemnastu ksiąg swego dzieła poświęca on odcinkom czasu o zmiennej długości: nad niektórymi przypadkami rozwodzi się dłużej, o innych opowiada pospiesznie, jedne traktuje po macoszemu, a inne eksponuje (…), świadomie modulując *Zeitraffung* – nierówną dystrybucją czasu opowiadanego w czasie opowiadania" (Ricoeur, 2008, t. 2, s. 127). Autor omawia również ten problem w twórczości T. Manna (na przykładzie *Czarodziejskiej góry*) oraz M. Prousta (*W poszukiwaniu straconego czasu*).

znajduje swe odzwierciedlenie w dokumentach biograficznych. Paradoksalne połączenie owego „teraz" podmiotu rozgrywającego się zawsze wobec wspomnień i nadziei wykraczających poza dany punkt czasowy pozostaje w całości niedostępne tekstowi biografii, jest fenomenem wyłącznie egzystencjalnym, uchwytnym jedynie „tu i teraz" (a zatem za pomocą równoległych czasowo metod biograficznych).

Czas w tekście biograficznym ma bowiem zupełnie inny charakter: przypomina raczej ową wieczność opisywaną przez św. Augustyna (1994), skontrastowaną z czasowością egzystencji człowieka. Jako wymiar czasowość biografii pozostaje niczym nieograniczona, narrator może się w poruszać po osi czasu w dowolnym kierunku, wybiegając w przód bądź powracając do przeszłości. Równocześnie badacz zna już całość życia, widzi je jako proces zamknięty i ukończony, zatem w jego świadomości istnieją fakty niedostępne podmiotowi przeżywającemu życie, równocześnie fakty te przekształcają jego interpretacje. Znajomość przyszłości, niedostępna podmiotowi, trwale zniekształca rozumienie „aktualnego teraz" podmiotu – z tego zniekształcenia można i należy zdawać sobie sprawę, chociaż nie sposób go kontrolować (nie ma bowiem możliwości, by w świadomości badacza pojawił się „aktualny punkt widzenia", zawsze jest on zapośredniczony przez wiedzę o tym, co będzie „potem"[6]).

Po trzecie, aspekt czasowy biografii i życia twórcy różnią się zasadniczo, jeśli chodzi o czas w znaczeniu historycznym (rozumiany jako całość warunków historyczno-społecznych, dziejących się w określonym miejscu i momencie dziejowym, por. Lalak, 2010, s. 119–120). Pomiędzy czasem życia a czasem powstawania narracji zawsze istnieje nieusuwalna różnica: optymistyczne założenia na temat możliwości zrekonstruowania „historycznych okoliczności danych wydarzeń" skutecznie rozwiewają tacy chociażby historycy, jak Frank Ankersmit (2004) czy Ewa Domańska (1994, 2004), którzy stawiają mocną tezę: do przeszłości dostępu nie mamy. Dlatego zamiast o „rekonstrukcji" Ankersmit woli pisać o „adekwatnej reprezentacji", która jest konstruktem hipotetycznym oddającym sprawiedliwość rzeczywistości historycznej, a nie docieraniem do „przeszłości samej w sobie". Czas życia twórcy oddziela więc od czasu powstawania biografii naukowej nieusuwalna granica związana ze zmiennością wynikającą z upływu czasu.

Nie ma zatem możliwości, by biografia mogła mimetycznie odzwierciedlić życie: rozgrywa się w innym czasie historycznym, mimo swej sekwencyjności sama nie posiada cechy zmienności oraz tworzona jest z perspektywy „końca biegu życia", uniemożliwiając uzyskanie wglądu w „teraz" twórcy. Mimo swej sekwencyjności, która pozoruje upływ czasu egzystencjalnego, czasowość

[6] Typowym przykładem może być pytanie o to, czy Adam Mickiewicz, pisząc *Pana Tadeusza*, chciał napisać epopeję: rekonstrukcja jego świadomości w trakcie trwania procesu twórczego mimo dostępnej dokumentacji jest niemożliwa – możemy jedynie stawiać lepiej lub gorzej uzasadnione hipotezy na ten temat; podobnie jak niemożliwe jest wymazanie ze świadomości badacza znajomości faktów i ocen tego dzieła, zawsze postrzeganego w kontekście jego epopeiczności, wielkości czy nawet arcydzielności (por. Całek, w druku).

biografii ma zupełnie inny charakter i konstruowana jest w narracji na odmiennych zasadach. Sposobom, jakim w kwestii wyrażania czasowości, dysponują teksty, zwłaszcza teksty literackie, warto przyjrzeć się nieco bliżej, wykorzystując do tego osiągnięcia współczesnej poetyki (omówione za Korwin-Piotrowską, 2011, która poświęca tej kwestii osobny rozdział swego podręcznika) oraz narratologii (na podstawie pracy holenderskiej badaczki Mieke Bal, 2011).

Sposoby kreowania relacji czasowych w tekście

Czas w tekście literackim, zatem i w tekście biograficznym (bowiem analogii jest w tym przypadku więcej niż różnic) jest obecny na różne sposoby: po pierwsze, sam tekst podlega działaniu czasu, po drugie – kreuje rozmaite relacje czasowe. Ujęcie poetologiczne zwraca zatem uwagę na czas w kontekście jego tekstowych funkcji: jego charakter konstrukcyjny, ekspresywność, kreowanie artystycznego efektu czy ewokowanie określonej konwencji literackiej (na przykład datowanie w utworach stylizowanych na list czy pamiętnik). Wszystkie te cechy mogą zostać użyte w biografii, która często korzysta z estetycznej funkcji konstrukcyjnej czasu dla uzyskania rozmaitych efektów, zwłaszcza jeśli chodzi o różne gatunki biografii literackiej (ale i naukowa od nich nie ucieka).

Dorota Korwin-Piotrowska (2011), omawiając problematykę czasu, wyróżnia po pierwsze elementy zewnętrzne wobec tekstu literackiego, takie jak czas powstania (napisania i wydania danego utworu) oraz powiązany z tym czas życia jego autora, a także czas odbioru tekstu, czyli z jednej strony czas lektury konkretnego czytelnika w konkretnym momencie historycznym oraz – z drugiej – czas potrzebny na zakończenie czynności lektury[7].

Czas kreowany wewnątrz tekstu literackiego przybiera postać: czasu przedstawionego (w terminologii Ricoeura dzielony jest on jeszcze na czas opowiadany i czas opowiadania, co Korwin-Piotrowska nazywa czasem narracji i czasem fabuły) oraz czasu historycznego (szerszego kontekstu czasowego, na którego tle dzieje się konkretna fabuła utworu). Z kolei Mieke Bal (2011) zwraca uwagę na wielorakość czasu kreowanego w tekście literackim w zależności od długości jego trwania i odmienności jego charakteru: może mieć on charakter codzienny (a gdy reprezentuje pojedyncze chwile – skracać się wręcz do „mikroczasu"), może też – jako czas historyczny[8] – reprezentować ujęcie długoterminowe, aż wreszcie – jako czas monumentalny – stanowić ekwiwalent pojęcia „wieczności" w utworze.

---

[7] Korwin-Piotrowska pisze o wrażeniu wolnego lub szybkiego upływu czasu, jakie rodzi się w czytelniku podczas lektury, a wynika zarówno z właściwości tekstu (kompozycja, treść), jak i sposobów jego czytania czy też trudności, jakie stawia przed czytelnikiem tekst (np. poprzez komentarze metatekstowe, szczegółowość opisów), por. eadem, 2011, s. 267–268.

[8] Na temat czasu historycznego obszernie wypowiada się także Paul Ricoeur w trzecim tomie *Czasu i opowieści*, gdzie zamieszcza rozdział *Pomiędzy czasem przeżywanym i czasem powszechnym: czas historyczny* (Ricoeur, 2008, t. 3, s. 149–180).

Wrażenie linearności uzyskiwane w literackich kreacjach czasu to nie tekstowy ekwiwalent czasu fizycznego, ale dobrze skonstruowane złudzenie, potęgowane przez ciągłość graficzną oraz spójność gramatyczną i tematyczną tekstu:

Ogólnie wypowiadanie się, tworzenie komunikatu łączy się zawsze z narzucaniem jakiegoś porządku, ujmowaniem zdarzeń, stanów, sytuacji, w ciągu mniej lub bardziej rozpoznawalnych schematów, połączeń logicznych czy rozwiązań fabularnych. Sceny i zdarzenia łączą się w sekwencje, które zmierzają do zakończenia (Korwin-Piotrowska, 2011, s. 262).

Na celowość tych zabiegów wskazuje także Ricoeur (2008), pisząc o grach z czasem w celu uzyskania efektu doświadczania czasu[9].

Tekst literacki dysponuje też zapleczem określonych metod kreujących wrażenie upływu czasu fabularnego (Korwin-Piotrowska, 2011). Są to, po pierwsze, same zdarzenia, których następstwo konotuje bieg czasu (im większe ich nagromadzenie – tym dłuższy czas przypisywany jest danemu epizodowi[10]) oraz użycie powszechnie przyjętych jednostek czasu (np. dat, lat, epok czy wieków), a także kulturowych i symbolicznych śladów upływu czasu (obrzędów, świąt, pór roku). Po drugie, świadczy o nim również zmiana obrazowania, perspektywy, użycie metafor temporalnych oraz toposów (np. życia jako chwili, czasu jako klepsydry, rzeki, do której nie można dwukrotnie wejść) czy zwrotów metaforycznych z codziennego języka różnorako konceptualizujących czas (por. Lakoff, Johnson, 1998[11]). Po trzecie, relacje czasowe mogą być również wyrażone stylistycznie – przykładowo efekt dawności można uzyskać za pomocą zabiegu archaizacji (gramatycznej i leksykalnej).

Czas jest również ważnym elementem kompozycyjnym tekstu, dotyczy wówczas sposobów wiązania ze sobą poszczególnych zdarzeń (chronologicznie, przyczynowo-skutkowo, przestrzennie, asocjacyjnie, teleologicznie; por. Korwin-Piotrowska, 2011, s. 260) oraz całościowej budowy tekstu. Czas może bowiem wyznaczać na przykład ramy opowieści, co rozwarstwia czasoprzestrzeń tekstu, gdyż historia umieszczona wewnątrz tych ram jest przesunięta w przeszłość; jeszcze bardziej złożony charakter ma kompozycja szkatułkowa czy epizodyczna. Czas fabuły może biec linearnie, ale najczęściej dzieli się go na czas akcji, przedakcję (czyli zdarzenia poprzedzające, zazwyczaj obecne

[9] Fikcyjnemu doświadczaniu czasu poświęca francuski badacz osobny rozdział w tomie drugim swojej monografii (Ricoeur, 2008, t. 2, s. 163–240).

[10] Warto zaznaczyć, że literatura wykorzystuje tutaj poznawcze sposoby funkcjonowania człowieka, zwłaszcza jego sposób myślenia zakorzeniony w doświadczeniach życiowych. Zgodnie z nimi skłonni jesteśmy łączyć ze sobą wydarzenia stykające się w czasie, umieszczać wydarzenia na osi czasu, uzupełniać luki czasowe, konieczne ze względu na ograniczoną objętość tekstu czy nadawać zdarzeniom logiczną spójność, na co zresztą zwraca uwagę Korwin-Piotrowska (2011, s. 262) w rozdziale poświęconym kwestiom czasu i kompozycji.

[11] Na takie metafory czasu wskazują na przykład badania w nurcie kognitywnym, analizujące takie metaforyczne konceptualizacje czasu jak implikacje życia (czas biegnie, upływa), ceny (tracić czas, zyskiwać na czasie, oszczędzać czas) czy drogi (czas, który nam pozostał, przebyty czas); przykładem takich analiz może być znana książka G. Lakoffa i M. Johnsona *Metafory w naszym życiu* (1988).

w tekście jako retrospekcje) oraz poakcję (antycypację wydarzeń, opisy tego, czego się bohaterowie spodziewają w przyszłości).

Czasowość tekstu wyraża się również w stosunku kolejnych wydarzeń do siebie[12]: najczęstszy i najbardziej naturalny jest układ diachroniczny (zakładający czasowe następstwo wydarzeń), ale możliwy jest również układ synchroniczny, w którym różne działania podejmowane są przez kilka osób w tym samym czasie; skrajnym tego przypadkiem jest symultanizm, polegający na jednoczesnym naprzemiennym ukazywaniu różnych zdarzeń, dziejących się równolegle (por. Korwin-Piotrowska, 2011, s. 261). W układzie funkcjonalnym sceny podporządkowane są motywom opowieści, zatem narracja porusza się w czasie do epizodów wcześniejszych i późniejszych względem aktualnego punktu akcji. Natomiast układ teleologiczny uporządkowany jest pod kątem finalnego wyjaśnienia danej sytuacji, do której prowadzą konstelacje pozornie rozproszonych wątków (najbardziej znanym tego przykładem może być powieść kryminalna czy – pośród gatunków biograficznych – superbiografia).

Linearny układ wydarzeń może zostać zaburzony za pomocą takich zabiegów, jak retrospekcja (przeskok do przeszłości względem danego punktu akcji), antycypacja (przeskok w przyszłość, najczęściej w formie zapowiedzi przyszłych wydarzeń), retardacja (celowe opóźnianie rozwoju akcji przez dodanie opisu, dialogu, komentarza narratora), inwersja czasowa (mieszanie płaszczyzn czasowych, a nawet brak czasowego uporządkowania wydarzeń), elipsa czasowa (pominięcie kilku epizodów i przeskok w czasie, na przykład o kilka miesięcy czy lat) lub repetycja (polegająca na ponownym opowiedzeniu tych samych wydarzeń na przykład z innej perspektywy, w relacji innego bohatera lub z dodaniem nowych elementów, umożliwiających inną interpretację znanych już wydarzeń)[13].

Wreszcie komplikacje czasowe mogą powstawać również z racji pojawienia się w czasie fabularnym subiektywnego, psychologicznego czasu bohaterów, który wnosi do przestrzeni tekstu emocje, wyobraźnię oraz doświadczenie własnej egzystencji:

To poczucie tempa, rytmu, ważności niektórych chwil, wrażenie napięcia, przyśpieszenia lub odwrotnie: spowolnienia, aktualności bądź przynależenia do tego, co minione, powtarzalności, podobieństwa, a także bezmiaru, wielowymiarowości i zagubienia – pisze Korwin-Piotrowska (2011, s. 266).

Każdy z tych literackich chwytów w obrębie struktury tekstu może zostać przeniesiony z literatury do biografii: zwłaszcza zabiegi kompozycyjne są czę-

[12] Porządkowaniu sekwencyjnemu Mieke Bal poświęca osobny podrozdział (eadem, 2011, s. 81–85), najszerzej omawiając sekwencję chronologiczną, ale i gry z konwencją sekwencyjną. Ze względu na bardziej systematyczne ujęcie Korwin-Piotrowskiej wybieram jednak jej omówienie jako podstawowe, zaznaczając, że większość omówionych tu zagadnień można znaleźć również u holenderskiej badaczki w rozdziale *Opowieść. Aspekty* (s. 79–100).

[13] Dokładny opis tych zabiegów, wraz z literackimi przykładami zastosowania, można znaleźć u Korwin-Piotrowskiej (2011, s. 263–264).

sto stosowane w narracji biograficznej, są też obecne w tekstach o charakterze autobiograficznym. Mimo pozornej ekwiwalencji (umiejętnie budowanego złudzenia czasowości tekstu na wzór rzeczywistego czasu fizycznego) warto jednak pamiętać o konstrukcyjnym charakterze tego wymiaru oraz całkowitym jego podporządkowaniu podmiotowi tekstowemu (w postaci na przykład narratora biograficznego, rzeczywistego „gospodarza" opowieści o życiu[14]), na co w przypadku utworów literackich zwraca uwagę Adam Kulawik (2013).

Czas w kontekście wielowymiarowości biografii

Jeśli mówimy o czasie w kontekście procesu badawczego, czyli działania, które poprzedza ostateczne ukształtowanie tekstu biografii, trudno nie wspomnieć o wymiarach dzieła biograficznego konceptualizujących się w trakcie prowadzenia badań biograficznych. Obecna w tekście narracja jest przecież wyłącznie warstwą „powierzchniową", która została ukształtowana na głębszych poziomach, począwszy od najbardziej fundamentalnego wymiaru założeń podstawowych, poprzez założenia teoretyczne i metodologiczne, aż do określonego gatunku biograficznego, danych źródłowych oraz modelu narracyjnego – ostatecznie decydujących o kształcie samej narracji (por. Całek, 2013). Na wszystkie te poziomy w ogromnym stopniu oddziałuje aspekt czasowy, jednak wpływ ten jest każdorazowo odmienny w zależności od danego wymiaru.

Wymiar założeń podstawowych, na który między innymi składa się określona koncepcja człowieka, stojąca u podstaw kształtowania jego wizerunku w biografii, odzwierciedla czasowość oddziałującą na całokształt tekstu. Na tym poziomie badacz podejmuje decyzje (lub podlega przekonaniom stereotypowym) odnośnie do zmienności *versus* niezmienności natury człowieka, wpływu dziedziczności na jego osobowość, znaczenia poszczególnych faz życia na całokształt osobowości twórcy. W zależności od wyboru koncepcji – ukształtuje potem swój tekst biografii, przeznaczając na omówienie danego okresu życia więcej lub mniej miejsca, jeśli przyjmie założenie o zasadniczej niezmienności osobowości – podkreślać będzie trwałość cech; jeśli natomiast postawi na rozwój – zaakcentuje dostrzeżone procesy i zmiany.

Na poziomie teoretycznym i metodologicznym (który również kształtowany jest już w trakcie procesu badawczego – narracja biograficzna zawiera tylko jego końcowy rezultat) czasowość biografii będzie się wyrażać w procesie selekcji informacji, wiązania ich w ciągi przyczynowo-skutkowe, formułowaniu hipotez badawczych, wreszcie – interpretowaniu faktów biograficznych. Podjęte na głębszym poziomie (świadomie lub nie) decyzje odnośnie do założeń podstawowych będą kierować procesem selekcji informacji.

[14] Por. bardzo ciekawą analizę konwencji przedstawiania twórców w ujęciu czasowym (jako konwencję historyzującą *versus* mityzującą), omówioną przez Magdalenę Budzyńską (2014).

Porządek chronologiczny w naturalny sposób narzucający wiązanie faktów na zasadzie ich zbieżności czasowo-przestrzennej lub prawdopodobieństwa współwystępowania (odnoszonego do schematów i skryptów poznawczych badacza) – zadecyduje o głębokości interpretacji faktów biograficznych: na najbardziej podstawowym poziomie będą one wyłącznie opisywane (wówczas zbieżności czasowe nawet odległych faktów mogą narzucić wrażenie ich współwystępowania). Jeśli natomiast porządkiem analizy w badaniu biograficznym będą rządziły określone założenia teoretyczne – wiązanie faktów wynikające z prostej styczności w czasie zostanie zastąpione wnioskowaniem przyczynowo-skutkowym opartym na wyrażonych *explicite* założeniach i zgromadzonej argumentacji na podstawie materiału biograficznego, co pogłębi tworzoną reprezentację życia twórcy i pozwoli przejść z poziomu opisu na poziom wyjaśniania faktów i tworzenia mniej lub bardziej przekonujących hipotez interpretacyjnych.

Na poziomie danych źródłowych wpływ czasu ma całkowicie odmienne znaczenie – modyfikuje w wymierny sposób ilość i jakość materiałów biograficznych (jedne są udostępniane czy odnajdywane, inne niszczeją, gubią się, czasem podlegają cenzurze). Z tego względu historycy zalecają, aby powstanie biografii naukowej nastąpiło nie wcześniej niż 50 lat po śmierci bohatera biografii. Oczywiście wcześniej mogą i powinny powstawać biografie wspomnieniowe oraz szereg biografii o charakterze literackim (opowieści biograficzne, portrety literackie). Wiele materiałów może dokumentować egzystencję twórcy jeszcze za jego życia (czego przykładem są np. wywiady rzeki czy reportaże biograficzne). Natomiast pełny dostęp do materiałów biograficznych, w tym przede wszystkim do możliwie pełnej korespondencji twórcy, możliwy jest najwcześniej po upływie półwiecza od śmierci (ze względu na bliskich twórcy), dystansu czasowego wymaga również wiele formułowanych ocen, na przykład wydarzeń historycznych, okoliczności czy relacji. Czas bezpośrednio po śmierci twórcy ma jednak dla biografa zasadnicze znaczenie – od utrwalenia i gromadzenia dokumentów biograficznych zależy bowiem możliwość przeprowadzenia pełnych badań biograficznych, a utracone w pierwszej fazie materiały są najczęściej już nie do odzyskania. Czasowość w wymiarze danych źródłowych determinuje zatem moment powstania pierwszych biografii naukowych oraz kształt całej biografistyki poświęconej danemu twórcy, a w skrajnym przypadku może nawet uniemożliwić jej powstanie.

Inaczej, choć w równie zasadniczy sposób wymiar czasowy wpływa na kształt biografii jeśli chodzi o gatunek biograficzny[15]. Decyzja o przedstawieniu pełnego życia twórcy (jak to się dzieje w monografii, psychobiografii czy biografii dokumentalnej) skutkuje odmiennym ujęciem biograficznym niż wyselekcjonowanie określonego zakresu czasowego (w biografii tematycznej, zwłaszcza czasowej lub czasowo-problemowej). Jeszcze większą selektywnością – jeśli chodzi o kwestię czasowości – cechuje się portret psychologicz-

[15] Dokładne omówienie wszystkich gatunków biograficznych można znaleźć w książce *Adam Mickiewicz – Juliusz Słowacki: psychobiografia naukowa* (Całek, 2012, s. 29–50), a gatunki niefikcjonalne – w pracy poświęconej biografii naukowej (Całek, 2013, s. 62–70).

ny, w którym badacz selekcjonuje wąski wycinek czasowy ważny ze względu na konkretne wydarzenie. Decyzja o pełnym lub tylko częściowym omówieniu biegu życia twórcy ma swoje głębokie konsekwencje: im krótszą perspektywę czasową badacz obiera, tym bardziej ostrożny powinien być w formułowanych wnioskach, tym mniejszy zasięg mają jego tezy interpretacyjne, odnoszone są bowiem do faktów z danej fazy życia, które mogą zostać niepotwierdzone w fazach poprzedzających lub następujących potem. Zatem w tym przypadku czas determinuje całą konstrukcję narracji biograficznej, modyfikuje też jej wartość i charakter wniosków.

Wreszcie wpływ czasu na wybór określonego modelu narracji biograficznej ma jeszcze inny charakter: to narrator jest tekstowym gospodarzem opowieści, zatem jemu autor „oddaje głos", to on – w tekście – odpowiada za dokładność przedstawienia jednych wątków i przemilczanie lub prostą nieobecność innych. Od wyboru określonej figury narratora biograficznego zależy to, co ostatecznie znajdzie się w narracji, a ponieważ naśladuje ona w swym bezpośrednim kształcie upływający czas (poprzez chronologiczność, sekwencyjność, następstwo przyczynowo-skutkowe) – będzie oddziaływała na odbiór danego okresu czasu jako bardziej lub mniej ważnego biograficznie – w zależności od ilości poświęconego mu miejsca. Nawet punktowe wydarzenia, szeroko omawiane, uzyskają niezwykłą rangę, a czasem długie okresy życia, potraktowane skrótowo, zostaną odebrane jako mało istotne. W ten sposób niepostrzeżenie narrator biograficzny ukształtuje w czytelniku swoistą hierarchię wydarzeń (w tym biografia, nawet naukowa, zbliża się do tekstu literackiego; kondensacja czasu lub jego retardacja to zabiegi omówione w części poetologicznej tych rozważań). Także omówienia i przemilczenia narratora ostatecznie ukształtują obraz twórcy w umyśle czytelnika, wpłyną także na ocenę wiarygodności samej biografii, ewentualnie modyfikując reprezentację poznawczą danej biografii.

Dotychczasowa analiza biografii w jej wielowymiarowości pozwoliła uwypuklić różnorakie sposoby przejawiania się czasowości w biografii naukowej. Przechodząc na trzeci poziom analizy problemu czasowości, chciałabym umieścić dotychczasowe rozważania w szerszym kontekście, wykorzystującym model „biografii w sieci interakcji", zaproponowany pierwotnie w mojej książce poświęconej biografii naukowej (Całek, 2013).

Czas w kontekście biografii: model sieci interakcji

Interakcyjny model biografii definiuje ją jako tekst, który istniejąc w określonym, niezmiennym kształcie nadanym w konkretnym miejscu i czasie podlega równocześnie nieustannemu odczytywaniu, dopełnianiu i dialogowaniu – w tym sensie zmienia się i ewoluuje.

Model interakcyjny zakłada analizę biografii w dwojakiej perspektywie: wewnątrz- i zewnątrztekstowej; w odniesieniu do nich omówię aspekt czasowości. Perspektywa zewnątrztekstowa, podobnie jak życie twórcy, należy do tego

samego porządku egzystencji: podmiotem aktywności, której rezultatem stanie się biografia, jest konkretny autor, jego odbiorcą – konkretny czytelnik: czynność pisania podobnie jak czynność lektury rozgrywają się w czasie rzeczywistym i konkretnym momencie historycznym, który wpływa na proces pisania oraz lektury. Czynności te podlegają zatem prawom zmienności i rozwoju, przekształcają perspektywę, na bieżąco modyfikując odbiór tekstu biografii. Wszak autor jest jej pierwszym czytelnikiem – i jako taki może ją zmieniać, poprawiać, uzupełniać – to wszystko rozgrywa się w czasie.

Zatem całość biografii podobnie jak całość życia nie jest dana od początku, ale sekwencyjnie, a rezultat końcowy nie jest prostą konsekwencją stanu wyjściowego z addytywnie potraktowanymi etapami pośrednimi, gdyż powstający tekst biografii nieustannie podlega procesom przekształceń, reinterpretacji i dopełniania – a więc zmianom, często o charakterze rozwojowym. Nie inaczej dzieje się podczas odbioru tekstu: czytanie biografii prowadzi do powstawania wewnętrznej poznawczej jej reprezentacji, która zmienia się wraz z przybywaniem informacji, podlega też wpływom innych okoliczności (np. dyskusji na temat twórcy, modyfikowana może być przez własne poszukiwania i osądy, podlega też zaprojektowanym w tekście zmianom perspektywy – ulegając przekształceniom pod wpływem zaskakujących danych lub niespodziewanych wniosków).

Czasowy charakter mają również: zewnętrzny kontekst (pole badań naukowych, tradycji, kultury oraz innych tekstów biograficznych) oraz dostępne metody i techniki badawcze, podobnie jak ukształtowane gatunki biograficzne. Są one wyrazem swoich czasów, podlegają historycznie zmiennym modom i wpływom, nieustannie ewoluują. Dana biografia – jako artefakt – konfrontowana jest nieustannie z danym poziomem wiedzy o bohaterze biografii (co powoduje np. dezaktualizację konkretnego tekstu lub stwierdzenie jego ponadczasowego charakteru). Z tego względu kontekst zewnętrzny stanowi przestrzeń nieustannego dialogu i konfrontacji zakorzenionego czasowo tekstu biograficznego z ewoluującym w długiej perspektywie zapleczem teoretycznym i metodologicznym, a także zmieniającą się w czasie bazą materiałową biografii (dokumenty niszczeją, ale i się odnajdują, ocenie podlega ich autentyczność, weryfikowana jest ich wartość). Także ocena danej biografii ma w związku z tym charakter relatywny i zmienny – tekst konfrontowany jest bowiem z ewoluującymi kryteriami oraz nowymi teoriami, metodami, gatunkami obowiązującymi w przestrzeni badań biograficznych.

Perspektywa zewnątrztekstowa wiąże zatem biografię z konkretnym miejscem, czasem i okolicznościami powstania – podobnie jak egzystencję bohatera biografii. W akcie lektury ukonkretnia też każdy odbiór biografii przez czytelnika, który dokonuje odczytania tekstu w swoim konkretnym czasie egzystencji oraz określonych okolicznościach historycznych. Zmienności autora i czytelnika towarzyszy – w dłuższej perspektywie czasowej – również zmienność pola badawczego (w terminologii Csikszentmihalyi'ego) oraz metod i gatunków badawczych, ewoluujących w czasie. Biografia podlega nieustannej

ocenie, odczytywana w nowych kontekstach czasem odsłania swoje nowe sensy i przestrzenie, a czasem okazuje się przedsięwzięciem nieudanym i jako takie zostaje odesłana do lamusa.

Inaczej czasowość biografii wygląda natomiast na poziomie wewnątrztekstowym, w którym podlega ona wszelkim tekstowym regułom. Zawieszają one upływ czasu egzystencjalnego, gdyż narracja jest „wiecznym teraz", niezmiennym w swym kształcie – i jako taka skutecznie opiera się zasadom czasowości, którym podlega życie twórcy. Gotowa, zamknięta w narracji reprezentacja tego życia, mająca swój początek i koniec – relacjonowana jest przez narratora biograficznego, który jest gospodarzem opowieści. Jako konstrukt ukształtowany tekstowo należy on w całości do świata biografii, przemawiając do zaprojektowanego również przez tekst odbiorcy wirtualnego. Oba konstrukty – w przeciwieństwie do swych żywych, egzystencjalnych odpowiedników – nie zmieniają się w czasie, trwale ukształtowane w tekście biografii.

Podobnie dzieje się z dwoma pozostałymi elementami modelu interakcyjnego – polem badawczym oraz obszarem metod i gatunków biograficznych. Tekst, zachowując w niezmiennym kształcie określone deklaracje teoretyczne, metodologiczne oraz wykorzystane zaplecze dokumentacyjne, staje się świadectwem konkretnej metody, rezultatem zastosowania konkretnych teorii. Tekstowa reprezentacja biegu życia twórcy, jakim jest biografia – jest określonym zapisem wyborów badacza, jego historycznie umocowanych hipotez i rekonstrukcji. Zatem biografia ujmowana wewnątrztekstowo nie podlega prawom czasowości.

Podsumowując powyższe rozważania, które potwierdziły fundamentalne znaczenie kategorii czasu w naukowych badaniach biograficznych, jak też w samym tekście biografii, warto zauważyć, iż czasowość w biografii musi być rozpatrywana wieloaspektowo. Na jej charakter wpływają tak zasadnicze kwestie, jak odległość między czasem biegu życia podmiotu a czasem powstawania narracji biograficznej, założony zakres czasowy biografii (pełne ujęcie życia *versus* ograniczenie tej perspektywy) czy też „dysponowanie" czasem życia podmiotu poprzez zróżnicowane omawianie różnych lat życia, a w konsekwencji – nadawanie wartości danym wydarzeniom i fazom życia, a często również marginalizowanie lat uznanych za „nieinteresujące" (zgodnie z kryteriami wynikającymi z założeń podstawowych, teoretycznych i metodologicznych).

Czasowość biografii wyraża się w rozmaitych chwytach literackich, jakie ma do dyspozycji autor w celu wykreowania złudzenia biegu czasu w tekście oraz ukształtowania takiej konstrukcji całości, w obrębie której czas – jako zasadniczy element struktury – będzie stanowił mniej lub bardziej czytelny punkt odniesienia dla opowieści o życiu twórcy. Diachroniczność lub symultaniczność epizodów, operowanie antycypacjami i retrospekcjami, elipsami czy repetycjami, teleologiczny czy funkcjonalny układ zdarzeń – to tylko wybrane możliwości gry z czasem, jakie można wykorzystać w celu uzyskania efektu „doświadczania czasu" oraz usuwania dystansu, czyli „ponownego urzeczywistniania" tego, co już było (Ricoeur, 2008, t. 3).

Czasowość biografii to również jej sekwencyjność, istnienie w określonych czasach historycznych oraz równoczesna zmienność odczytań i ewolucja koncepcji, po której następuje niezmienność i „zastygnięcie w czasie" jej ostatecznego, narracyjnego kształtu. Wreszcie czasowy i podlegający czasowości charakter ma ocena biografii naukowej: zmienna, wynikająca z konfrontacji tekstu ze zmiennymi, ewoluującymi kryteriami (pisał o tym Ryszard Skrzyniarz, 2014, analizując niestabilność i zmienność biografii, zarówno w trakcie trwania biegu życia, jak i w jej późniejszej, historycznej recepcji).

A sam bohater biografii? Może chociaż on, jako „byt tekstowy" nie podlega czasowości, lecz może trwać zawieszony w wiecznym, niezmiennym, nadanym mu przez autora kształcie? No cóż, niestety i on jest jej poddany: chociaż bieg jego życia ma określony początek i koniec, zatem umiejscowiony jest w czasie i to już nie podlega zmianom – zmienna jest jego legenda, kreowana w czasie przez kolejne biografie, recepcję tego, co po sobie zostawił, grę dokumentów gubionych czy odnajdywanych, udostępniane archiwa, zapisy, wspomnienia.

Czas zatem zawsze wydaje się zwyciężać i to do niego należy ostatnie słowo w biografii.

Bibliografia

Ankersmit F., 2004, *Narracja, reprezentacja, doświadczenie. Studia z teorii historiografii*, red. E. Domańska, Wydawnictwo Universitas, Kraków.

Bajcar B., Nosal Cz., 2004, *Czas psychologiczny: wymiary, struktura, konsekwencje*, PAN, Warszawa.

Bal M., 2012, *Narratologia. Wprowadzenie do teorii narracji*, tłum. E. Kraskowska (red. nauk.) i zespół, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków.

Budzyńska M., 2014, *Konwencje przedstawiania w biografiach znanych ludzi nauki, historii i sztuki*, [w:] R. Skrzyniarz, E. Krzewska, W. Zgubicka-Gierut, *Badanie biografii – źródła, metody, konteksty*, Wydawnictwo Episteme, Lublin, s. 69–83.

Całek A., 2012, *Adam Mickiewicz – Juliusz Słowacki: psychobiografia naukowa*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków.

Całek A., 2013, *Biografia naukowa: od koncepcji do narracji. Interdyscyplinarność, teorie, metody badawcze*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków.

Całek A., w druku, *Jak napisać arcydzieło? „Pan Tadeusz" w świetle psychologii procesu twórczego*, [w:] E. Hoffmann-Piotrowska (red.), *Soplicowo rocznicowo. Spotkanie w 180. rocznicę wydania „Pana Tadeusza"*, Warszawa.

Czerniawska O., 2000, *Czas i jego wymiary*, [w:] eadem, *Drogi i bezdroża andragogiki i gerontologii,* Wydawnictwo Wyższej Szkoły Humanistyczno-Ekonomicznej, Łódź.

Domańska E., 1994, *Filozoficzne rozdroża historii*, [w:] E. Domańska, J. Topolski, W. Wrzosek, *Między modernizmem a postmodernizmem. Historiografia wobec zmian w filozofii historii*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Adama Mickiewicza, Poznań, s. 17–30.

Domańska E., 2004, *Miejsce Franka Ankersmita w narratywistycznej filozofii historii*, [w:] F. Ankersmit, *Narracja, reprezentacja, doświadczenie. Studia z teorii historiografii*, red. E. Domańska, Wydawnictwo Universitas, Kraków, s. 5–27.

Dzięgielewska M., 2007, *Czas w życiu człowieka dorosłego*, [w:] B. Juraś-Krawczyk (red.), *Wybrane obszary badawcze andragogiki*, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Humanistyczno-Ekonomicznej, Łódź.

Golonka J., 2011, *Czas w kontekście indywidualnych doświadczeń uczestników warsztatów biograficznych*, [w:] E. Dubas, W. Świtalski (red.), *Uczenie się z biografii Innych*, „Biografia i badanie biografii", t. 2, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź, s. 187–208.

Ingarden R., 1960, *O dziele literackim*, PWN, Warszawa.

Jasińska M., 1970, *Zagadnienia biografii literackiej. Geneza i podstawowe gatunki dwudziestowiecznej beletrystyki biograficznej*, PWN, Warszawa.

Kisiel R., 2003, *Rozważania o czasie w „O dziele literackim" Romana Ingardena*, „Perspectiva. Legnickie Studia Teologiczno-Historyczne", nr 2, s. 159–167.

Korwin-Piotrowska D., 2011, *Poetyka – przewodnik po świecie tekstów*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków.

Kulawik A., 2013, *Zarys poetyki*, Wydawnictwo Antykwa, Kraków.

Lakoff G., Johnson M., 1988, *Metafory w naszym życiu*, tłum. T.P. Krzeszowski, PIW, Warszawa.

Lalak D., 2010, *Życie jako biografia. Podejście biograficzne w perspektywie pedagogicznej*, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa.

Ricoeur P., 2008, *Czas i opowieść*, t. 1: *Intryga i opowieść historyczna*, tłum. M. Franczak, t. 2: *Konfiguracja w opowieści fikcyjnej*, tłum. J. Jakubowski, t. 3: *Czas opowiadany*, tłum. U. Zbrzeźniak, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków.

Skrzyniarz R., 2014, *Biografia ruchoma, zmienna, niestabilna – przyszłość zmienia się w zależności od tego, jak patrzymy na przeszłość*, [w:] R. Skrzyniarz, E. Krzewska, W. Zgubicka-Gierut, *Badanie biografii – źródła, metody, konteksty*, Wydawnictwo Episteme, Lublin, s. 85–96.

Św. Augustyn, 1994, *Wyznania*, tłum. Z. Kubiak, Wydawnictwo Znak, Kraków.

https://doi.org/10.18778/8088-625-4.04

*Amelia Krawczyk-Bocian**

Doświadczanie czasu w badaniach biograficzno-narracyjnych

Nie mamy innego sposobu opisania „przeżytego czasu" jak tylko w formie narracji.

Jerome Bruner (1990, s. 4)

Streszczenie: W artykule podjęta została kwestia rozumienia znaczenia czasu dla badań biograficzno-narracyjnych. Odwołano się do pojęcia czasu, koncepcji czasu ujętej jako doświadczanie, trzech perspektyw czasu w badaniach biograficzno-narracyjnych (przeszłości – teraźniejszości i antycypowanej przyszłości), doświadczeń badacza biograficzno-narracyjnego oraz narratora.

Słowa kluczowe: narracja, tożsamość narracyjna, doświadczenie życiowe, czas.

Experiencing time in the biographical-narrative research

Summary: The article addresses the issues of understanding the importance of time in biographical-narrative research. The text makes reference to the concept of time, the concept of time recognized as experience, the three perspectives of time in biographical- narrative research (past-present and anticipated future), the experience of a biographical narrative researcher and narrator.

Key words: narration, narrative identity, life experience, time.

Wprowadzenie w problematykę rozumienia czasu

Przedmiotem moich rozważań jest znaczenie czasu w badaniach biograficzno-narracyjnych. Oznacza to, iż traktuje kategorię pojęciową czasu jako łącznik pomiędzy przeszłością, teraźniejszością a antycypowaną przyszłością w biografii każdego człowieka. Przyjmuję założenie Duccio Demetrio

* Dr, adiunkt, Uniwersytet Kazimierza Wielkiego, Wydział Pedagogiki i Psychologii, Katedra Pedagogiki Ogólnej i Porównawczej, ul. J.K. Chodkiewicza 30, 85-064 Bydgoszcz.

(2000, s. 46), dla którego odtwarzanie przeżyć z przeszłości polega na spajaniu poszczególnych doświadczeń życiowych oraz nadaniu mu sensu i znaczenia z perspektywy czasu. Takie podejście stawia człowieka przed wielkim wyzwaniem, jakim jest trud opowiedzenie o sobie w trzech wymiarach czasu.

Czym zatem jest czas w biografii indywidualnej człowieka? To trudne pytanie. Dokonując przeglądu literatury przedmiotu, natrafiłam na różne jego określenia. Zdaniem Hanny Buczyńskiej-Garewicz (2003, s. 16) czas jest przemijaniem. Jego istotę stanowi trójdzielność pomiędzy przeszłością, teraźniejszością i przyszłością. Dla autorki czas jest zagadką wpisaną w ludzką biografię. Hanna Buczyńska-Garewicz dokonuje przeglądu znaczenia pojęcia czasu, jego interpretacji, odwołując się przede wszystkim do św. Augustyna. Warto podkreślić, iż czas rozumiany jako przemijanie podkreśla znaczenie relacji pomiędzy (jak to określa autorka) trzema dziedzinami, czy też fazami czasowości. Chodzi tu oczywiście o relację między przyszłością, teraźniejszością i przyszłością (tamże, s. 17).

Nieco inaczej patrzy na kategorię czasu Paul Ricouer (1995, s. 24); mówi on bowiem o czasie jako jedności składającej się z przyszłości i uwspółcześnienia. Czy oznacza to zatem, iż czas wyznacza kierunek poszukiwań miejsca w biograficznej przestrzeni? Wydaje się, że tak właśnie się dzieje. Człowiek staje się doświadczającym podmiotem wchodzącym w relacje nie tylko z drugą osobą, ale i z kulturą. Czas staje się łącznikiem spajającym bagaż doświadczeń współczesnego człowieka, aktywnie uczestniczącego w życiu społecznym. Ta ciągłość i trwałość w czasie przyczynia się do rozwoju tożsamości człowieka przyjmującego wyzwania, jakże zmiennego życia.

Katarzyna Rosner (2003, s. 50) kontynuuje myśl P. Ricouera. Czas widziany jest przez autorkę jako struktura organizującą (scalającą) ludzkie doświadczenie. Oznacza to zatem, iż współczesny człowiek stając się reżyserem własnego życia decyduje o tym, co jest dla niego biograficznie istotne, co stanowi sens w przestrzeni jego życia społeczno-kulturowego, oraz w jaki sposób jest w stanie wykorzystać biograficzne doświadczenie, aby mógł w perspektywie czasu powiedzieć, iż czuje się spełniony życiowo. Owa struktura scalająca ludzkie doświadczenie podkreśla znaczenie rozumienia siebie w perspektywie czasu. Stąd też istotna staje się kategoria pojęciowa osobowej kompetencji jako czynnika sprzyjającego dokonywaniu konstruktywnych zmian we własnej biografii, poddania się autorefleksji czy też umiejętności biograficznego uczenia się (Dubas, 2015).

Interesujące studia na temat czasu przedstawił Leszek Koczanowicz (2008, s. 115). Autor twierdzi, iż czas jest

> elementem zmysłu wewnętrznego, który pozwala jednostce postrzegać zmiany w jej doświadczeniu […] Czas jest w istocie częścią doświadczenia subiektywnego i można go uznać za rodzaj konstrukcji.

Takie rozumienie czasu podkreśla istotę subiektywnego doświadczania czasu wpisanego w biografię każdej osoby. Zmiany, które dokonują się wokół człowieka stają się wyznacznikiem budowania tożsamości, w tym tożsamości

narracyjnej. Umiejętność mówienia, opowiadania w czasie o ważnych biograficznie zdarzeniach ukazuje obraz mijającego czasu, nas samych uwikłanych w czasowość ludzkiej egzystencji.

Wprowadzona kategoria pojęciowa doświadczania czasu kieruje moją uwagę nie tylko na płaszczyznę działania człowieka, ale i przeżywania siebie, przekraczania siebie w perspektywie czasu. Takie spojrzenie na omawianą problematykę pozwala dostrzec bogactwo interpretacji czasu w ujęciach wybitnych przedstawicieli myśli współczesnej. Warto zatem zatrzymać się przy fenomenologii Maurice'a Merleau-Ponty'ego, psychologii Williama Jamesa oraz George Herberta Meada. W swoich znakomitych pracach poruszają oni wątki czasu, poddają pod namysł istotę jego upływu, jak również znaczenie dla biegu ludzkiego życia.

I tak Merleau-Ponty koncentruje swoją uwagę na teraźniejszości. To właśnie w niej dostrzega punkt kulminacyjny rozumienia znaczenia czasu w życiu człowieka. Teraźniejszość jest dla niego „obszarem, na którym byt i świadomość zbiegają się" (2001, s. 445). Autor dodaje, że

> czas istnieje tylko dlatego, że jestem w nim usytuowany […] to znaczy, że odkrywam, iż jestem już zaangażowany. Czas istnieje dla mnie dlatego, że mam teraźniejszość.

Czas dla Merleau-Ponty'ego jest niewątpliwie subiektywny. Oznacza to, iż rozumienie czasu, doświadczanie czasu, jego przeżywanie, umiejscowione jest w codzienności. W zwyczajnych ludzkich relacjach odkrywamy swój udział w procesie konstruowania rzeczywistości społecznej. Zaangażowani do tworzenia, przekształcania, wprowadzania zmian spostrzegamy siebie jako kreatorów swojej codzienności. Teraźniejszość określa więc nas samych, podejmowane działania, przestrzeń relacji między ludźmi. Doświadczanie upływu czasu widoczne jest zatem przez pryzmat dokonań, zaangażowań jednostki. Stąd też autor w swoich pracach bardzo często dookreśla czas zwrotami: czas przemija, czas upływa, doświadczam biegu czasu.

Georg Herbert Mead akcentuje kategorię pojęciową doświadczanie czasu. Kategorię tę odnosi do działania człowieka, który podejmuje różne biograficznie ważne wyzwania, zadania, tak aby rozwiązać trudności wynikające z zaistniałej sytuacji (Koczanowicz, 2008, s. 119). Podobnie jak dla Merleau-Ponty'ego, tak i dla Meada teraźniejszość odgrywa znaczącą rolę w rozumieniu doświadczania czasowości. Zdaniem Meada „przeżyte doświadczenia czasowości odkrywa głębię i ruch przepływu czasu oraz uprzywilejowaną rolę teraźniejszości, z której podmiot odkrywa się na przeszłość i przyszłość" (za: Koczanowicz, 2008, s. 123).

Oprócz koncentracji na perspektywie czasu, William James zwraca uwagę na aspekt emocjonalny pamięci i czasu. Zdarza się i tak, iż pewne zdarzenia pomimo upływu czasu pamiętamy co do minuty. Przeżywamy je ponownie zawsze wtedy, kiedy przywołujemy je w pamięci. Ów aspekt emocjonalny wpleciony w upływ czasu daje świadectwo ważności przeżytych zdarzeń w biografii indywidualnej człowieka. Oznacza to, iż pewne wydarzenia pozostają w pamięci

na dłużej, przeżywamy je ponownie w samotności lub w towarzystwie innych osób. Koncentracja na czasie, który był dla nas istotny powraca na nowo. Przypominając sobie tamte chwile, odkrywamy na nowo obraz siebie z tamtych lat. Dokonujemy subiektywnej interpretacji tego, co się wydarzyło. Upływ czasu może być sprzymierzeńcem w rozliczeniu się z przeszłością. Podjęte próby rozumienia tego, co się wydarzyło otwierają drzwi do akceptacji teraźniejszości, wyjścia do nadchodzącej przyszłości. Perspektywa czasu staje się (z)rozumiana. Świadomość siebie pozwala jednostce doświadczyć nowych wzruszeń wpisanych w biograficzne doświadczanie czasu.

Stanowi to, zdaniem Duccio Demetro (2000, s. 70), zaczątek narracyjnego toku naszej egzystencji. Powracamy do czasu dzieciństwa, uchylamy okno na czas naszej młodości. Uczymy się z własnej biografii czasu, który był nam dany. Stąd też D. Demetrio (2000, s. 71) stwierdza, że czas jest substancją, z której się składam, czas jest rzeką, która mnie unosi i ja również jestem rzeką. To sprawia, że odkrywamy i, co więcej, odczuwamy niemal namacalnie, że jesteśmy stawaniem się i trwaniem, ruchem i bezruchem zarazem.

Spojrzenie na czas pozwala analizować przeszłe wydarzenia w biografii indywidualnej z punktu widzenia doświadczającego podmiotu. Jak rzekłby Philip Zimbardo (2009), wspomnienia mają charakter rekonstrukcji zdarzeń. Poddają się one wpływom bieżących postaw, przekonań, dostępnych informacji doświadczającej jednostki. Rekonstrukcyjna natura przeszłości oznacza w myśl autora, że to „co myślimy i jak się czujemy w dniu dzisiejszym, wpływa na to, jak pamiętamy dzień wczorajszy" (tamże, s. 73).

Słowa Autora ujawniają nam subiektywne postrzeganie czasu w biografii indywidualnej. Literatura przedmiotu, zwłaszcza na gruncie psychologicznym ukazuje bogactwo teorii, które wyjaśniają rozumienie czasu, wspomnień, pamięci czasu. Wątek ten wydaje mi się niezwykle istotny, stąd też w tym miejscu chciałabym przywołać teorie czasu, które dookreślą podjętą w artykule tematykę.

Przegląd teorii czasu odnalazłam w pracy Agnieszki Niedźwieńskiej (2003). I tak, teoria siły śladu zakłada, że każda informacja zapisana w naszej pamięci charakteryzuje się pewną siłą, która słabnie wraz z upływem czasu. Czas, który minął od zdarzenia jest oceniany na podstawie siły śladu, który pozostaje w pamięci doświadczającej jednostki.

Inna teoria, nazwana teorią oznaczenia czasowego, zakłada, że do każdego zdarzenia, ważnego w biografii jednostki przypisana jest informacja o czasie już podczas etapu kodowania. Wtedy jest możliwość dokładnego wyuczenia i zapamiętania czasu zajścia określonego zdarzenia (np. data ślubu, narodzin dziecka) poprzez jego zapamiętanie.

Teoria następstwa zdarzeń podkreśla, że osobiste wspomnienia człowieka mogą być przewijane w czasie do przodu, jak i do tyłu. Oznacza to, że kodowanie nowych informacji powoduje przesuwanie starszych informacji, a tym samym oddalanie ich w przeszłość.

Teorie rekonstrukcyjne podkreślają natomiast, że jednostka odwołuje się do wskazówek czasowych, aby przypomnieć sobie informacje o zdarzeniu. W taki sposób osoba może „odwołując się do ogólnej wiedzy o społecznych, naturalnych i osobistych schematach czasowych wnioskować o prawdopodobnym czasie zdarzenia" (Niedźwieńska, 2000, s. 190).

Powyższe rozważania na temat czasu, jego rozumienia, znaczenia w życiu człowieka kieruje uwagę na możliwości wykorzystania czasu w badaniach biograficzno-narracyjnych. W dalszej części artykułu odniosę się do własnych doświadczeń badawczych związanych z prowadzeniem badań biograficzno-narracyjnych. Doświadczając kategorii czasu, doświadczania czasu w procesie badawczym[1], mam świadomość jego ważności dla narratorów.

Refleksja nad istotą czasu w badaniach biograficzno-narracyjnych skłoniła mnie do postawieniu kilku pytań, poniżej podejmę próbę sformułowania na nie odpowiedzi.

Czas w badaniach biograficzno-narracyjnych

Czas, czyli przeszłość–teraźniejszość i antycypowana przyszłość, w myśleniu indywidualnym jest istotą podejścia biograficzno-narracyjnego. Perspektywa czasu, czyli to co możemy nazwać uczasowieniem ważnych w naszej biografii zdarzeń kieruje nas do wszystkich obszarów, w których się realizujemy, poznajemy, odnajdujemy. Perspektywa czasu stanowi zatem dla jednostki „prywatny świat zapamiętany (czyli przeszłość), bieżące zainteresowanie teraźniejszością oraz oczekiwania dotyczące przyszłości" (Worach-Kardas, 1990, s. 113).

Badania biograficzno-narracyjne umożliwiają tworzenie własnej biografii w perspektywie czasu; oznacza to, że umożliwiają poszukiwanie sensu i znaczenia własnej historii życia. W tym ujęciu czas odgrywa znaczącą rolę. Nazywam ten czas, za Paulem Ricoeurem, czasem ludzkim[2].

Perspektywa czasu widoczna w badaniach biograficzno-narracyjnych zwraca uwagę na czas miniony. To czas, który jednostka ma już za sobą, czas, który okazał się dla niej niezwykle ważny, istotny z punktu widzenia zebranych doświadczeń życiowych. W pewnym momencie swojego życia trzeba rozliczyć się z przeszłością, nabrać do niej dystansu. Jest to potrzebne, jak twierdzi D. Demetrio (2000, s. 84), by zachować jedność i spójność własnej tożsamości. Wkradająca się refleksja sprzyja dobremu samopoczuciu, prowadzi jednostkę do wewnętrznego zintegrowania.

Niezwykle istotna jest również teraźniejszość. Człowiek zaczyna systematycznie dokonywać oglądu swego życia. Nabiera dystansu do ważnych biograficznie spraw. Taka postawa staje się konieczna, aby nadchodzącą przyszłość

[1] Odwołuję się tu do monografii mojego autorstwa, zob. A. Krawczyk-Bocian (2013).

[2] Jerome Bruner (2006, s. 185) mówi o czasie narracyjnym.

przyjąć jako oczekiwaną. Czas przyszły staje się warsztatem tworzenia ludzkich możliwości, zdolności, niewyczerpanego zbioru rozwiązań codziennych sytuacji.

W badaniach biograficzno-narracyjnych odnajduję wszystkie wymiary czasu. Począwszy od zdarzeń minionych, poprzez te, które aktualnie się dzieją, oraz te, które lada moment mogą się pojawić, dostrzec można orientację czasu, w którą człowiek jest wpisany.

Mówiąc o orientacji czasu, mam na myśli, za Haliną Worach-Kardas (1990, s. 114), „względną dominację przeszłości–teraźniejszości lub przyszłości w myśleniu indywidualnym". Autorka podkreśla tym samym, że istnieje związek między orientacją czasu a ważnymi wydarzeniami życiowymi, których człowiek doświadczył. Wątek ten wydaje mi się na tyle istotny, że zasługuje na pogłębioną analizę. Nasuwa się w tym miejscu pytanie, w jaki sposób czas, upływ czasu staje się czynnikiem sprawczym zmian w sposobie rozumienia siebie i ważnych biograficznie zdarzeń.

Rozstrzygnięcie tej kwestii odnaleźć można w pracy Paula Ricoeura (2008) *Czas i opowieść.* Autor zwraca uwagę na fenomen czasowości. Czas opowiadany jest dla niego mostem przerzuconym nad przepaścią (s. 350). Most ten łączy przeszłość z teraźniejszością i antycypowaną przyszłością. Stąd też ludzie, którzy podejmują trud opowieści o sobie, swojej historii życia, mają głębokie przekonanie o świadomości swojego (za)istnienia. To wewnętrzne przekonanie o wyjątkowości osobistej historii życia wyzwala w nich chęć podzielenia się doświadczeniami z innymi ludźmi.

Odniesienie się do ważnych, znaczących wydarzeń w biografii indywidualnej człowieka powoduje tym samym uchwycenie istoty czasu w biegu życia. Zapewne chodzi tu autorowi o znaczenie narracyjnej tożsamości, która zmusza do postawienia pytania o to, kto jest sprawcą, autorem owych działań (tamże, s. 353). Koncentracja na tożsamości narracyjnej, kluczowej kategorii pojęciowej w badaniach biograficzno- narracyjnych prowadzi do ukazania narracyjnej struktury rozumienia, która zdaniem Katarzyny Rosner (2003, s. 35) jest prostą konsekwencją czasowości naszego sposobu bycia. Rozumienie narracyjne nadaje sens naszemu życiu, ponieważ wiążąc ze sobą trzy perspektywy czasowe, nadaje mu ciągłość i jedność, które zapewniają integralność naszej tożsamości.

Powyższa konstatacja autorki zwraca uwagę na składowe procesu rozumienia. Pierwszą z nich jest obraz siebie, czyli własne wyobrażenia jednostki na własny temat. Drugim elementem jest obraz zdarzeń, w których jednostka uczestniczyła i zarazem odegrała znaczącą rolę. Trzecim wreszcie obraz zmian czy też przemian, jakie zaszły w jej życiu w perspektywie czasu.

Rozumienie narracyjne, o którym wspomina autorka, zakłada, że jednostka posiada tzw. kompetencję biograficzną. Zbigniew Pietrasiński (1993) rozumie przez nią zdolność jednostki do tworzenia własnej historii życia, określenia siebie i swojego miejsca na drodze indywidualnego rozwoju. Autor podkreśla tym samym ważność czynnika samowiedzy w biografii człowieka, którego uj-

muje jako źródło wiedzy o sobie (jako podmiocie i obiekcie zmian zarazem) (tamże, s. 62).

To poczucie ciągłości a zarazem zmian w spostrzeganiu siebie, świata, ludzi, z którymi wchodzimy w relacje, interakcje ukazuje nam bogactwo interpretacji siebie. To sposób na odkrywanie ciągle na nowo swojego miejsca w świecie, rozumienia istoty swojego życia, nadawania mu znaczenia i sensu z perspektywy czasu.

Poszukiwanie narracyjnej tożsamości nie może się obyć bez wzięcia pod uwagę czasu, „czasowości naszej egzystencji i struktur, w jakie organizujemy nasze doświadczenie" (Rosner, 2003, s. 50). Czas, jaki jednostka wyznacza sobie na realizację planów, marzeń, zamierzeń, odgrywa znaczącą rolę w procesie konstrukcji swojego życia na przyszłość. Nie można nie uwzględnić też upadków i niepowodzeń, które wpisane są w biografię człowieka. Czas można zatem ująć z perspektywy przemijania. Staje się wtedy zarazem „jednością obecności i nieobecności" (Buczyńska-Garewicz, 2003, s. 18) w wędrówce naszego życia.

Zasygnalizowana powyżej problematyka czasu w badaniach biograficzno-narracyjnych pozwala mi nawiązać do własnych doświadczeń badawczych zebranych w tym zakresie. Zaprezentowane poniżej wyniki analiz przeprowadzonych przez badacza jakościowego podkreślają istotę i znaczenie czasu w życiu narratorów, z którymi miałam okazję się spotkać w trakcie procesu badawczego. Czas stał się dla nich swoistym „załącznikiem" do własnej biografii.

Doświadczanie czasu w badaniach biograficzno-narracyjnych.

Problematyka omawiana w tej części artykułu pozwala mi nawiązać do własnych doświadczeń badawczych; traktuję je jako indywidualne odczytanie istoty doświadczania czasu w badaniach biograficzno-narracyjnych. W tym kontekście kategoria pojęciowa „doświadczanie" wymaga wyjaśnienia. W źródłach leksykograficznych pojęcie to pojawia się obok terminu „doświadczenie", co może świadczyć o wspólnej płaszczyźnie terminologicznej. Literatura przedmiotu używa zamiennie obu terminów. *Praktyczny słownik współczesnej polszczyzny* (1996, s. 192) podaje, iż „doświadczanie" możemy rozumieć jako odczuwanie, doznawanie czegoś, bycie uczestnikiem czegoś czy też przechodzenie przez coś.

Rozróżnienie pojęć „doświadczenie" i „doświadczanie" odnaleźć można w pracy Urszuli Ostrowskiej (1998) i Bernardy Berezy (2009). Pierwsza z wymienionych autorek dokonała gruntownego przeglądu źródeł encyklopedycznych i słownikowych odnośnie do tego pojęcia. Podkreśliła (tamże, s. 66–69), że kategorię pojęciową „doświadczenie" pojmuje się najczęściej przez „pryzmat empirii, jako mający wyraźnie ramy czasowe proces celowy i zorganizowany metodycznie, zmierzający do potwierdzenia bądź obalenie hipotezy", natomiast „doświadczanie" ma ścisły związek z podmiotowością jednostki

i z językiem, który staje się instrumentem umożliwiającym porozumiewanie się ludzi ze sobą. Doświadczanie staje się zatem głównym elementem podmiotowości człowieka, gdyż swym zakresem obejmuje „ludzkie przeżycia [...] pozostawia po sobie w sferze duchowej człowieka jakiś ślad, wywiera jakieś piętno i »wpisuje się« mniej lub bardziej znacząco w *curriculum vitae* jednostki" (tamże, s. 67).

W opinii Bernardy Berezy (2009, s. 60–61) elementem różnicującym oba pojęcia jest perspektywa temporalna. Doświadczanie jest, zdaniem autorki, procesem rozciągniętym w czasie. Charakteryzuje go dynamika, zmiany w spostrzeganiu siebie, zdarzenia. W trakcie poszczególnych faz dochodzą do głosu pragnienia, plany, wyobrażenia, które tworzą znaczenie zdarzenia w biografii jednostki.

Spotkanie człowieka z samym sobą, swoimi przeżyciami, dramatami wymaga zatem narracyjnego rozumienia życia[3]. Ową umiejętność zdobywa człowiek na płaszczyźnie życia rodzinnego, społecznego, egzystencjalnego. Ucząc się na bazie własnych doświadczeń spostrzega siebie jako podmiot aktywnie tworzący własną biografię. Stąd też w niniejszych rozważaniach „doświadczanie" jest rozumiane jako przeżywanie zdarzeń życiowych, zmianę (przemianę) swojego Ja, permanentne obcowanie ze sobą samym i swoją historią życia w perspektywie czasu. Nie ulega wątpliwości, iż znaczącą rolę w procesie rozumienia siebie i swojego życia odgrywa uczenie się biograficzne.

Kategoria pojęciowa czasu widoczna jest bardzo wyraźnie w badaniach empirycznych. Jako badacz stosowałam perspektywę czasu do uchwycenia istoty zjawiska, jakim było zdarzenie krytyczne w biografii indywidualnej młodych dorosłych (Krawczyk-Bocian, 2013, 2016). Prowadząc badania longitudinalne natrafiłam na rozterki natury metodologicznej, emocjonalnej, organizacyjnej. Problemy, z którymi zetknęłam się jako badacz biograficzno-narracyjny uświadomiły mi ważność pojęcia czasu w procesie badawczym.

W tym miejscu warto podkreślić istotę upływu czasu w badaniach biograficzno-narracyjnych. Zazwyczaj między pierwszym a drugim etapem badań mija kilka lat, trzeba więc zadać sobie pytanie, jak czas ten wykorzystać, aby nie był czasem straconym. Z pewnością dobrą propozycją jest przeznaczenie go na zgłębianie warsztatu metodologicznego badań biograficzno-narracyjnych oraz zapoznanie się z publikacjami naukowymi pomocnymi przy analizie i interpretacji materiału empirycznego.

Problematyczny okazał się powrót do grupy badawczej z pierwszego etapu badań. Numery kontaktowe w większości przypadków były nieaktualne. Trop prowadził zatem przez portale internetowe „Nasza klasa", stare adresy rodzinne i mailowe, które jako badacz otrzymałam od narratorów. Dojazdy do badanych po raz kolejny w najdalsze zakątki kraju również wymagał zorganizowania, zdyscyplinowania i zaangażowania ze strony badacza.

[3] Szczegółowo omawiam ten problem w artykule *Narracja jako spotkanie*, zob. A. Krawczyk-Bocian (2011).

Kolejnym problemem, przed którym stanęłam, to moje indywidualne nastawienie do kontynuowania badań. Zaangażowanie w prowadzenie tego typu badań wymaga niebywałej cierpliwości, pokonywania swoich słabości, zwątpienia i zniechęcenia. Trzeba jednak stanowczo podkreślić, iż przezwyciężenie owych trudności przynosi niebywałą satysfakcję z rezultatów swoich poczynań badawczych.

Powyższe uwagi budzą refleksję nad przemyślanym zaangażowaniem siebie jako badacza w stosowanie badań podłużnych. Doświadczanie czasu w tego typu badaniach wydaje się niezwykle istotne. Zmieniamy się my jako badacze pod kątem podejścia do omawianego problemu, przełamujemy stereotypy, schematy potocznego myślenia o badanym obiekcie, stajemy się dojrzalsi nie tylko jako badacze, ale też jako zwykli ludzie doświadczający problemów codzienności.

Oczekiwanie na ponowne spotkanie z narratorem wymagało ode mnie refleksyjności, cierpliwości i zdystansowania się do postawionych problemów badawczych. Ilekroć pojawiały się chwile zwątpienia, stawiałam sobie pytania o istotę, znaczenie prowadzonych przez mnie badań.

Czas widziany z perspektywy badacza podkreśla czasochłonne, żmudne, często i wyczerpujące prowadzenie badań empirycznych. W trakcie wielu lat pracy z narracjami doświadczyłam jako badacz radości, zadowolenia i satysfakcji ze spotkania z ludźmi i bogatą historią ich życia.

Spoglądając na poruszane zagadnienie z punktu widzenia narratora, ważne jest pytanie o powody, dla których badany chce opowiedzieć nam swoją historię życia.

Po pierwsze należy stwierdzić, że ludzie przeżywający kryzys, trudne doświadczenia życiowe doceniają stworzenie im okazji do wyrażania swoich uczuć, emocji dotyczących krytycznych sytuacji życiowych. Dlatego też z niezwykłą łatwością opowiadają o swoich przeżyciach i zmartwieniach, traktując to jak okazję do ponownego skonfrontowania się z tym, co się wcześniej wydarzyło. Werbalizowanie doświadczeń z perspektywy czasu wzbogaca ich samoświadomość i samowiedzę. Wyznacza kierunek poszukiwań dalszej życiowej drogi na bazie refleksji, dystansu i samokrytycyzmu.

Co zatem sprawia, że ludzie podejmują trud opowieści o sobie, swojej historii życia? Grażyna Teusz (2010) twierdzi, że jednym z takich powodów może być chęć podzielenia się z innymi swoimi doświadczeniami. Często narratorzy traktują badania jako formę wewnętrznej terapii. Niejednokrotnie słyszałam od narratorów zwroty: chcę się wygadać, chcę wyrzucić z siebie to, co boli. Jako badacz spoglądałam na narratorów z pasją, ciekawością ich życia ujętego zawsze w formie opowieści. Stąd też prowadzenie badań empirycznych, przygotowanie się do nich wymaga staranności, wewnętrznego zdyscyplinowania i zaangażowania. Być może właśnie z tych powodów Katarzyna Stemplewska-Żakowicz i Bartosz Zalewski (2010) pytają, czym jest dobra narracja? To ważne pytanie z punktu widzenia metodologicznego. Autorzy podkreślają zatem ważność ciągu zdarzeń w opowiadanej historii życia, ujęcie doświadczenia

i rozumienia tego, co się wydarzyło w perspektywie czasu, dialogowość, która staje się płaszczyzną spotkania dwóch podmiotów: badacza i badanego w procesie badawczym oraz spójność wysłuchanej narracji.

Wyznaczniki dobrej narracji należy uwzględnić zatem w poczynaniach badawczych. Sprzyjają one refleksyjności i rozumieniu spotkania dwóch niezwykle istotnych osób: badacza i narratora. Co więcej, spotkanie to wzbogaca historie życia obu podmiotów, pozwala zrozumieć sytuacje, w które jesteśmy uwikłani. Wtedy to, jak twierdzi D. Demetrio (2000, s. 14) teraźniejszość dominuje nad przeszłością i stopniowo wzbogaca nasze życie o nowe doświadczenia, refleksje, przemyślenia.

Reasumując powyższe rozważania podkreślam, że zarówno badacz, jak i narrator doświadczają czas w procesie badawczym. Wsłuchanie się w historię życia badanego, przeżywanie razem z nim tego, co się wydarzyło, powoduje, że stajemy się, jak ujmuje to J. Tischner (1990), człowiekiem dramatu. Jak rzekłby autor, każdego dnia uczymy się „przeżywać dany czas mając wokół siebie innych ludzi i ziemię jako scenę pod stopami" (tamże, s. 11).

Doświadczanie czasu staje się wymowne.

Literatura

Bereza B., 2009, *Doświadczanie własnej choroby przez pacjentów dializowanych*, Wydawnictwo Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego, Lublin.

Bruner J., 1990, *Kultura edukacji*, Wydawnictwo Universitas, Kraków.

Buczyńska-Garewicz H., 2003, *Metafizyczne rozważania o czasie*, Wydawnictwo Universitas, Kraków.

Demetrio D., 2000, *Autobiografia. Terapeutyczny wymiar pisania o sobie*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków.

Doroszewski W. (red.), 1996, *Praktyczny słownik współczesnej polszczyzny*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.

Dubas E., 2015, *Biograficzność w kontekście całożyciowego uczenia się*, [w:] E. Dubas, J. Stelmaszczyk (red.), *Biografie i uczenie się*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź, s. 11–29.

Krawczyk-Bocian A., 2011, *Narracja jako spotkanie*, „Przegląd Pedagogiczny", nr 1, s. 199–205.

Krawczyk-Bocian., 2013, *Doświadczanie zdarzeń krytycznych. Narracje biograficzne dorosłych dzieci alkoholików*, Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego, Bydgoszcz.

Merleau-Ponty M., 2001, *Fenomenologia percepcji*, Wydawnictwo Fundacji Aletheia, Warszawa.

Koczanowicz L., 2009, *Polityka czasu*, Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej, Wrocław.

Ostrowska U., 1998, *Doświadczanie wartości edukacyjnych w szkole wyższej*, Wydawnictwo Akademii Techniczno-Rolniczej, Bydgoszcz.

Pietrasiński Z., 1993, *Syntezy wiedzy autobiograficznej podporządkowane „roli" autokreacyjnej jednostki*, [w:] T. Rzepa, J. Leoński (red.), *O biografii i metodzie biograficznej*, Wydawnictwo „Nakom", Poznań, s. 53–71.

Rosner K., 2003, *Narracja, tożsamość, czas*, Universitas, Kraków.

Ricouer P., 2008, *Czas i opowieść*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków.

Ricouer P., 1995, *Tożsamość w czasach zmiany. Rozmowy w Castel Gandolfo*, Wydawnictwo Znak, Kraków.

Stemplewska-Żakowicz K., Zalewski B., 2010, *Czym jest dobra narracja? Struktura narracji z perspektywy badacza i klinicystów*, [w:] M. Straś-Romanowska, B. Bartosz, M. Żurko (red.), *Badania narracyjne w psychologii*, Wydawnictwo Psychologii i Kultury Eneteia, Warszawa, s. 17–51.

Tischner J., 1990, *Filozofia dramatu*, Editions du Dialogue, Paris.

Teusz G., 2010, *Historie, według których żyjemy. W kręgu narracji*, [w:] M. Straś-Romanowska, B. Bartosz, M. Żurko (red.), *Psychologia małych i wielkich narracji*, Wydawnictwo Psychologii i Kultury Eneteia, Warszawa, s. 151–156.

Niedźwieńska A., 2003, *Czas we wspomnieniach autobiograficznych*, [w:] K. Krzyżewski (red.), *Doświadczenie indywidualne. Szczególny rodzaj poznania i wyróżniona postać pamięci*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków, s. 185–197.

Worach-Kardas H., 1990, *Metoda biograficzna a badanie postaw wobec czasu*, [w:] J. Włodarek, M. Ziółkowski (red.), *Metoda biograficzna w socjologii*, PWN, Warszawa, s. 113–123.

Zimbardo Ph., Boyd J., 2009, *Paradoks czasu*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.

https://doi.org/10.18778/8088-625-4.05

*Rafał Marcin Leszczyński**

Czas człowieka z perspektywy ontologii reizmu pansomatycznego

Streszczenie: W artykule omówiono reizm pansomatyczny Tadeusza Kotarbińskiego i jego wpływ na koncepcję czasu człowieka. Zdaniem Kotarbińskiego bytami są poszczególne cielesne rzeczy, natomiast stany, relacje i własności rzeczy nie mogą być uważane za byty. Nadawanie cech bytu stanom, relacjom i własnościom rzeczy jest błędem hipostazowania. Według Kotarbińskiego również przestrzeń i czas nie są bytami, będąc wyznaczane przez istnienie jednostkowych ciał. Wychodząc z tych założeń, w artykule stwierdza się, iż wszelkie przejawy czasu dadzą się sprowadzić do kategorii rzeczy (istnienia rzeczy). Również subiektywny czas ludzki, czyli sposób, w jaki człowiek doznaje czasu fizycznego, biologicznego, historycznego, pokoleniowego i osobistego, daje się sprowadzić do kategorii rzeczy, a konkretnie do człowieka, który doświadcza swojej czasowości w jej różnych wymiarach. Innymi słowy, z punktu widzenia pansomatyzmu przedmiotem badań biograficznych nie jest czas, ale człowiek doznający swojej czasowości.

Słowa kluczowe: Tadeusz Kotarbiński, reizm, pansomatyzm, rzecz, ciało, czas, biografia.

Human time from the perspective of pansomatic reism onthology

Summary: The creator of reism, Tadeusz Kotarbiński, believes that separate physical objects constitute entities, while states, relations, properties of the objects, as well as time and space cannot be considered as entities. The paper states, that any representations of time are defined by the existence of objects. Also the subjective, human time, which is the way a human perceives physical, biological, historical, generation or personal time can be brought to the object category, namely to a human, experiencing the time in its various dimensions. Thus from the pansomatic point of view biographical studies focus on a human, not on time.

Key words: Tadeusz Kotarbiński, reism, pansomatism, object, time, biography.

Wstęp

W filozofii, podobnie jak w muzyce, malarstwie, architekturze, istnieją różnego rodzaju mody – modne kierunki i modni filozofowie, którymi wręcz wypada się zajmować, a przynajmniej cytować ich tu i ówdzie. Wbrew tej ogólnej

* Dr hab., prof. Chrześcijańskiej Akademii Teologicznej, Chrześcijańska Akademia Teologiczna, Katedra Filozofii Chrześcijańskiej, ul. Miodowa 21, 00-246 Warszawa, e-mail: rafalmarcin5@wp.pl.

tendencji w niniejszym artykule zarysowany zostanie kierunek filozoficzny niecieszący się obecnie wielką popularnością, a mianowicie reizm pansomatyczny. Jego twórcą był pierwszy Rektor Uniwersytetu Łódzkiego – Tadeusz Kotarbiński. Przyjaciel Kotarbińskiego, Sergiusz Hessen, pisał o nim i reizmie w swojej autobiografii w taki oto sposób:

> Z tym wybitnym i czarującym człowiekiem, najszlachetniejszym typem polskiego i w ogóle europejskiego inteligenta, poznałem się jeszcze w roku 1926, podczas pierwszego pobytu w Warszawie. Przyjaźń z nim dała mi bardzo wiele i z biegiem czasu wciąż się umacniała, mimo istotnych różnic poglądów. Kotarbiński, uczeń Twardowskiego, a pośrednio – Brentany, opracował oryginalną teorię reizmu, swoistą odmianę materializmu, łączącą się u niego z ateizmem. Ja natomiast, będąc uczniem Rickerta a pośrednio – Kanta, coraz bardziej rozwijałem się w kierunku platonizmu, usiłując rozwinąć wielopiętrową teorię rzeczywistości, ukoronowaną teorią bytu duchowego, a w dalszej perspektywie – nawet wizją Królestwa Bożego (Hessen, 1997, s. 69).

Okazuje się zatem, że Sergiusz Hessen, pomimo swoich skłonności do platonizmu i roztaczania wizji Królestwa Bożego, potrafił jednak dostrzec oryginalność reizmu Kotarbińskiego. Rodzi się w związku z tym pytanie; cóż tak oryginalnego kryje się w reizmie pansomatycznym, że nawet platonizujący myśliciel docenił jego wartość? Aby na nie odpowiedzieć, należy przedstawić, choćby w zarysie, zasadnicze koncepcje reistyczne. Następnie postaramy się wyprowadzić z nich twierdzenia dotyczące czasu, a w szczególności czasu człowieka.

Najważniejsze ontologiczne tezy reizmu pansomatycznego

Tadeusz Kotarbiński przedstawił po raz pierwszy najważniejsze tezy swojej filozofii bytu w artykule pt. *Sprawa istnienia przedmiotów idealnych,* który został opublikowany w „Przeglądzie Filozoficznym" w 1920 roku. Następnie rozwinął je w książce *Elementy teorii poznania, logiki formalnej i metodologii nauk,* wydanej we Lwowie w 1929 roku, i w wielu innych pracach. Kotarbiński przyznawał, że podobne koncepcje pojawiały się już przed nim (Leibnitz, Brentano) (Kotarbiński, 1967, s. 31–32; 1990, s. 140). Uczeń Brentany, Alexius Meinong, próbował uchylić pytanie o rzeczywiste istnienie przedmiotów i ograniczyć się do ich opisów, nawiązując w ten sposób do myślenia przedfilozoficznego. Do Brentany odwoływał się także założyciel szkoły lwowsko-warszawskiej, Kazimierz Twardowski, który zaszczepił jego sposób myślenia swojemu doktorantowi – Tadeuszowi Kotarbińskiemu (Borzym, 1991, s. 33). Kotarbiński przetworzył pomysły Brentany i Twardowskiego (Kotarbiński, 1990, s. 140), dzięki czemu mogła powstać radykalna i niezwykle konsekwentna forma filozofii materialistycznej, czyli reizm pansomatyczny (Przełęcki, 1984, s. 6–22).

Pansomatyzm Kotarbińskiego można sprowadzić do następujących twierdzeń:

1. Każdy byt jest rzeczą, a więc jeżeli x jest bytem, to x jest rzeczą. (Kotarbiński, 1993, *Uwagi*…, s. 133). Istnieją zatem jedynie rzeczy (Kotarbiński, 1993, *Fazy*…, s. 199).
2. Każda rzecz jest ciałem, a więc jeżeli x jest rzeczą, to x jest ciałem.
3. Skoro każdy byt jest rzeczą, a każda rzecz jest ciałem, to każdy byt jest ciałem. Inaczej mówiąc, istnieją tylko ciała, tak więc rzeczywistość to zbiór złożony wyłącznie z ciał (Kotarbiński, 1993, *O postawie*…, s. 207; zob. też Wolniewicz, 1984, s. 31)[1].
4. Nie istnieją (nie są bytami) relacje zachodzące między rzeczami, cechy, stany, zdarzenia, gdyż nie są one ciałami (Kotarbiński, 1935, s. 287). Tak więc żaden przedmiot nie jest cechą, relacją, zdarzeniem ani żadnym rzekomym przedmiotem, który należy do innej kategorii ontologicznej niż kategoria rzeczy. Uznawanie za byt czegoś niecielesnego (relacji, cech, stanów, zdarzeń) jest błędem hipostazowania (Kozłowski, 1985, s. 28). Innymi słowy, „tylko ciała są autentycznymi indywiduami i tylko one istnieją autentycznie" (Hempoliński, 1994, s. 173).
5. Pojęcia 'relacja', 'cecha', 'stan', 'zdarzenie' są onomatoidami, czyli nazwami pozornymi, sugerującymi istnienie czegoś, co tak naprawdę bytem nie jest (Gryganiec, 2001, s. 5).

Jak widać, Kotarbiński uznał za byty jedynie rzeczy jednostkowe, odrzucając w ten sposób dziewięć kategorii Arystotelesa, który twierdził, że w sposób wtórny istnieje także jakość, ilość, relacja, działanie, doznawanie, miejsce, posiadanie, położenie oraz czas[2]. Polski filozof pozostawił zatem tylko zasadniczą kategorię metafizyki Arystotelesa, a mianowicie kategorię substancji (oÙs…a), bez wdawania się w rozróżnianie w substancji formy (morf») i materii (Ûlh). Redukcji kategorii nie dokonał jednak Kotarbiński bezpośrednio na gruncie arystotelizmu, gdyż odniósł się on do skróconego katalogu kategorii, jaki sporządził Wilhelm Wundt, który wyróżnił cztery kategorie: rzeczy, stany, cechy i stosunki. Z tego wykazu Kotarbiński pozostawił tylko kategorię rzeczy (Kotarbiński, 1993, *Zasady*…, s. 137–138; Woleński, 1985, s. 211; Leszczyński, 1983, s. 51–52).

Ontologia a język reistyczny

Łódzki filozof twierdził, że powszechny zwyczaj wypowiadania się o stanach, cechach, relacjach (stosunkach) jak o bytach, czyli praktyka hipostazowania, związana jest z występowaniem w języku onomatoidów. Onomatoidy

[1] Według Mariusza Grygańca zasadniczą tezę reizmu można streścić następująco: dla pewnego A, A jest przedmiotem i dla każdego A, jeśli A jest przedmiotem, to A jest rzeczą (Gryganiec, 2001, s. 6).

[2] Zob. siódmą księgę *Metafizyki* Arystotelesa oraz jego rozprawę *Kategorie*.

są to nazwy sugerujące istnienie bytów, które mają być rzekomo ich desygnatami. Onomatoidy stwierdzają istnienie stanów, cech, stosunków, mówią o 'intensywności', 'starszeństwie', 'szybkości', 'odległości', 'rozciągłości' w taki sposób, jakby były one bytami, choć naprawdę wszystkie wymienione wyżej cechy, zjawiska i relacje dają się sprowadzić do kategorii rzeczy (substancji) i same z siebie nie mają realnego bytu. Zaznaczyć należy w tym miejscu, iż nie można mieszać onomatoidów z nazwami pustymi, gdyż nazwy puste odnoszą się do bytów fikcyjnych, tj. wilkołak, hydra, pegaz itp., onomatoidy stwarzają natomiast wrażenie istnienia jakichś bytów, choć w gruncie rzeczy nie posiadają swoich desygnatów. Nazwy puste – pisał Kotarbiński – „to są naprawdę nazwy, choć o niczym ich prawdziwie orzec nie można, 'rozciągłość' zaś wygląda jedynie na nazwę, naprawdę zaś nazwą bynajmniej nie jest. Jest to jakiś wyraz o pozorach nazwy, jakiś onomatoid" (Kotarbiński, 1993, *Analiza*…, s. 117; 1993, *Kurs*…, s. 282–285).

Błąd hipostazowania pojawia się właściwie we wszystkich rodzajach nauk. Na przykład, w fizyce cząsteczkę utożsamia się z falą, choć tak naprawdę jest ona rzeczą indywidualną, zaś słowo 'fala' oznacza jedynie proces, zdarzenie. Podobnie dzieje się w matematyce, która nadaje cechy bytu liczbom, podczas gdy w rzeczywistości liczby są konstrukcjami wytworzonymi przez ludzki rozum, a nie czymś realnie istniejącym (Kotarbiński, 1993, *Sprawa*…, s. 102–103). Od wspomnianego błędu nie są także wolne nauki humanistyczne. W rozprawie *Humanistyka bez hipostaz* Kotarbiński napisał:

> Mówi się, że psychologia np. bada m.in. znużenie, ból, inteligencję, w ogóle zjawiska psychiczne, dyspozycje do doznań i działań [...] etc., etc. A kto by utrzymywał, że to i owo z przytoczonej listy jest czymś cielesnym, naraziłby się na słuszny zarzut niezrozumienia sensu słów. Podobnie językoznawcy, teoretycy literatury wypowiadają się nieraz tak, jak gdyby uznawali za obiekty swych badań rozmaite byty niecielesne, np. paradygmaty deklinacyjne, formy budowy zdań, sensy wyrazów poszczególnych, postaci fikcyjne utworów piśmiennictwa [...]. A dalej, od historyków, socjologów, prawoznawców słyszymy również, że badają oni fakty dziejowe, prądy kulturowe, ustroje społeczne, systemy prawne etc. ... I aż dziwacznie by było pytać, czy prąd kulturowy jest ciałem, czy system prawny odznacza się dobrym przewodnictwem elektrycznym lub innymi znamionami fizycznymi" (Kotarbiński, 1993, Humanistyka…, s. 159–160).

Zarzut nieprecyzyjnego wyrażania się postawił Kotarbiński również tradycyjnej filozofii materialistycznej, materialiści wyrażają się bowiem o materii tak, jakby była ona jakimś bytem. Zamiast więc mówić, iż wszystkie byty zbudowane są z materii, lepiej powiedzieć, że „każdy przedmiot jest ciałem" (Kotarbiński, 1993, *Analiza...*, s. 117) lub „wszelkie coś jest ciałem". Przyjmując takie twierdzenie, stajemy na gruncie pansomatyzmu, który – jak przekonuje Kotarbiński – jest materializmem bez materii, gdyż rezygnuje z terminów 'materia', 'materialny', zastępując je terminem 'ciało', który sugeruje istnienie jednostkowego, konkretnego bytu (Kotarbiński, 1993, *O różnych*…, s. 122). Pansomatyzm jest więc odmianą materializmu, ale odmianą specyficzną, ponieważ nie występuje w nim tradycyjna terminologia materialistyczna (Kozłowski, 1985, s. 29).

Według Kotarbińskiego zdania typu: A jest B, gdzie za zmienną A podstawiony zostaje onomatoid, należy przekształcić, lub jak proponuje Marian Przełęcki – sparafrazować (Przełęcki, 1984, s. 6–7) w zdanie bez onomatoidów, czyli w zdanie z tzw. 'nazwami rzetelnymi' (Woleński, 1985, s. 210), a więc odnoszącymi się do fizycznych przedmiotów (Kotarbiński, 1993, *Reizm*…, s. 218; 1993, *Podstawowy*…, s. 207–217). Przykładem zdania z onomatoidami jest następujące stwierdzenie: „mądrość jest cechą x-a". W zdaniu tym hipostazujemy mądrość (nadajemy jej cechy bytu). Wypowiedź ową powinniśmy przekształcić w następujące zdanie: „x jest mądry". Dzięki temu wskazujemy, że to x jest bytem, a nie mądrość. Postępując w ten sposób, wypowiadamy tzw. zdanie reistyczne, czyli takie zdanie, w którym istnienie przypisujemy wyłącznie konkretnej rzeczy, a nie jej cechom, stanom, relacjom owej rzeczy z inną rzeczą. Podobnie nie powinniśmy mówić: psycholog zajmuje się gniewem, lecz: psycholog zajmuje się zagniewanym człowiekiem, gdyż przecież to człowiek jest bytem, a nie gniew (Kotarbiński, 1993, *Humanistyka...*, s. 160).

Zdania z onomatoidami, które nadają się do przekształcenia w zdania reistyczne, mogą być używane w sposób sensowny w języku potocznym i zawierać w sobie prawdę. Natomiast jeśli zdanie z onomatoidem jest nieprzekładalne na zdanie z 'nazwami rzetelnymi', to znaczy, że jest pozbawione sensu (Woleński, 1984, s. 38). Gdy wprowadzamy sensowne zdania z onomatoidami do języka naukowego, musimy zawsze pamiętać, że są one skrótami myślowymi, zastępującymi zdania reistyczne. Z tego powodu Kotarbiński nazywał sensowne zdania z onomatoidami zdaniami skrótowo-zastępczymi. Zdań owych możemy używać w filozofii (nauce), o ile nie zapominamy o ich skrótowo-zastępczej roli, atoli jeśli traktujemy je dosłownie, nie rozpoznając zawartych w nich onomatoidów, popadamy w błąd hipostazowania (Kotarbiński, 1993, *O postawie...*, s. 163; Borzym, 1991, s. 105).

Przyjęcie w filozofii języka reistycznego determinuje sposób filozofowania i myślenia o świecie, gdyż całkowicie wyklucza możliwość uprawiania filozofii idealistycznej, która może zaistnieć wszak wyłącznie za sprawą hipostazowania. Hipostazując onomatoidy, filozofowie idealistyczni tworzą różnorodne byty idealne, idealne przedmioty, o jakich można jedynie pomyśleć, ponieważ nie da się zweryfikować ich istnienia na drodze empirycznej. Przedmiot idealny jest – w rozumieniu filozofii idealistycznej – nieprzestrzenny i nieczasowy, czyli taki, o którym nie jest prawdą orzec, iż jest (był, będzie) tam a tam, ani że jest (był, będzie) wtedy a wtedy. Taki przedmiot musi być zatem wolny od zagłady, a i nie powstał nigdy, i zmieniać się nie może (Kotarbiński, 1993, *Sprawa*…, s. 101).

Z punktu widzenia reistów koncepcja takiego przedmiotu powstała tylko dlatego, iż filozofowie idealistyczni nadali cechy bytu temu, co tak naprawdę bytem nie jest. Zabiegu hipostazowania nie da się przeprowadzić przy użyciu języka reistycznego, albowiem w zdaniach reistycznych istnienie przypisuje się wyłącznie obiektom cielesnym, a więc przestrzennym i czasowym, podpadającym pod poznanie zmysłowe człowieka. Innymi słowy, w języku reistycznym nie ma możliwości wyrażenia istnienia przedmiotów idealnych, co wyklucza możliwość uprawiania filozofii idealistycznej.

Jak łatwo się domyśleć, przyjęcie języka reistycznego w innych naukach niż ontologia również musi prowadzić do negacji istnienia przedmiotów idealnych i wszystkiego tego, co związane jest z ich rzekomym istnieniem. Na przykład, zastosowanie reizmu w etyce otwiera drogę dla etyki niezależnej, której propagatorem był Kotarbiński. Jest to etyka czysto laicka, wolna od założeń religijnych (Kotarbiński, 1958, s. 3). Etyka ta zrywa z „ułudą religijnych uzasadnień moralności", opartych na idealistycznej metafizyce, bazując na ludzkim sumieniu, emocjach i skłonnościach (Jaworski, 1971, s. 128–130). W przekonaniu Kotarbińskiego „wyzbywając się teologii i dogmatyki chrześcijańskiej – doktryn irracjonalnych, niewytrzymujących krytyki zdrowego rozsądku", nie musimy bynajmniej porzucać ideału dobroci i życzliwości wobec ludzi, gdyż znakomicie można wyprowadzić go z zasad etyki niezależnej (Kotarbiński, 1987, *Drogowskazy*…, s. 179–184)[3].

W epistemologii reizm pansomatyczny łączy się z postawą światopoglądową, którą można określić mianem realizmu praktycznego. Realizm praktyczny opowiada się za myśleniem przedfilozoficznym, polegającym na przyjęciu założenia, iż świat dany człowiekowi w doświadczeniu zmysłowym istnieje realnie. Zdaniem Kotarbińskiego myślenie przedfilozoficzne stwierdza istnienie rzeczy, a odrzuca istnienie stosunków, cech, zdarzeń, stanów rzeczy. Ten przedfilozoficzny realizm zalecił Kotarbiński filozofom. Filozof powinien przyjąć go jako aksjomat, a następnie podjąć próbę uzasadnienia swojego stanowiska. W wyniku apologii myślenia przedfilozoficznego powstaje na gruncie epistemologii filozoficzny realizm radykalny. Głosi on, że postrzegamy rzeczy bez pośrednictwa ich obrazów powstałych w człowieku (Kotarbiński, 1987, *Realizm*…, s. 124; 1993, *Analiza…*, s. 117–118; 1993, *Realizm*…, s. 249–250)[4].

Z kolei na gruncie pedagogiki reizm pansomatyczny implikuje negację kształcenia ukierunkowanego na cele powiązane z istnieniem przedmiotów idealnych. W efekcie prowadzi to do podważenia wychowania religijnego i nakierowania procesu wychowania na cele łączące się z doczesnym życiem człowieka w świecie materialnym. Skoro we wszechświecie istnieją wyłącznie byty cielesne, więc zadaniem nauczyciela powinno być przekazywanie wiedzy na ich temat, a nie nauczanie o przedmiotach idealnych wytworzonych przez umysł człowieka[5]. W związku z tym, iż byty cielesne istnieją obiektywnie i można poznawać

[3] Według Kotarbińskiego etyka niezależna nie zrywa z zasadą miłości do bliźniego. Kotarbiński nauczał, że „do etyki miłości bliźniego religia nie jest potrzebna. Życzliwość, prawość, odwaga, dzielność, opanowanie, godność własna nie dlatego zasługują na szacunek, że tego żąda Opatrzność w pouczeniach przez siebie wtajemniczonym rzekomo objawionych, ani nie dlatego, by praktykując owe cnoty zbawić dusze dla rzekomego życia przyszłego, lecz po prostu dlatego, że postępować w duchu dobrego opiekuństwa jest czcigodnie, a postępować wedle motywacji przeciwnej – haniebnie" (Kotarbiński, 1958, s. 7).

[4] Zob. też na ten temat: Leszczyński (1983, s. 51); Pelc (1981, s. 8).

[5] Według Kotarbińskiego pansomatyzm pociąga za sobą ateizm. Skoro wszelka rzecz jest ciałem i nie istnieje nic, co nie jest ciałem, to Bóg, będąc bytem duchowym, także nie może istnieć. Ciało (rzecz) jest – zdaniem Kotarbińskiego – rozciągłe i czasoprzestrzenne. Wszystko, co nie posiada tych właściwości, rzeczą nie jest, a jeśli nie jest rzeczą, to nie istnieje. Jeżeli Bóg jest bytem nieograniczonym, istniejącym poza czasem i przestrzenią, to nie jest rzeczą, z czego wynika, że nie istnieje (Borzym, 1991, s. 105). Reizm pansomatyczny łączy się więc z ateizmem (Hessen, 1997, s. 69).

je bezpośrednio, zatem rzeczywistość dostępna jest poznaniu ludzkiemu. Wynika z tego, że w trakcie procesu edukacji uczeń poznaje obiektywny obraz świata i tą właśnie wiedzą o rzeczywistości powinien kierować się w swoim życiu.

Czas i przestrzeń jako onomatoidy

Z dzieł Kotarbińskiego wynika, że realności ontycznej odmawiał także czasowi i przestrzeni, uważając nazwy 'czas' i 'przestrzeń' za onomatoidy. Przyznać trzeba, że Kotarbiński nie poświęcił wiele uwagi zagadnieniu przestrzeni i czasu, w pracy *Sprawa istnienia przedmiotów idealnych* napisał jednak nieco na ten temat. Zauważył mianowicie, że – według idealistów – czas „jest niejako olbrzymim tunelem, którędy przepływają zdarzenia, formą niejako, gdzie one się mieszczą, formą, która by pozostała w kształcie pustego kanału po zniknięciu wszelkich przebiegów". Podobnie mniemają oni o przestrzeni, „która jest niby olbrzymim basenem, gdzie przechowują się wszystkie rzeczy, formą niejako, w której są zamknięte, a która by pozostała na kształt pustego naczynia po usunięciu wszystkich ciał". Koncepcja taka wyraźnie nie podobała się Kotarbińskiemu, gdyż nieco niżej w taki oto sposób wypowiedział się o idealistycznym pojmowaniu czasu i przestrzeni:

> Przenośnie to wszystko i obrazy, a sama przestrzeń i czas zgoła niepotrzebne naukom zajmującym się najbardziej przestrzenią i czasem. Tam wystarczą odległości i odstępy, ściślej, tam wystarczy stwierdzać, że dwa zdarzenia są współczesne lub że jedno zdarzenie jest od drugiego późniejsze, o tym powiadomi długość drogi przebytej przez obrane ciało ruchome. Lecz długość – to stosunek. Czyż więc istnieją przestrzenne stosunki (mimo że nie są nigdzie)? Nie, znowu język pobruździł. Po prostu te a te ciała są równie długie, to zaś dłuższe od tamtego, gdyż ich części są tak a tak uporządkowane. Uporządkowane są ciała w ten sposób, że jedne od drugich są bardziej na prawo, dalej, wyżej – i to tylko w różnych odmianach wypowiadamy, skoro mówimy, że zachodzą stosunki przestrzenne, że ciała mieszczą się w przestrzeni, że istnieje przestrzeń. Tak samo z czasem (Kotarbiński, 1992, *Sprawa*…, s. 106–107).

Warto wspomnieć, iż w związku ze swoim deklarowanym publicznie ateistycznym światopoglądem miewał Kotarbiński w okresie międzywojennym kłopoty. Można przeczytać o tym choćby w *Dziennikach* ks. Bronisława Żongołowicza, sanacyjnego wiceministra oświaty, który wspominał: „Dał mi Minister Nr. 1 »Racjonalisty«, gdzie prof. Kotarbiński bluźni przeciw Najświętszemu Sakramentowi, oraz protest w tej sprawie Młodzieży Akademickiej. Ubolewamy, że Ustawa nie daje możności Ministrowi podejścia do takiego profesora. Tuż zaraz w tejże sprawie stawił się u mnie ksiądz Kaczyński od Kardynała Kakowskiego. Zdziwił się, że sprawę Kotarbińskiego znam i mam pod ręką […]. Prosiłem Kaczyńskiego, żeby oświadczył Kardynałowi, że w granicach naszych uprawnień reagujemy na takie zjawiska, ale z Ustawy nie możemy ani Profesora Uniwersytetu wyrzucić, ani na przykład zapobiec, aby Ministerstwo Spraw Wewnętrznych nie naznaczyło dnia 15 sierpnia 1930 r. na Zjazd w Warszawie wolnomyślicieli" (Żongołowicz, 2004, s. 70). Rzymskokatolickie duchowieństwo, wsparte przez gorliwą religijnie endecką młodzież, najwyraźniej więc chciało usunąć Kotarbińskiego z Uniwersytetu Warszawskiego. Na szczęście dla niego skłócony z hierarchami minister Żongołowicz nie zamierzał podejmować radykalnych kroków przeciw wybitnemu filozofowi.

Na podstawie powyższego fragmentu można stwierdzić, iż polski filozof sądził, że nie ma przestrzeni jako bytu, istnieją natomiast rzeczy, które są wobec siebie bliżej lub dalej, na lewo lub na prawo od siebie, wyżej bądź niżej i właśnie owo bycie rzeczy wobec siebie nazywamy przestrzenią. Inaczej mówiąc, przestrzeń jest wyznaczana przez istnienie bytów materialnych, nie będąc czymś samoistnym.

Podobnie mają się sprawy z czasem. Choć Kotarbiński o czasie wypowiadał się bardzo lakonicznie, to jednak z jego wypowiedzi na temat przestrzeni można wyprowadzić tezy dotyczące czasu, jest on bowiem powiązany z przestrzenią, tak więc jeśli przestrzeń nie posiada realności ontycznej, to czas również nie może jej posiadać. Nie ma bytu, któremu można by przypisać nazwę 'czas', bytami są natomiast rzeczy, które dłużej lub krócej istnieją, dłużej lub krócej przemieszczają się wobec siebie, rzeczy, które są wcześniej, później lub obecnie (współcześnie). Innymi słowy, czas to nic innego, jak – po pierwsze – dłuższe lub krótsze istnienie rzeczy, po drugie – dłuższe lub krótsze przemieszczanie się rzeczy wobec siebie, po trzecie – przeszłość, teraźniejszość i przyszłość rzeczy. Można więc powiedzieć, że czas zostaje wyznaczony przez istnienie rzeczy[6].

Z powyższych rozważań wypływa konkluzja, że nie ma idealnego, absolutnego czasu (o jakim pisał choćby Isaac Newton), podobnie jak nie ma też idealnej, absolutnej przestrzeni. Czas sprowadzalny jest do kategorii rzeczy i tożsamy z ich okresem istnienia, przemieszczaniem się itp. Słuszniej więc byłoby mówić o czasowości rzeczy niż o czasie związanym z rzeczami[7]. Jeśli jednak dla większej wygody i powszechnie panujących zwyczajów językowych będziemy mimo wszystko używać nazwy 'czas', to musimy nieustannie pamiętać o tym, że termin ten jest onomatoidem i może być używany wyłącznie jako nazwa skrótowo-zastępcza.

Rodzaje czasu

Spróbujmy teraz, posługując się terminem „czas" w jego skrótowo-zastępczej roli, wyodrębnić poszczególne rodzaje czasu, czyli – mówiąc językiem bardziej reistycznym – wyróżnić różne przejawy czasowości bytów. Z uwagi na temat niniejszego artykułu przyjrzymy się zwłaszcza czasowi człowieka, czyli czasowości człowieka w jej różnych wymiarach. Kotarbiński nie zajmował się tym problemem, dlatego też przyjdzie nam wejść na grunt nieznany filozofii reistycznej.

Jak już wiemy, nie istnieje czas idealny, absolutny, można natomiast wyróżnić trzy rodzaje czasu wyznaczanego przez istnienie rzeczy: czas przyrodniczy (obiektywny), czas intersubiektywny oraz czas subiektywny. Wszystkie te

[6] W języku reistycznym nie jest możliwe stwierdzenie, iż „czas jest wyznacznikiem wielu życiowych procesów o charakterze biologicznym (człowiek dojrzewa, starzeje się, umiera)" (Lalak, 2010, s. 119), ponieważ z punktu widzenia reisty to procesy biologiczne zachodzące w organizmie ludzkim wyznaczają czas człowieka.

[7] Kotarbiński często pisał w swoich pracach o czasowości rzeczy.

rodzaje czasu dadzą się zredukować do kategorii rzeczy i wyrazić przy pomocy języka reistycznego.

Czas przyrodniczy związany jest z faktem istnienia bytów jako rzeczy materialnych, elementów przyrody, kosmosu. Różnicuje się on na czas fizyczny i biologiczny, czyli fizyczną i biologiczną czasowość bytów. Czas fizyczny wyznaczany jest przez bliższe lub dalsze położenie rzeczy wobec siebie, gdyż odległość pomiędzy rzeczami przebywa się w określonym czasie. Ponadto czas fizyczny związany jest z ruchem rzeczy wobec siebie (np. ruch Ziemi i Słońca wobec siebie wyznacza lata, pory roku, dnie i pory dnia). Mówimy też o czasie istnienia poszczególnych rzeczy, czyli po prostu o długości ich istnienia. Istnienie rzeczy, jego długość oraz ruch rzeczy względem siebie wyznacza również przeszłość, teraźniejszość (współczesność) i przyszłość. W przypadku bytów należących do przyrody ożywionej ich czas istnienia (długość istnienia) tożsamy jest z dłuższym lub krótszym funkcjonowaniem ich organizmów oraz zmianami biologicznymi, które w nich zachodzą. Będzie to więc czas biologiczny (czasowość biologiczna rzeczy).

Warto zauważyć, że czas przyrodniczy można określić mianem obiektywnego, gdyż daje się on sprowadzić do kategorii rzeczy, a konkretnie do czasowości fizycznej i biologicznej rzeczy. Czas przyrodniczy jest obiektywny, gdyż obiektywne jest dłuższe lub krótsze istnienie rzeczy, odległości pomiędzy nimi oraz ich ruch.

Pojęciem czasu przyrodniczego możemy objąć również czas człowieka, jeśli rozpatrujemy człowieka jako część przyrody. Czas człowieka, podobnie jak każdej innej rzeczy materialnej, wyznaczany jest przez odległości pomiędzy nim a innymi obiektami fizycznymi, ruch rzeczy względem człowieka i człowieka względem rzeczy, a także długością funkcjonowania jego organizmu. Czas człowieka uwarunkowany jest zmianą lat, pór roku i pory dnia. Nawet człowiek współczesny, pomimo wynalazków technicznych, które do pewnego stopnia ograniczyły jego uzależnienie od przyrody, nie jest w stanie całkowicie uniezależnić się od pory dnia, zmieniających się pór roku i lat oraz swojego zegara biologicznego.

Trzeba jednak przyznać, że z człowiekiem związane są także inne przejawy jego czasowości (czasu), a mianowicie czas intersubiektywny. Czas intersubiektywny jest tożsamy z działaniami człowieka podejmowanymi wobec innych ludzi i wśród innych ludzi. Wyznaczany jest on zatem przez udział człowieka w społeczności ludzkiej, zarówno tej bliższej (rodzina, znajomi, koledzy z pracy), jak i tej dalszej (naród, ludzkość). Oczywiście, podejmując działania wobec innych ludzi, człowiek wchodzi w interakcję z innymi jednostkami, wyznaczając wspólnie z nimi czas intersubiektywny.

Czas intersubiektywny manifestuje się jako: czas historyczny, czas pokoleniowy oraz czas osobisty. Czas historyczny to działania jednostek w skali globalnej oraz krajowej i związane z tym zjawiska (np. wojny, sojusze polityczne, odwoływanie i powoływanie władzy). Przez czas pokoleniowy należy rozumieć okres istnienia pewnej grupy jednostek powiązanych ze sobą wspólnymi

doświadczeniami historycznymi, podobnym rodzajem kultury, wychowania itd. Czas osobisty to z kolei okres aktywności człowieka wśród członków rodziny, przyjaciół, kolegów z pracy, chwile przeznaczone na własny rozwój i rozrywkę oraz związane z ową aktywnością wydarzenia (nawiązywanie przyjaźni, rozstania, sukcesy i porażki, uczenie się)[8].

Jak wynika z powyższego, czas intersubiektywny można sprowadzić do działań podejmowanych przez człowieka wobec innych ludzi i wśród innych ludzi, które zachodzą w pewnych okresach.

Trzecim rodzajem czasu, szczególnie ważnym w badaniach biograficznych, jest czas subiektywny. Czas subiektywny to sposób, w jaki człowiek doznaje czasu przyrodniczego (obiektywnego) i intersubiektywnego, czyli doświadczanie przez człowieka jego czasowości w wymiarze fizycznym, biologicznym, historycznym, pokoleniowym i osobistym. W doświadczeniu ludzkim wszystkie te wymiary łączą się ze sobą i przenikają, składając się na subiektywny czas człowieka, ich podstawą (bazą) jest jednak fizyczne doświadczenie czasowości związane z faktem istnienia człowieka jako obiektu fizycznego, materialnego. Istnienie człowieka jako rzeczy materialnej (cielesnej) wśród innych rzeczy materialnych (cielesnych) stanowi grunt dla jego bycia w świecie w wymiarze biologicznym, historycznym, pokoleniowym i osobistym[9]. Z tego powodu w badaniach biograficznych nad czasem należy uwzględniać nie tylko sposób recepcji czasu intersubiektywnego czy też doznawanie czasowości biologicznej, ale także sposób doświadczania czasowości w wymiarze fizycznym. Bez uwzględnienia doznania czasu fizycznego, czyli doświadczenia istnienia człowieka wśród innych rzeczy materialnych wyznaczających jego czas fizyczny, badania biograficzne nad recepcją czasu będą niepełne, albowiem to czas fizyczny określa ramy życia, jego przeszłość, teraźniejszość i przyszłość, to w czasie fizycznym człowiek istnieje jako byt biologiczny i społeczny, to wreszcie w czasie fizycznym rozgrywa się życie osobiste człowieka. Innymi słowy, podstawą wszelkich wymiarów czasowości ludzkiej jest czas fizyczny, a więc istnienie człowieka wśród rzeczy materialnych[10].

---

[8] Zob. definicję czasu historycznego, pokoleniowego i osobistego w pracy D. Lalak (2010, s. 120).

[9] Zdaniem Kotarbińskiego człowiek i jego kultura jest częścią przyrody i jej dziejów, podlegając uniwersalnym prawom ewolucji. Gruntem, z którego wyrastają wszelkie przejawy życia duchowego człowieka, jest więc jego fizyczność, cielesność (Kotarbiński, 1993, *O lekceważeniu*…, s. 50–51).

[10] Jak wiadomo, czas fizyczny przejawia się, między innymi, w zmianie lat, pory roku, dni i pory dnia. Doświadczanie owej zmiany jest jednym z podstawowych ludzkich doświadczeń, w istotny sposób wpływającym na biografię człowieka. Wątek ten pojawia się choćby w literaturze pięknej. Na przykład w *Żywocie człowieka poczciwego*, pedagogiczno-parenetycznym traktacie autorstwa Mikołaja Reja, przebieg ludzkiego życia jest ściśle powiązany ze zmianą pór roku. Rej poucza w nim swoich czytelników, których pragnie wychować na 'ludzi poczciwych', jakiego rodzaju aktywność powinni podejmować w następujących po sobie czterech porach roku. Życie ludzkie jest więc w utworze Okszyca wyznaczane przez rytm przyrody, na przykład przez wegetację roślin, długość dnia, temperaturę powietrza itp. Odpowiednie do pory roku zachowanie człowieka ma – według Reja – zapewnić mu szczęśliwy i poczciwy żywot (Rej, 1914, s. 296–322). Należy dodać, że traktat Reja jest w gruncie rzeczy rodzajem ukrytej autobiografii, sędziwy Okszyc dzielił się w nim bowiem z ludźmi młodszymi swoimi własnymi doświadczeniami życiowymi, podnosząc je do rangi uniwersalnych zasad (Windakiewicz, 1922, s. 22).

Charakterystykę omówionych powyżej rodzajów czasu można ująć w formie tabeli.

Tabela 1. Rodzaje czasu

CZAS		
przyrodniczy	intersubiektywny	subiektywny
Wyznaczany jest przez istnienie bytów jako rzeczy materialnych, elementów przyrody, kosmosu. I. Czas fizyczny wyznaczany jest przez: 1) bliższe lub dalsze położenie rzeczy wobec siebie, 2) ruch rzeczy wobec siebie, 3) długość istnienia rzeczy, 4) przeszłość, teraźniejszość, przyszłość rzeczy. II. Czas biologiczny wyznaczany jest przez: 1) zmiany biologiczne zachodzące w bytach ożywionych, 2) długość funkcjonowania organizmów bytów ożywionych.	Wyznaczany jest przez udział (działania) człowieka w społeczności ludzkiej. I. Czas historyczny wyznaczany jest przez działania jednostek w skali globalnej oraz krajowej i związane z tym zjawiska. II. Czas pokoleniowy Jest to okres istnienia pewnej grupy jednostek powiązanych ze sobą wspólnymi doświadczeniami historycznymi, podobnym rodzajem kultury, wychowania itd. III. Czas osobisty Jest to okres aktywności człowieka wśród członków rodziny, przyjaciół, kolegów z pracy, chwile przeznaczone na własny rozwój i rozrywkę oraz związane z ową aktywnością wydarzenia.	Czas subiektywny to sposób, w jaki człowiek doznaje czasu przyrodniczego i intersubiektywnego, czyli doświadczanie przez człowieka jego czasowości w wymiarze fizycznym, biologicznym, historycznym, pokoleniowym i osobistym.

Źródło: opracowanie własne.

Wspomniano powyżej, iż czas fizyczny wyznaczany jest również, między innymi, przez dalsze lub bliższe położenie rzeczy wobec siebie. Doświadczenie odległości człowieka od poszczególnych rzeczy niewątpliwie wpływa na jego postrzeganie czasu i przekłada się na taką bądź inną narrację biograficzną. Posłużę się w tym miejscu przykładem zaczerpniętym z autopsji. Otóż w czasie moich ponad dwudziestoletnich podróży z Łodzi do Warszawy, czyli z miejsca zamieszkania do miejsca zatrudnienia, miałem okazję rozmawiać na temat dojazdów do Stolicy z wieloma osobami, które były na ogół niezadowolone z konieczności odbywania długiej podróży do pracy. Jedna z tych osób stwierdziła nawet, iż w związku z poświęcaniem wielu godzin w tygodniu na dojazd pociągiem do Warszawy czuje się człowiekiem życiowo przegranym, gdyż czas spędzony w pociągu jest czasem skradzionym z jej życia. Na jej negatywne doświadczenie związane z przemieszczaniem się z Łodzi do Warszawy wpływał zapewne także fakt, iż dojeżdżając do Warszawy pięć razy w tygodniu, nie mogła poświęcić dostatecznie wiele czasu swojej rodzinie. Narracja owej osoby zmieniła się znacznie, gdy za sprawą wybudowania autostrady pomiędzy Łodzią i Warszawą czas dojazdu do Stolicy wyraźnie uległ skróceniu. W związku z tym faktem osoba ta zaczęła oceniać swoje życie znacznie bardziej pozytywnie, zaprzestając skarg na stracony w podróży czas. Stwierdziła też, że dzięki autostradzie Łódź 'zbliżyła się' do Warszawy. Powyższy przykład pokazuje, w jak ścisły sposób czas fizyczny wyznaczany przez odległości pomiędzy rzeczami (z punktu widzenia reisty Łódź i Warszawa są zbiorami rzeczy – budynków, pojazdów itp.) wiąże się z subiektywnym czasem człowieka.

Doświadczanie wspomnianych powyżej rodzajów czasowości jest różne dla różnych ludzi, stanowiąc wypadkową wielu czynników. Recepcja czasowości zależy od wieku człowieka, jego przynależności do grupy społecznej, kręgu kulturowego, wykształcenia, światopoglądu, wykonywanego zawodu, zainteresowań itp. Jest rzeczą oczywistą, że – na przykład – inaczej doznaje upływu czasu małe dziecko, inaczej człowiek dorosły czynny zawodowo, inaczej bezrobotny, a jeszcze inaczej osoba starsza, która zakończyła już swoją aktywność zawodową. W inny sposób o upływającym czasie myśli ateista, a w inny człowiek wierzący w nieśmiertelność duszy. Na dodatek doświadczenie czasu poddawane jest interpretacji przez człowieka, która może zmieniać się wraz ze zmianą jego sytuacji życiowej i światopoglądu. Recepcja czasu przez człowieka ma więc charakter subiektywny.

Właśnie czas subiektywny, związany z przeżywaniem czasowości przez człowieka, jest przedmiotem badań biograficznych. O ile nauki przyrodnicze badają czas obiektywny, wyznaczany przez sam fakt istnienia bytów materialnych, a historycy i socjolodzy badają czas intersubiektywny, to w badaniach biograficznych ujmowany jest czas subiektywny. Biografia bowiem „z natury rzeczy ma charakter niedomknięty i subiektywny – jej autor przedstawia własne doświadczenia życiowe (fakty i refleksje) tak, jak je widzi w momencie tworzenia biografii" (Lalak, 2010, s. 104). Immanentnym elementem każdej biografii jest oczywiście czas (doświadczenie czasowości), a skoro biografia ma charakter subiektywny, to i czas w biografii musi mieć charakter subiektywny, stanowiąc sposób recepcji czasu przyrodniczego i intersubiektywnego przez jej autora.

Można by w związku z powyższym wysunąć zarzut, iż ze względu na subiektywny charakter badanego przedmiotu badania biograficzne czasu mają małą wartość naukową. Jest to jednak zarzut chybiony. Skoro czas nie posiada realności ontycznej, będąc sprowadzalnym do samych rzeczy, to jasne się staje, że badając czas subiektywny człowieka, badamy tym samym nie czas, ale człowieka. Sposób przeżywania czasu przez człowieka w powiązaniu z jego biografią wiele mówi nam o samym człowieku, a konkretnie o jego nastawieniu do świata, poglądach, samoświadomości, środowisku życiowym, kapitale kulturowym, przebiegu życia, rozwoju i uczeniu się. Badania subiektywnego czasu człowieka są więc ważnym narzędziem naukowym, pozwalającym wejrzeć w procesy indywidualnego kształtowania się człowieka.

Zakończenie

Sergiusz Hessen, pisząc o oryginalności reizmu Tadeusza Kotarbińskiego (Hessen, 1997, s. 69), miał niewątpliwie rację. Choć Kotarbiński nawiązywał w pewnym stopniu do ontologii Brentany, to jednak reizm pansomatyczny nie posiadał w gruncie rzeczy swojego wcześniejszego odpowiednika, stanowiąc oryginalny twór polskiej myśli filozoficznej. Nie tylko jednak oryginalność jest

zaletą pansomatyzmu. Kotarbiński stworzył chyba najbardziej konsekwentną odmianę monizmu i realizmu, łączącą prostotę i zdrowy rozsądek z fachowymi wywodami filozoficznymi. Przydatność reistycznego sposobu filozofowania ujawniła się w niniejszym artykule przy rozważaniach dotyczących czasu. Pansomatyzm, sprowadzając czas do kategorii rzeczy, pozwolił nam ujrzeć go we właściwej perspektywie. Czas nie jest więc czymś w rodzaju bytu ogarniającego sobą obiekty materialne, naczyniem, w którym są one zanurzone, lecz jest tożsamy z ich istnieniem, trwaniem. Takie pojmowanie czasu przez reizm zabezpiecza nazwę „czas" przed hipostazowaniem, stawiając jednocześnie znak równości pomiędzy pojęciem bytu a cielesnymi rzeczami wyznaczającymi czas. Postępując w ten sposób, reizm każe zwrócić się ku rzeczom i uczynić z nich przedmiot badań naukowych. Pansomatyzm, niczym współczesna „brzytwa Ockhama", obala istnienie bytów pozornych, oszczędzając tym samym energię naukowca na badanie bytów rzeczywistych. Reistyczne zredukowanie rzeczywistości do rzeczy ma też swoje znaczenie dla badań biograficznych, wyraźnie je dowartościowując. Zastosowanie reistycznej ontologii w biografistyce ukazuje jasno, czym, tak naprawdę, są badania biograficzne nad czasem. Z perspektywy reizmu pansomatycznego badaniu podlega nie czas, lecz człowiek doznający swojej czasowości we wszystkich jej wymiarach. Właśnie dlatego można śmiało powiedzieć, iż badania biograficzne odnoszą się do obiektywnego fragmentu rzeczywistości, a mianowicie człowieka, który rozpatruje swoje istnienie w określonych ramach czasowych.

Literatura

Borzym S., 1991, *Filozofia polska 1900–1950,* Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław–Warszawa–Kraków.

Gryganiec M., 2001, *Aksjomatyczna rekonstrukcja reizmu według Czesława Lejewskiego*, „Filozofia Nauki", nr 4 (36), s. 6.

Hempoliński M., 1994, *Materializm współczesny – materia i świadomość, konkrety i uniwersalia*, [w:] idem (red.), *Ontologia. Antologia tekstów filozoficznych,* Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław–Warszawa–Kraków.

Hessen S., 1997, *Pisma pomniejsze*, Wydawnictwo „Żak", Warszawa.

Jaworski M., 1971, *Tadeusz Kotarbiński,* Warszawa.

Kotarbiński T., 1935, *Zasadnicze myśli pansomatyzmu,* „Przegląd Filozoficzny", nr 1–2.

Kotarbiński T., 1958, *Zasady etyki niezależnej*, „Studia Filozoficzne", nr 1.

Kotarbiński T., 1967, *Franciszek Brentano jako reista,* „Studia Filozoficzne", nr 2.

Kotarbiński T., 1987, *Drogowskazy etyki niezależnej*, [w:] idem, *Pisma etyczne,* P.J. Smoczyński (red.), Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław–Warszawa–Kraków–Gdańsk–Łódź.

Kotarbiński T., 1987, *Realizm praktyczny (1)*, [w:] idem, *Pisma etyczne,* P.J. Smoczyński (red.), Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław–Warszawa–Kraków–Gdańsk–Łódź.

Kotarbiński T., 1990, *Obraz rozmyślań własnych*, [w:] J. Woleński, *Kotarbiński,* „Wiedza Powszechna", Warszawa.

Kotarbiński T., 1993, *Analiza materializmu*, [w:] idem, *Dzieła wszystkie. Ontologia*, *teoria poznania i metodologia nauk*, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wydawnictwo Polskiej Akademii Nauk, Wrocław–Warszawa–Kraków.

Kotarbiński T., 1993, *Fazy konkretyzmu*, [w:] idem, *Dzieła wszystkie. Ontologia*, *teoria poznania i metodologia nauk*, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wydawnictwo Polskiej Akademii Nauk, Wrocław–Warszawa–Kraków.

Kotarbiński T., 1993, *Humanistyka bez hipostaz*, [w:] idem, *Dzieła wszystkie. Ontologia*, *teoria poznania i metodologia nauk*, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wydawnictwo Polskiej Akademii Nauk, Wrocław–Warszawa–Kraków.

Kotarbiński T., 1993, *Kurs logiki dla prawników*, [w:] idem, *Dzieła wszystkie. Ontologia*, *teoria poznania i metodologia nauk*, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wydawnictwo Polskiej Akademii Nauk, Wrocław–Warszawa–Kraków.

Kotarbiński T., 1993, *O lekceważeniu ewolucyjnego punktu widzenia w metodologii humanistyki*, [w:] idem, *Dzieła wszystkie. Ontologia*, *teoria poznania i metodologia nauk*, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wydawnictwo Polskiej Akademii Nauk, Wrocław–Warszawa–Kraków.

Kotarbiński T., 1993, *O postawie reistycznej lub konkretystycznej*, [w:] idem, *Dzieła wszystkie. Ontologia*, *teoria poznania i metodologia nauk*, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wydawnictwo Polskiej Akademii Nauk, Wrocław–Warszawa–Kraków.

Kotarbiński T., 1993, *O różnych znaczeniach słowa „materializm"*, [w:] idem, *Dzieła wszystkie. Ontologia*, *teoria poznania i metodologia nauk*, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wydawnictwo Polskiej Akademii Nauk, Wrocław–Warszawa–Kraków.

Kotarbiński T., 1993, *Podstawowy postulat konkretyzmu*, [w:] idem, *Dzieła wszystkie. Ontologia*, *teoria poznania i metodologia nauk*, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wydawnictwo Polskiej Akademii Nauk, Wrocław–Warszawa–Kraków.

Kotarbiński T., 1993, *Realizm radykalny*, [w:] idem, *Dzieła wszystkie. Ontologia*, *teoria poznania i metodologia nauk*, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wydawnictwo Polskiej Akademii Nauk, Wrocław–Warszawa–Kraków.

Kotarbiński T., 1993, *Reizm: problemy i perspektywy rozwoju*, [w:] idem, *Dzieła wszystkie. Ontologia*, *teoria poznania i metodologia nauk*, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wydawnictwo Polskiej Akademii Nauk, Wrocław–Warszawa–Kraków.

Kotarbiński T., 1993, *Sprawa istnienia przedmiotów idealnych*, [w:] idem, *Dzieła wszystkie. Ontologia*, *teoria poznania i metodologia nauk*, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wydawnictwo Polskiej Akademii Nauk, Wrocław–Warszawa–Kraków.

Kotarbiński T., 1993, *Uwagi na temat reizmu*, [w:] idem, *Dzieła wszystkie. Ontologia*, *teoria poznania i metodologia nauk*, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wydawnictwo Polskiej Akademii Nauk, Wrocław–Warszawa–Kraków.

Kotarbiński T., 1993, *Zasady reizmu*, [w:] idem, *Dzieła wszystkie. Ontologia*, *teoria poznania i metodologia nauk*, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wydawnictwo Polskiej Akademii Nauk, Wrocław–Warszawa–Kraków.

Kozłowski J., 1985, *O reizmie somatycznym Tadeusza Kotarbińskiego*, „Zeszyty Naukowe Akademii Górniczo-Hutniczej. Zagadnienia Społeczno-Filozoficzne", nr 27.

Lalak D., 2010, *Życie jako biografia. Podejście biograficzne w perspektywie pedagogicznej*, Warszawa.

Leszczyński A.C., 1983, *O konkretyzmie Tadeusza Kotarbińskiego*, „Zeszyty Naukowe Wydziału Humanistycznego Uniwersytetu Gdańskiego. Filozofia i Socjologia", nr 8.

Pelc J., 1981, *Tadeusza Kotarbińskiego droga do reizmu,* „Studia Filozoficzne", nr 9.

Przełęcki M., 1984, *Argumentacja reisty*, „Studia Filozoficzne", nr 5.

Rej M., 1914, *Źwierciadło albo kształt, w którym każdy stan snadnie się może swym sprawam, jako we źwierciadle, przypatrzyć*, wyd. J. Czubek, J. Łoś, wstęp I. Chrzanowski, t. 1, Kraków.

Windakiewicz S., *Mikołaj Rej z Nagłowic*, Lublin 1922.

Woleński J., 1984, *Reizm a ontologia Leśniewskiego*, „Studia Filozoficzne", nr 5.

Woleński J., 1985, *Filozoficzna szkoła lwowsko-warszawska*, PWN, Warszawa.

Wolniewicz B., *Uwagi o reizmie,* „Studia Filozoficzne", nr 5.

Żongołowicz B., 2004, *Dzienniki 1930–1936*, oprac. D. Zamojska, Warszawa.

https://doi.org/10.18778/8088-625-4.06

*Elżbieta Dubas**

Czas w andragogicznym podejściu biograficznym – wybrane aspekty

Streszczenie: W prezentowanym tekście kategoria „czas", jako złożony fenomen ludzkiej egzystencji, analizowana jest w podejściu biograficznym, w szczególności andragogicznym, w oparciu o dwa przykłady z warsztatu badawczego. Uwzględniono wybrane konteksty czasu z perspektywy metodologii badań biograficznych, takie jak czas badacza, czas badanego, czas badań i czas interpretacji wyników badań. Na podstawie dwóch narracji autorka ukazuje odmienne „reakcje" na czas, odmienne „relacje" z czasem, poprze różne jego konteksty, takie jak czas w badaniach naukowych, czas w badaniach biograficznych, czas w biografii, czas w kontekście biografii Innych, ujawniając także rozumienie czasu przez obu badanych. Sugeruje także możliwości i wybrane zakresy andragogicznych badań nad czasem.

Słowa kluczowe: czas, podejście biograficzne, andragogika, dwie narracje.

Time in the angragogical biographical approach – selected aspects

Summary: In this article, complex phenomenon of human existence – „time" – has been analyzed in biographical approach, particulary to andragogical research and is based on two case studies. Selected time context currently available in biographical research has been taken into account like research`s perspective on time, subject`s perspective on time, time the study has been conducted, time the research results have been analyzed and interpreted. The author used two narrations to present different "responses" on time, as well as different relations with time. The author reveals both subjects understanding about the time through varied contexts such as: meaning of time in scientific research, time in biographical research, time in biography, time in a context of other people's biography. Article also suggests possibilities and selected aspects of andragogical research on time.

Key words: time, biographical approach, andragogy, two narrations.

* Dr hab., prof. nadzw. Uniwersytetu Łódzkiego, Uniwersytet Łódzki, Wydział Nauk o Wychowaniu, Zakład Andragogiki i Gerontologii Społecznej, ul. Pomorska 46/48, 91-408 Łódź, e-mail: eladubas@gmail.com

Wstęp

Przedstawione w artykule rozważania są próbą badawczej refleksji nad czasem, ukazanej przez andragoga, w odniesieniu do podejścia biograficznego, na przykładzie dwóch narracji.

Czas i biografia – kontekst metodologiczny badań biograficznych

Czas niewątpliwie silnie konstytuuje życie oraz modyfikuje pamięć biografią i narracje. Badania biograficzne także silnie łączą się z czasem. Metodologia badań biograficznych powinna więc uwzględniać ten związek, choćby w kilku odniesieniach do czasu, ze zwróceniem uwagi na: czas badacza, czas badanego, czas badań i czas interpretacji.

Czas badacza to przede wszystkim jego biografia naukowa i biografia osobista. Do biografii naukowej należą kompetencje naukowe w zakresie badania biografii, zdobyte dotychczas a wykorzystywane w procesie realizacji badań. Tu warto podkreślić znaczenie szkoły naukowej, w jakiej badacz został ukształtowany, autorytety naukowe, jakie na niego oddziaływały itp., lektury o treściach ontologicznych i epistemologicznych, jakie wywarły wpływ na spostrzeganie świata i możliwość jego poznawania, praktyki metodologiczne, jakie ćwiczył. Nie bez znaczenia jest także aktualny stan psychofizyczny badacza, a więc ogólne samopoczucie i zdrowie podczas przeprowadzania badania oraz doświadczenia, jakim wtedy podlegał itp. Ważna jest także biografia osobista badacza, a więc całokształt nagromadzonego życiowego doświadczenia. Trudno bowiem oddzielić biografię naukową od biografii osobistej – one wzajemnie się uzupełniają i warunkują, ujawniając badacza jako „całość" – jako człowieka. Wreszcie, znaczące są plany naukowe i osobiste badacza, a więc np. cel, jaki przyświeca jego badaniom, marzenia i wyobrażenia związane z pracą naukową i życiem osobistym. Niewątpliwie więc badacz jest silnie osadzony w czasie i to wielorako uwarunkowanym.

Czas badanego to „aura" doświadczeń, jakie były jego udziałem podczas badań, także jego aktualny stan psychofizyczny, jego stosunek do aktualnie prowadzonego badania, w tym temat badań. Aktualny stosunek do badań uwarunkowany jest także przeszłością, w której zawiera się nabyty wcześniej stosunek do badań naukowych. Znaczenie mają też jego czasowe możliwości udziału w danym badaniu. Wreszcie istotna jest jego biografia osobista, a więc doświadczenia życiowe, które ukształtowały go jako osobę.

Czas badań to okoliczności ich realizacji (np. czas tworzenia koncepcji badawczej, czas realizacji procesu badawczego). Jest on silnie uwikłany w kontekst zewnętrzny, stąd można mówić o czasie historycznym, społecznym, kulturowym, politycznym, ekonomicznym badań itp. Powiązany jest on z czasem chronologicznym, a przestrzeń czasu zazębia się z przestrzenią miejsca. Czas tak rozumiany istotnie modyfikuje wyniki badania. Czas badań, jako kontekst zewnętrzny badania, powinien być badaczowi dobrze znany.

Czas interpretacji to kontekst wewnętrzny i zewnętrzny, który towarzyszy badaczowi, a także badanemu, gdy dokonuje/dokonują interpretacji zebranego i analizowanego materiału badawczego. Czas interpretacji może różnić się od czasu badania i te różnice powinien badacz uwzględnić. Interpretacje badań biograficznych mogą więc, z perspektywy czasu, charakteryzować się pewną płynnością i zmiennością.

Interesującą i ważną poznawczo mogłaby być perspektywa longitudinalnych badań biograficznych. Pozwalałyby one na rozpoznanie zmian, ujawnianych w kontekście zmieniającej się narracji autobiograficznej, jakim podlega spostrzeganie własnych doświadczeń biograficznych z perspektywy czasu,. Zmiany te wskazywałyby też na przemiany, (re)konstrukcje tożsamości Narratora. Szczególnie ważnym byłoby uchwycenie, czy i jak refleksja nad własną biografią, zmienna lub może w jakimś zakresie niezmienna w czasie, staje się równocześnie procesem egzystencjalnego uczenia się i jak włącza się w proces całożyciowej autoformacji osoby.

Dwa przykłady relacji z czasem – inspiracje z warsztatu badawczego

W dotychczasowych moich badaniach biograficznych, próbowałam uchwycić kontekst czasu, nawiązując kontakt z Narratorami i powracając do treści wywiadu „po czasie", w związku z autoryzacją i walidacją komunikatywną, przygotowując ostateczną wersję materiałów do druku. Miałam tym samym możliwość ukazania przykładów „reakcji" na czas dwóch Narratorów. Reakcje ich są zdecydowanie odmienne i na pewno nie wyczerpują zakresu możliwych postaw wobec czasu. Jednak przez tę odmienność ukazują pewną skrajność odniesień wobec czasu i życia.

Narrator Bogdan[1] (lat 63, żonaty, ustabilizowana sytuacja rodzinna, emeryt, kontynuujący pracę, liczne zainteresowania), autor wypowiedzi *Ja mam parę żyć* (Dubas, 2011, t. 1, s. 208), zaindagowany przez badacza podczas autoryzacji wywiadu, także jako możliwości, „by coś zmienić, dodać" w treściach wypowiedzianych wcześniej przez siebie, odpowiedział zdecydowanie:

> *Nic nie będę zmieniał, dodawał. Nie jest to potrzebne. To jest stan na dziś. W przyszłości będzie już coś innego.*

Wypowiedź Narratora ukazała pogląd, że odbiór biograficznych doświadczeń przez człowieka jest zmienny w czasie, ale wypowiedź biograficzna w określonym czasie jest swoistą fotografią, zatrzymującą ten czas. Narrator, nie chcąc nic zmieniać w swej przeszłej wypowiedzi, wykazuje określoną postawę wobec czasu i życia; jego życie koncentruje się na perspektywie

[1] Wywiad został przeprowadzony w dniu 13 marca 2008 (wiek Narratora lat 63), autoryzowany i walidowany ostatecznie przed złożeniem materiałów do druku w dniu 5 kwietnia 2010. Rozmowa „po czasie" na ten sam temat odbyła się w dniu 19 stycznia 2015 (wiek Narratora lat 70).

teraźniejszości ukierunkowanej na przyszłość. Obie postawy, wobec teraźniejszości jak i wobec przyszłości, są pozytywne. Wynika to z tego, że ma aktualnie ustabilizowane i udane życie oraz dobrą i ciekawą perspektywę życia w przyszłości. Przeszłość jest zaś perspektywą „przerobioną", wielokrotnie przemyślaną i pozytywnie wykorzystaną dla aktualnego życia. Całość opracowania badawczego, wraz z interpretacją badacza, przyjął jako „potwierdzenie" swej wartości. Wielokrotna lektura tekstu, zresztą w towarzystwie żony, sprawiła mu wiele przyjemności. Ma poczucie osobistego wkładu w rozwój nauki i przydatności jego biografii dla celów naukowych. Narrator i jego żona są dumni z udzielonego wywiadu.

Wracając do tej samej kwestii po siedmiu latach (miał już wówczas lat 70), Narrator odpowiedział:

> *Co bym nie powiedział, to będzie tak samo. U mnie nic się nie zmienia, choć wszystko jest dziś traktowane jako względne. Jest relatywne (w naszym życiu jest za dużo relatywizmu). Temat jest tak skomplikowany, zbyt obszerny. To kwestia człowieka i jego interpretacji. Tu nie ma prawd uniwersalnych. Z perspektywy czasu nie zauważyłem nic, co by trzeba zmienić. Gdybym dziś odpowiadał, prawdopodobnie odpowiedzi byłyby takie same. Może ująłbym je w innych słowach. Moje poglądy na ten temat są takie same. Wywiad był przeprowadzony 7 lat temu – to dużo w moim przypadku, gdy chodzi o zmiany w mózgu, ale ja miałem ten cały czas wysiłek umysłowy, byłem aktywny. Rozwijałem się. Dopiero dziś zauważam pewne sprawy. Moje życie jest dzisiaj bogate, dostrzegam wiele spraw, także dzięki porażkom.*

Wypowiedź ta potwierdza stałość poglądów Narratora na temat ujawniony w relacji biograficznej. Argumentuje to niezmiennością swych poglądów w tym zakresie (mimo wszechobecnego relatywizmu) i mimo zmian w jego życiu, w tym także związanych z procesem starzenia się mózgu. Warto zaznaczyć, że Narrator dostrzegł jednak na przestrzeni ostatnich siedmiu lat w swoim życiu zmiany. Są to zmiany pozytywne; w wyniku podjętej aktywności umysłowej, jego życie stało się *bogate* i osobowość się rozwijała.

Narrator Tomek[2] (lat 46, rozwiedziony, dwóch synów, zawodowo czynny – masażysta, zainteresowany zdrowym życiem i sportem), autor znamiennej wypowiedzi: *Ja przez całe życie nie przeczytałem książki*... (Dubas, 2014c), przedstawił zupełnie inny stosunek do treści swego wywiadu po czasie. Spotkanie w sprawie autoryzacji i walidacji komunikatywnej odbyło się po trzech latach (23 lutego 2014), tuż przed oddaniem ostatecznej wersji materiałów do druku (czas składania materiału do druku przedłużył się, stąd takie odroczenie spotkania walidacyjnego) i było pierwszym z trzech w tym zakresie; pozostałe dwa były zaaranżowane przez samego Narratora (24 lutego 2014 – rozmowa telefoniczna; 5 maja 2014). Narrator wysłuchał, z dużym wzruszeniem, treści wywiadu, którego udzielił wcześniej. Treści te odświeżyły jego emocje, odnowiły trudne wspomnienia, pobudziły dalsze refleksje. Problemy,

[2] Wywiad przeprowadzono 19 stycznia 2011 (wiek Narratora – lat 46). Terminy autoryzacji w tekście powyżej. Wywiad „po czasie" przeprowadzono w dniu 20 stycznia 2015 (wiek Narratora – lat 50).

poruszone w wywiadzie, nadal są dla niego aktualne. W tym czasie bowiem nie uporał się z „traumą edukacji", jakiej doświadczył w dzieciństwie. Aktualne życie, w zakresie rodzinnym, także nadal jest nieustabilizowane, co bardzo go niepokoi. Wizja przyszłości – niejasna i budząca obawy. Narrator, w obecnej sytuacji życiowej, zdominowany trudnymi doświadczeniami przeszłości, przygnieciony trudną teraźniejszością i niepewną przyszłością, prezentuje negatywne perspektywę w odniesieniu do wszystkich trzech wymiarów czasu, choć usilnie stara się w każdym z tych wymiarów odnajdować wzmacniające go aspekty. Jego refleksja nad czasem swojego życia jest bardzo aktywna i wynika też z braku stabilizacji sytuacji życiowej. Narrator, po wysłuchaniu wywiadu, poszerzył swoją narrację o kolejne wydarzenia, fakty, epizody biograficzne, potwierdzające jednak ogólny sens wcześniejszej wypowiedzi. Postawa wobec edukacji, którą ujawnił w wywiadzie, nie zmieniła się. Dbał teraz jednak bardziej o doprecyzowanie swych wypowiedzi, by nie budziły wątpliwości. Zadbał także o dobre imię tych, o których mówił wcześniej, używając bardziej potocznych sformułowań. Pewne fragmenty wywiadu skłoniły go i skłaniają nadal do dalszych przemyśleń. Przykład Tomka ukazał aktywną refleksyjność biograficzną osoby, która intensywnie rekonstruuje swoje aktualne życie, także w kontekście namysłu nas swą biografią i w procesie uczenia się z niej.

Na tym jednak nie kończy się refleksyjność biograficzna Narratora. Oto zaledwie za ponad miesiąc od ostatniej rozmowy telefonicznej, już w bezpośrednim kontakcie (15 czerwca 2014), Narrator zaindagowany o treści wywiadu, jakiego udzielił wcześniej, zdecydowanie stwierdził:

> Przestałem o tym myśleć. Nie mam już tego problemu [traumy edukacyjnej][3].

Na moje pytanie, jak to się stało – był przecież tak bardzo dotknięty „traumą edukacyjną", wyjaśnił:

> *Moje wspomnienia zostały spisane. Spowodowało to ich zapomnienie. To tak jak z pamiętaniem numerów telefonów. Gdy je musimy pamiętać, to pamiętamy. Gdy je zapiszemy, np. w pamięci telefonu, to zapominamy, bo wiemy, że są gdzieś spisane* [...] *Wywiad wyzwolił mnie z negatywnych wspomnień, bo zostałem przez ciebie* [*badacza*] *wysłuchany, zaakceptowany, zrozumiany. Mam książkę, gdzie to jest spisane.*

Tak oto badacz miał niecodzienną możliwość doświadczyć niezwykłej przemiany, jaka dokonała się w osobie badanego, pod wpływem wywiadu biograficznego. Refleksje biograficzne rozłożone w czasie, kierowane przez badacza, przyniosły zmianę w odbiorze doświadczeń biograficznych. Zmianę potwierdzającą terapeutyczne funkcje wywiadu biograficznego (por. np. Demetrio, 2000).

Wracając po czterech latach do tematyki przeprowadzonego wywiadu, chcąc uchwycić ewentualne zmiany w postrzeganiu doświadczeń biograficznych w miarę upływu czasu, Narrator stwierdził:

---

[3] „Trauma edukacyjna" – określenie użyte przez Narratora.

Zauważyłem, że pewne sprawy ująłbym dziś inaczej. Zmieniam swe poglądy. Dziś mam mniejsze wymagania od ludzi, a większe od siebie. Zależy mi na człowieku. Widzę, że źle traktowałem ludzi, pasożytowałem na nich, czerpałem korzyści, a za mało dawałem. Dziś patrzę na to inaczej – wkraczam w nowy etap życia, jak się to mówi „z górki", po pięćdziesiątce. Moje doskonalenie to przejście z czerpania do dawania.

Tomek więc spostrzega siebie jako osobę zmieniającą poglądy, przede wszystkim w zakresie stosunku do ludzi i do siebie samego. Przyjmuje inną filozofię życia, przechodząc, jak to nazywa *z brania do dawania*, co określa jako swoje doskonalenie. Przyczynę tej zmiany dostrzega w doświadczeniu wieku (*po pięćdziesiątce*, *z górki*), w tym w doświadczeniu okrągłych lat. Warto też zauważyć, z dalszych fragmentów wywiadu skoncentrowanego na temacie „czas", że na przestrzeni pół roku znacznie zmieniło się nastawienie Narratora do życia. Można mówić tu wręcz o metamorfozie jego postawy życiowej. Aktualnie cieszy się życiem, sprawia mu ono przyjemność i wyznaje zasadę:

trzeba się cieszyć z tego, co mamy, bo jedni mają lepiej, a inni mają gorzej [...] *Trzeba uszanować to, co dostało się od życia.*

Potrafi też kompensować swoje niedoskonałości.

Te dwa odmienne przykłady odniesień do treści wywiadu „po czasie" obrazują dwie odmienne postawy osób badanych wobec czasu. U Bogdana czas jakby biegnie do przodu, nie oglądając się wstecz, ku przewidywalnej i jasnej (mimo wieku) przyszłości, u Tomka czas jakby „wiruje" w miejscu, jak w jednym tyglu mieszają się jego różne wymiary, bez pewności, co z tej mieszanki wyniknie, jednak z ogólnym pozytywnym nastawieniem.

Jak wynika z powyższego, życie i biografia, zadania życiowe i refleksja biograficzna silnie łączą się z czasem. Życie i biografia potrzebują czasu dla rozwiązywania życiowych wyzwań. Wówczas czas przyjmuje wymiar subiektywny; naginany do osobistych potrzeb jednostki rozszerza się lub skraca, cofa lub zmierza do przodu itd. Czas ten jest również przestrzenią dla procesu uczenia się i transformacji osobowości.

Czas w narracji badanych

Rozmowy z obu Narratorami pozwoliły też „przyjrzeć się" bliżej kategorii czasu z ich jednostkowych perspektyw. Poniżej wybrane konteksty.

Czas w badaniach naukowych

Z wypowiedzi Bogdana wynika, że czas ma bardzo duże znaczenie w badaniach naukowych. Czas bowiem wpływa na zmiany ludzkich zachowań, w zależności od podejmowanych form aktywności. Badania rozłożone w czasie dają możliwość rejestrowania tych zmian:

Czas ma wpływ w badaniach naukowych, czas ma bardzo ważne znaczenie. Ludzie się różnie zachowują, w zależności od aktywności, zmieniają się. W moim przypadku czas działa na plus; mam dodatkowe aktywności. Bardziej rozsądnie, duchowo patrzę na ten świat.

Z wypowiedzi Tomka wynika, że badania naukowe, sprzyjające powstawaniu teorii naukowych, wymagają czasu. Także tworzenie się jednostkowej wiedzy wymaga czasu. Czas sprzyja obiektywizacji doświadczeń jednostek. Czas sprzyja uogólnianiu doświadczeń. W tym sensie, czas jest wartością w badaniach:

Obiektywnie różne wydarzenia z czasem nabierają większej wartości, bo są wyczyszczone z tych wszystkich elementów ludzkich, emocji... Co jest ważne? W nauce pracuje się, zbiera opinie pojedynczych osób, by coś uogólnić. Praca naukowa musi nabierać obiektywnej wartości, tak jak życie poprzez doświadczenia pozwala uświadomić pewne wartości. Nauka ma powiązanie z wiedzą. Z czasem nabieramy doświadczeń, z czasem wartości naukowe zbieramy w koszyk wartości uśrednionych. Dla wysunięcia teorii w nauce potrzebujemy wielu badanych. Nie można mieć wielu doświadczeń w jednym czasie. Ludzie starzy mają więcej doświadczeń. Ich wiedza jest uśredniona. Czas to jest dla mnie wartość. Przykład: ktoś przeczytał jedną książkę, nie ma szerokiego spektrum wiedzy, tylko powtarza jedną opinie. Z czytania nauczyłem się tego, że z jednej książki nic się nie dowiem. Trzeba przeczytać dwie, by mieć wiedzę. Moja cecha – wybierać ze zbioru, to co cenię. Zastanawiam się nad odpowiedziami, bo to pytanie wcześniej nie padło. Zazwyczaj nie zadaje się takich pytań.

Trzeba też zwrócić uwagę, że pytania o znaczenie czasu w badaniach naukowych czy w procesie powstawania jednostkowej wiedzy zostały określone jako pytania *zazwyczaj nie zadawane* (Tomek). Są to więc pytania raczej nieobecne w myśleniu potocznym, lecz charakterystyczne dla myślenia naukowego.

Znaczenie badań biograficznych

Warto w nurcie myślenia o czasie w badaniach naukowych, podnieść też kwestię czasu i znaczenia badań biograficznych. Taki kontekst widoczny jest w wypowiedzi Bogdana:

Badania te mają cel. Cel dla młodych ludzi, studentów, potomnych. Historia w narracji osób, które były między tymi wydarzeniami, między przeszłością a przyszłością. Jak były odbierane te zmiany przez ludzi? Badania są konieczne, by zapisać prawdę – prawdziwe uczucia, myśli osób z tego okresu. Ich myśli, odczucia mogą wpłynąć na przyszłość. Badania służą ulepszeniu świata, poprawiają życie pokoleń.

Badanie biografii dostarcza „prawdy" o przeszłości – rozumianej jako wiedza osobista (jednostkowa), powiązana z doświadczeniami historycznymi – młodszym pokoleniom, które tych doświadczeń nie przeżyły. Badanie biografii indywidualnych może także ukazywać prawdę uniwersalną, a nosiciele jednostkowych biografii, w procesie przekazu „prawdy", pełnią funkcję świadków historii:

Uniwersalną prawdę też można tworzyć na bazie wywiadów indywidualnych. Jesteśmy świadkami rewolucji, żyjemy w okresie przełomowym. To okres od po wojnie do dziś. Przeżyliśmy dwie rewolucje: okrągłego stołu, rok dziewięćdziesiąty – zmiany społeczno-polityczne i gospodarcze i rewolucja gospodarcza, rok 2004 – wejście do Unii Europejskiej.

Badanie biografii ma znaczenie dla młodszych pokoleń, gdyż dostarcza pewnej perspektywy oglądu zjawisk historycznych, której one nie mają, ponieważ brakuje im refleksyjności i porównania:

Roczniki młodsze, 25-latkowie itp. nie są świadomi tych przemian. Dziecko, nastolatek nie ma takiej świadomości. Jest tylko konsumentem dóbr – pozytywnych zmian społeczno-politycznych i gospodarczych. Jest to pokolenie wybrane. Nie dostrzegają tych rewolucyjnych zmian, ponieważ nie mają refleksji, nie mają porównania. Zastali nową sytuację. W tych czasach urodzili się. Każdy robi, co chce, wyjeżdża za pracą, żeni się, z kim chce, panuje wolność, oczywiście w ramach prawa. Trudno wyobrazić sobie, jak może być lepiej. To jest szczyt osiągnięć, oczywiście, na nasze warunki – państwa bez kapitału. W pewnym stopniu mamy drugą Japonię, do czego dążył Wałęsa.

Badania biograficzne silnie wiążą się więc z czasem historycznym. Pozwalają poznawać historię poprzez jednostkowe biografie, w których wydarzenia globalne łączą się z jednostkowymi przeżyciami. Wiedza autobiograficzna jest jednym ze źródeł poznania dla pokoleń, które nie żyły w określonym czasie historycznym. Pozwala ona na poszerzenie perspektywy oglądu ich świata życia. Doświadczenia nosicieli biografii poszerzają doświadczenia tych, którzy osobiście nie przeżyli takich wydarzeń.

Czas w biografii

W przypadku obu Narratorów, „czas w biografii" jest kwestią dostrzeżoną w sposób wyraźny. Myślenie o własnej biografii łączyło się jednoznacznie z myśleniem o czasie. Poniżej wypowiedź Bogdana:

Czas jest wtedy jak najbardziej obecny. Biografia ściśle wiąże się z czasem. Gdyby wyłączyć czas, nie byłoby biografii. Analizuje biografię, czy bym mądrzej postąpił czy głupiej... To myślenie o błędach, przetłumaczenie ich jako pozytywnych. Z punktu widzenia niebios wszystko jest pozytywne. Przełomy analizuję, chwile, które zmieniły moje życie. Przełom między życiem a śmiercią – w aspekcie ocen innych ludzi. Odchodził ze świata znajomy, stopniowo dogasał, zadałem mu pytanie: Jak by Pan żył, co by Pan zmienił w swoim życiu, czy jest Pan zadowolony ze swego życia? Też lubię zadawać takie pytania. Zaskoczył mnie. Mnie się wydawało, że moje życie jest takie siermiężne, ciężka praca w warsztacie samochodowym, ubrudzony w kanale, zmaganie się z trudnościami stawianymi przez państwo prywatnym właścicielom, rzemieślnikom. A tu znajomy odpowiada: Ja bym tak chciał jak Pan. Pytam: Chciałby Pan tak ciężko pracować? Odpowiedział: tak.

Nam się wydaje, że życie jest ciężkie, a inni inaczej oceniają nasze życie.

Zadałem też Ojcu pytanie, kiedy umierał: Tato, jak żyć? Ojciec odpowiedział: „Dobrze żyjesz, ale za dużo pracujesz. Pracuj tyle, by starczyło na dobrą zabawę. Więcej nie ma sensu". Doszedłem do wniosku, że miał rację. Człowiekowi nie trzeba wiele. Szczęście jest w głowie, w sercu. Każdy może odnaleźć szczęście w swoim życiu. Wszyscy mają rację z tym relatywizmem. Upływ czasu, jak żyjemy, każdy widzi to inaczej. Dziś jest bardzo dobrze: nie przeżywamy wojny, okupacji, wywózki na Sybir, prześladowań powojennych. Naprawdę to nie ma powodu do braku szczęścia. Ja wszystko odbieram w sensie pozytywnym, także porażki, wpadki – to nowe doświadczenia wzbogacające moje życie. Przypominają mi się tu słowa poety, które są dla mnie prawdziwe. Nimi się kieruję, przekazałam je żonie i jej też pomagają: „Im więcej kamieni we mnie rzucicie, sami stworzycie stos, a ja stanę na jego szczycie". Trudności wzmacniają człowieka.

W wypowiedzi tej czas ściśle wiąże się z biografią. W przedstawionym przypadku analiza autobiografii to przypominanie własnych zachowań z przeszłości i odnajdowanie dodatnich stron w popełnionych błędach. To analiza przełomów życiowych, w tym przełomu między życiem a śmiercią i poszukiwanie odpowiedzi na ważne pytania egzystencjalne. Analiza własnych doświadczeń biograficznych, z perspektywy czasu, to także poszukiwanie i odnajdowanie szczęścia ważnego dziś. Można przypuszczać, że w tym analizowanym przypadku brak biografii i refleksji autobiograficznej uniemożliwiłby Narratorowi życie sensowne.

Czas w biografii drugiego Narratora – Tomka – ukazują poniższe słowa:

Złapałem się w pułapkę, tak jak inni. Kiedyś myślałem, że 30 lat to nie ma sensu się uczyć. Dziś dla mnie 30 lat to najwłaściwszy czas dla uczenia się. Można powiedzieć, że nigdy nie jest za późno, zawsze przeżyjemy jeszcze 5, 10 lat...

Można zatrzymać czas, np. poprzez zabiegi kosmetyczne, przez sport. Próbuję zatrzymać czas, np. poprzez dbanie o zęby (w moim wieku mogłoby być inaczej, a ja mam zęby). Ciało moje nie wygląda gorzej niż u młodych ludzi. Są ludzie umierający w wieku 40 paru lat, a inni dożywają późnej starości w kondycji dobrej. Spowalniają czas. Staram się mieć czas dla siebie. Nie czuję się zagoniony. Mam czas na przemyślenia, na to, co lubię, bo tylko w ten sposób mogę być szczęśliwy.

Czas by istniał, gdybyśmy nawet o nim nie wiedzieli. Ale ważny jest aspekt ludzki czasu – moje horyzonty; nie mogę wykraczać poza moje doświadczenia.

Tomek spostrzega czas jako kategorię uniwersalną (obiektywną), ale i równocześnie jednostkową (subiektywną). Nie spostrzega sprzeczności między tymi dwoma „stanami" czasu. Zwraca uwagę na odmienne spostrzeganie rzeczywistości z perspektywy czasu, co nazywa *pułapką czasu*. Dostrzega i doświadcza zjawiska *zatrzymania czasu* oraz *spowalniania czasu*, wskazując tym samym na czas jako zjawisko subiektywne, zależne od jednostkowych doświadczeń i sposobu spostrzegania rzeczywistości, który zmienia się z czasem. Jego refleksja nad czasem i swą biografią także (jak w przypadku Bogdana) łączy się z potrzebą bycia szczęśliwym.

Odwołując się do obu wypowiedzi, można przyjąć, że czas w biografii jest kategorią silnie powiązaną z poszukiwaniem szczęścia, zaspokajaniem

potrzeby bycia szczęśliwym. Jednostkowa biografia, „zawarta" w czasie, odzwierciedlająca ten czas i reflektowana, jest istotnym czynnikiem odnajdowania szczęścia. Oto ważna, felicytologiczna funkcja refleksji autobiograficznej.

Czas w kontekście biografii Innych

Wątek biografii Innych w powiązaniu z czasem także wyraźnie zaznaczył się w wypowiedziach obu Narratorów.

Dla Bogdana biografie Innych służą porównywaniu naszego życia z życiem Innych. Skłaniają do refleksji. Odwołują do historii i refleksji nad wydarzeniami historycznymi, przywódcami historycznymi. Przyczyniają się do zmian interpretacji historii z perspektywy czasu i nowych faktów. Także oceny naszego życia dokonywane przez Innych mogą być ważnym osobistym wzmocnieniem:

> *Biografie Innych skłaniają do refleksji – naturalnie. Czas to historia. Obserwuję, analizuję historię. Historie trzeba znać, rozumieć, wyciągać wnioski. Boli historia Polski za Stalina – strzały w tył głowy... Polska przed, świat po tym wydarzeniu na pewno są inne. Dziś wyjaśniło się, że to Stalin zdecydował. Takie wydarzenia historyczne dają do myślenia: o dyktaturze, stosunkach władzy, o deformacjach, o złych stanach ludzi mających władzę. Oni się zagubiają we władzy – w wyniku okoliczności stają się tacy. Oni działali w sytuacji zła, byli źli. W sytuacji bolszewizmu Stalin działał, dlatego tak było. Oficerowie powojenni byli skaleczeni manierami wojennymi. Pewne wydarzenia historyczne z perspektywy czasu się zmieniają. Inaczej patrzy się na Katyń z przeszłości a teraz – to się zmienia. Najpierw groza, cicho, nie mów, temat zakazany. Teraz wiemy, kto dał rozkaz. Z upływem czasu wydarzenie będzie oceniane inaczej, oczywiście z perspektywy faktów. Też będą usprawiedliwiać, tak jak, np. Napoleona, Hitlera, za marsz na Moskwę. Przyroda ma swoje prawa.*

Dla Tomka istotne są treści biografii Innych, o ile są one ważne i dzisiaj, o ile są to biografie osób znaczących. Długość życia w latach nie ma tu znaczenia, a każdy człowiek ma potrzebę, by „zaznaczyć swoją obecność na tym świecie":

> *Ważna jest treść biografii. Może tak być, że człowiek żył krótko, ale zaznaczył się na tym świecie. Są ludzie, którzy dożyli 100 lat, ale nie zaznaczyli się dla przyszłości. Każdy chce być przydatny, zaznaczyć swoją obecność. To pcha nas.*

W powyższym kontekście można przyjąć, że biografie Innych to dla nas źródło wiedzy o dawniejszych czasach i swoisty drogowskaz życiowy. Biografie Innych to niewątpliwie ważny czynnik poszerzania naszej wiedzy i samowiedzy, ważny czynnik naszej autoformacji (por. Dubas, Świtalski (red.) 2011b).

Spostrzeganie czasu

Dotychczasowe wypowiedzi Narratorów w jakimś zakresie ukazały już ich rozumienie kategorii czasu. Poniżej przedstawiona zostanie próba uporządkowania tego zakresu ich wiedzy.

Spostrzeganie czasu przez Bogdana jest szerokozakresowe, poczynając od odniesienia jednostkowego po ujęcie ogólne. Czas rozumiany jest więc jako zmiana, upływ, historia, wytwór mózgu ludzkiego, funkcja ludzkiej egzystencji. Spostrzegane są różne perspektywy czasu: osobista, pokoleniowa, biograficzna, społeczno-gospodarczo-polityczna, historyczna. Funkcje czasu są relatywizowane. Narrator prezentuje pozytywną wizję czasu zarówno w odniesieniu do osobistych doświadczeń (doskonalenie się z czasem, mimo negatywnych oznak starzenia się), jak i w stosunku do doświadczeń historycznych. Narracja ujawnia swoisty łańcuch następstw związanych z czasem: czas – zmiany – rozwój – refleksja – doskonalenie. Można go opisać następująco: czas przynosi zmiany, w wyniku czego następuje rozwój (rozumiany tak pozytywnie, jak też negatywnie), zmiany rozwojowe poddawane są refleksji, w wyniku czego następuje doskonalenie się jednostki, jak również doskonalenie w ujęciu globalnym. Poniżej kluczowe wypowiedzi Narratora związane z czasem, uporządkowane od ujęcia jednostkowego po globalne:

W moim przypadku czas działa na plus.

Czas pojedynczego człowieka to zmiany [...] *w stanie zdrowia i umysłu.*

Upływ czasu, utrata, ale także rozwój umysłowy.

Myślę o upływie czasu...

Delektuje się życiem, czasem.

Biografie ściśle wiążą się czasem. Gdyby wyłączyć czas, nie byłoby biografii.

Czas to historia.

Pewne wydarzenia historyczne z perspektywy czasu się zmieniają.

Czas jest wytworem naszego mózgu.

Czas jest niezbadany.

Człowiek wymyślił czas i go stosuje.

Czas jest funkcją ludzkiej egzystencji.

Spostrzeganie czasu przez Tomka ujawnia czas jako fenomen bardzo zróżnicowany, o rożnych cechach i kontekstach. Dwie perspektywy czasu: subiektywna i obiektywna współwystępują w sposób niewywołujący sprzeczności. Perspektywy temporalne przeszłość i teraźniejszość wpływają na przyszłość. Przyszłość jest więc konsekwencją wcześniejszego czasu. Czas ma kontekst doświadczeń, kontekst aksjologiczny (wartości) i kontekst społeczny (ludzie). Czas łączy się z życiem osobistym – drogą życia i dążeniem do celu

życiowego – szczęścia, wiążącego się z akceptacją doświadczenia życiowego. Czas sprzyja obiektywizacji, tak w nauce, jak również w jednostkowym doświadczeniu. Poniżej określenia czasu, dokonane przez Narratora wprost:

Czas to jest dla mnie wartość.

Czas może być różny.

Czas to droga [*życia*].

O czasie w ogóle nie mówi się w minutach, sekundach.

Czas to wartość umowna.

Czas był zawsze.

Czas odciska piętno na przyszłości.

Czas jest też subiektywny.

Czas płata figle.

Porównując obie wersje spostrzegania i doświadczania czasu, daje się zauważyć dwie zasadnicze różnice:

Bogdan nie definiował sam pojęcia czasu, uczynił to dopiero w odpowiedzi na wprost zadane mu pytanie, Tomek natomiast często sam formułował określenia pojęcia „czas". Pierwszy z Narratorów nie określał perspektyw temporalnych, drugi – wskazał na trzy takie perspektywy.

Wspólnym dla obu Narratorów jest ujmowanie czasu jako kategorii złożonej i kontekstowej. Obaj nie ujmują czasu w kategoriach jedynie obiektywnych, lecz silnie podkreślają jego subiektywny wymiar. Obaj też łączą czas z osobistym doświadczeniem, rozumianym jako przemierzanie drogi życia, jako proces rozwoju i doskonalenia się oraz jako dążenie do celu, jakim jest szczęście. Czas jawi się dla nich obu jako przestrzeń sprzyjająca zmierzaniu do szczęścia. Obaj deklarują pozytywne rozumienie czasu, gdyż czas sprzyja osiąganiu wartości, jaką jest stawanie się coraz bardziej szczęśliwym.

Czas – propozycje badań andragogicznych

Czas w badaniach andragogicznych, realizowanych w podejściu biograficznym, jako podstawowa kategoria badawcza, nie występuje często (por. Dubas, 2014a). Pytania o czas należą do pytań badawczo nowych i inspirujących poznawczo. Badanie czasu może odsłonić istotne mechanizmy tożsamościowe, a refleksja nad czasem może uruchomić proces uczenia się rozumiany jako pogłębiony proces poznawania świata i siebie samego. Myślenie o czasie ma zawsze kontekst biograficzny i tym samym przywołuje biografię jako tło

dla procesów uczenia się. Myślenie o czasie ma też wymiar aksjologiczny i felicytologiczny – nie pozostaje więc obojętne wobec potrzeby przeżywania życia w sposób celowy, sensowny i radosny. Badanie czasu może być dla jednostki obiecujące z powodu jego funkcji autoformacyjnych i autoterapeutycznych.

W badaniu fenomenu czasu z perspektywy andragogicznej istotne jest uchwycenie zależności między czasem jako zmienną niezależną a zmiennymi zależnymi: życiem, tożsamością, aktywnością i uczeniem się. Wszystkie one są zmiennymi globalnymi, złożonymi, zasadniczo o jakościowym charakterze. Życie – rozumiane tu jest jako bieg życia (mierzony kolejnymi jego etapami/fazami/okresami, umiejscowionymi w określonym czasie chronologicznym), pełnione role życiowe, podejmowane zadania rozwojowe, wydarzenia osobiste i globalne, jakie miały miejsce w życiu jednostki etc. Tożsamość – powiązana jest z jednostkowym poczuciem własnej, spójnej tożsamości, z określoną samooceną, poczuciem satysfakcji życiowej. Aktywność wyrażona w zachowaniach, działaniach wiążę się z organizacją czasu (z planowaniem, zarządzaniem, kontrolą czasu), aktywnością (tak zewnętrzna jak i wewnętrzną) związaną z czasem. Wreszcie, uczenie się oznacza proces nabywania wiedzy, umiejętności i postaw, w tym proces zmian przyjmowanych znaczeń i perspektyw życiowych, nabywanie umiejętności radzenia sobie z życiem, modyfikacji i redefinicji tożsamości. Uczenie się należy spostrzegać jako proces „wymagający" czasu, jako uczenie się z perspektywy czasu, uczenie się modyfikowane wydarzeniami czasowymi, itd. Uczenie się w kontekście czasu zasadniczo jest uczeniem się całożyciowym, dziejącym się na bazie poszerzania życiowego doświadczenia, na tle życia, nie zawsze jednak bywa uświadomione jako „uczenie się". Jest jednak procesem zawsze ważnym dla funkcjonowania jednostki w życiu. Czas jest więc bardzo istotnym czynnikiem uczenia się człowieka. Uczenie się odbywa się w czasie, „potrzebuje" czasu, czas stwarza okazje do uczenia się. Uczenie się w kontekście czasu łączy się nie tylko z koncepcją całożyciowego uczenia się, ale także z uczeniem się biograficznym, transformacyjnym, społeczno-kulturowym, emocjonalnym i egzystencjalnym (por. teorie uczenia się dorosłych: Malewski, 1989; 2010; Illeris, 2006 i in.).

Badanie czasu odnosić się może do badania indywidualnego czasu życia, zawartego w niepowtarzalnych ludzkich biografiach, oraz badania czasu uniwersalnego jako fenomenu opisującego ludzką egzystencję w ujęciu powszechnym. Oba zakresy czasu i ich badanie są ze sobą powiązane. Ważne jest też spostrzeganie czasu w badaniach naukowych jako zmiennej badawczej, modyfikującej proces badania (o czym wyżej). Czas uniwersalny opisywany jest na przykład poprzez wskazanie jego charakteru: ciągły – nieciągły, skończony – nieskończony, linearny – cykliczny, obiektywny – subiektywny, fragmentaryczny – całościowy itd., jego cechy: bieg czasu, przemijanie, ulotność itd. Czas indywidualny (z silnie uwypuklonym aspektem psychologicznym) odzwierciedla jednostkowe spostrzeganie fenomenu czasu, jego przeżywanie, mówienie o czasie (perspektywa lingwistyczna), orientacje temporalne (ich przyczyny, treści, aspekty emocjonalne, synchronizację perspektyw czasowych), postawy

wobec czasu (ocenę czasu, nastawienia wobec czasu, zmiany postaw wobec czasu i ich przyczyny), organizację czasu, zachowania ze względu na czas (zachowania pośpieszne, powolne itd.), funkcje czasu, w tym funkcję egzystencjalną, autoformacyjną i autoterapeutyczną, a także poziomy czasu: na przykład osobisty, rodzinny, historyczny, czas w odniesieniu do etapów życia (dzieciństwa, młodości, dorosłości i starości) (por. Steuden, 2011, s. 184–189), czas w różnych strukturach procesowych biografii, na przykład w sytuacji traumy, przełomów biograficznych, metamorfoz, *floatingu* (por. Dubas, 2014b, s. 29).

Zakończenie

Podsumowując, można stwierdzić, że czas jawi się w kontekście powyższych analiz jako przestrzeń „przenikająca" różne wymiary ludzkiego jestestwa i zarazem scalająca tożsamość człowieka. Czas zapewnia poczucie ciągłości bycia i trwania jednostki mimo jej przemian, jak też zmian w jej otoczeniu. Czas pozwala na rozwój i doskonalenie się. Spostrzeganie czasu indywidualizują osobiste życiowe doświadczenia – spostrzeganie czasu ma charakter zindywidualizowany i kontekstowy. Choć o czasie najprawdopodobniej przeciętny człowiek nie myśli w kategoriach analitycznych (nie definiuje tego pojęcia, nie wyznacza jego temporalnych perspektyw itd.), to jednak czas nie jest przez niego negowany, lecz jest wyraźnie obecny w świadomości jednostek. Czas jest „zakorzeniony" w człowieku. Koncentruje myślenie człowieka na sobie, szczególnie w pewnych okresach życia (na przykład w sytuacji okrągłych lat, w sytuacji świąt), choć nie zawsze bywa on zjawiskiem dogłębnie reflektowanym. Myślenie o czasie można skutecznie wzbudzać, na przykład poprzez wywiad naukowy, warsztaty biograficzne, praktyki mentorskie. Pobudzona i ukierunkowana refleksyjność pozwala nie tylko na odnajdowanie się w czasie, ale na porządkowanie swego świata i autoformację. Człowiek bowiem próbuje „ułożyć się" z czasem, tak by był on jego sprzymierzeńcem na drogach życiowego rozwoju.

Bibliografia

Demetrio D., 2000, *Autobiografia Terapeutyczny wymiar pisania o sobie*, Oficyna Wydawnicza „Impuls", Kraków.

Dubas E., 2011, *„a mam parę żyć..." – uczenie się z własnej biografii (w świetle analizy jednego wywiadu)*, [w:] E. Dubas., W. Świtalski (red.), *Uczenie się z (własnej) biografii*, „Biografia i badanie biografii", t. 1, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź.

Dubas E., Świtalski W. (red.), 2011a, *Uczenie się z (własnej) biografii*, „Biografia i badanie biografii", t. 1, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź.

Dubas E. Świtalski W. (red.), 2011b, *Uczenie się z biografii Innych*, „Biografia i badanie biografii", t. 2, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź.

Dubas E., 2014a, *Czas, biografia i badanie biografii – różnorodność kontekstów w andragogicznej perspektywie*, „Edukacja Dorosłych", nr 2.

Dubas E., 2014b, *Edukacja w andragogicznych badaniach biograficznych – biografia edukacyjna*, [w:] R. Skrzyniarz, E. Krzewska, W. Zgłobicka-Gierut (red.), *Badanie biografii – źródła, metody, konteksty*, Biblioteka Katedry Biografistyki Pedagogicznej, nr 5, Wydawnictwo Episteme, Lublin.

Dubas E., 2014c, *„Ja przez całe życie nie przeczytałem książki..." Nietypowa biografia edukacyjna – uczenie się „poza" książką*, [w:] E. Dubas, J. Stelmaszczyk (red.), *Biografie edukacyjne Wybrane konteksty*, „Biografia i badanie biografii", t. 3, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź.

Dubas E., Stelmaszczyk J. (red.), 2014, *Biografie edukacyjne. Wybrane konteksty*, „Biografia i badanie biografii", t. 3, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź.

Dubas E., Stelmaszczyk J. (red.), 2015, *Biografie i uczenie się*, „Biografia i badanie biografii", t. 4, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź.

Illeris K., 2006, *Trzy wymiary uczenia się*, Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej Edukacji TWP we Wrocławiu, Wrocław.

Malewski M., 1998, *Teorie andragogiczne Metodologia teoretyczności dyscypliny naukowej*, Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego, Wrocław.

Malewski M., 2010, *Od nauczania do uczenia się O paradygmatycznej zmianie w andragogice*, Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej, Wrocław.

Steuden S., 2011, *Psychologia starzenia się i starości*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.

https://doi.org/10.18778/8088-625-4.07

*Janusz Krysztofik**
*Anna Walulik CSFN***

Temporalny charakter synergii edukacyjnych

Streszczenie: Chronos jako kategoria czasu w odniesieniu do biografii nabiera szczególnego znaczenia, uwypukla bowiem synergiczny charakter całożyciowego uczenia się. Uświadamia, że nie wystarczy określenie miary czasu jakiegoś zdarzenia w życiu dorosłego – ważne jest odkrywanie (a w konsekwencji wspomaganie i dynamizowanie) czynników wpływających na synergiczne zmiany w życiu poszczególnych osób i społeczności.

Za pomocą analizy strukturalnej testów narracyjnych zinterpretowane zostały elementy biografii określone jako kotwice temporalne. Ich specyfika wyraża się w tym, że wykraczają one poza czasoprzestrzeń materialną. Tworzą doświadczenia, dzięki którym dorosły kształtuje nową jakość codzienności.

Słowa kluczowe: analiza strukturalna tekstów narracyjnych, synergia, kotwice temporalne.

The temporal nature of educational synergies

Summary: Chronos as a category of time in relation to biography is of particular importance because it emphasizes the synergistic nature of lifelong learning. It makes us aware that it is not enough to determine the measure of time of an event in the life of an adult – it is also important to explore (and consequently to support and dynamize) the factors triggering its synergistic effects in the lives of individuals and communities.

With the use of the structural analysis of narrative texts certain elements of biography have been interpreted as temporal anchors. Their specificity consists in the fact that they go beyond the material space-time. They create experiences through which an adult forms a new quality of everyday life.

Key words: structural analysis of narrative texts, synergy, temporal anchors.

* Dr, Instytut Zarządzania Wiedzą w Krakowie, ul. Nad Potokiem 25/18, 30-630 Kraków, izw@post.pl

** Dr hab., prof. Akademii Ignatianum, Akademia Ignatianum Wydział Pedagogiczny, Instytut Nauk o Wychowaniu, Katedra Andragogiki i Aksjologii Pedagogicznej, ul. Kopernika 26, 31-501 Kraków, walulika@gmail.com

Grecy używali dwóch słów odpowiadających nowożytnemu słowu czas – chronos i kairos, które posiadają nieco inne znaczenia. Chronos odnosi się do czasu, którego rozciągłość można zmierzyć i umieścić na osi czasu, podając jego długość. Jest trwającym okresem, w którym pojawia się możliwość zrobienia, pojawienia się czegoś, a także możliwość przedłużenia, gdy jest to konieczne. Stąd urządzenia do mierzenia czasu nazywa się „chronometrami". Kairos posiada nieco inny sens. Odnosi się również do pewnego okresu, ale akcent położony jest nie na mierze, lecz na tym, co się wydarza w „mierzonym" okresie. Tak rozumiany czas jest bardziej sposobnością do zdobycia, osiągnięcia czy ukazania się czegoś niż rozciągłością, to znaczy czasem wydarzenia – odpowiednią porą na coś[1].

Te dwa różniące się od siebie w języku greckim pojęcia czasu pozwalają lepiej zobaczyć to, co się w rzeczywistości dotyczy przeżywania i doświadczania czasu. Ta druga kategoria w odniesieniu do biografii nabiera szczególnego znaczenia. Uwypukla bowiem synergiczny charakter całożyciowego uczenia się (Walulik, 2011). Uświadamia, że nie wystarczy określenie miary czasu jakiegoś zdarzenia w naszym życiu, bo „to co się wydarza" tworzy przestrzeń relacji między ludźmi i stanowi sposobność uzyskania nowej jakości życia, której ujawnienie lokuje się między biografią i społeczno-kulturową przestrzenią (analogicznie jak w przedstawionych przez Petera Jarvisa owocnych trajektoriach uczenia się; Malewski, 2010, s. 103). Dlatego zasadnym staje się poszukiwanie odpowiedzi na pytanie: jak wspomagać i dynamizować odkrywanie czynników wpływających na synergiczne zmiany w życiu poszczególnych osób i społeczności.

Podejmujemy próbę interpretacji autobiografii studentów w celu odkrywania czynników sprzyjających uświadamianiu synergii. Korzystając z metody analizy strukturalnej tekstów narracyjnych (Marek, 2014), objaśniamy temporalny charakter wydarzeń przejawiających cechy synergii. Ze względu na dostrzeżony w nich potencjał o charakterze nowej jakości, zostały nazwane kotwicami temporalnymi. Łączą one w sobie to, co David B. Pillemer uznaje za typowe zarówno dla inicjujących, jak i kotwiczących wydarzeń własnej biografii (Pillemer, 2001, s. 123–134). Specyfika wydarzeń określonych przez nas jako kotwice temporalne wyraża się w tym, że wykraczają one poza czasoprzestrzeń materialną. To doświadczenia, dzięki którym dorosły kształtuje nową jakość codzienności.

Biograficzna refleksja nad czasem

Koncepcja synergii edukacyjnych jest, używając języka Roberta Mertona, teorią średniego rzędu, co oznacza, że nie ma ona ambicji tłumaczenia wszystkiego, ale może być przydatna do tłumaczenia i interpretacji konkretnych sytuacji, najlepiej codziennożyciowych. Daje się ona ekstrapolować

[1] W. Zatorski, *Kairos i Chronos w życiu lidera*, http://ps-po.pl//wp-content/uploads/2013/08/kairos_i_chronos_w_zyciu_lidera.pdf.

na pozaedukacyjne obszary aktywności jednostki, jednak każdorazowo wymaga zdefiniowania swoich założeń (Merton, 1982, s. 60–92).

Temporalny charakter synergii edukacyjnych wynika właśnie z obecności w życiu każdego człowieka czasu codzienności. Jego złożoność oraz odniesienia przeszłe i przyszłe kreują czas jednostkowy i czas społeczny. Sensem tej teorii jest nie tyle fotograficzne odbicie rzeczywistości biograficznej, ile jej zrozumienie. Rozumienie jest zaś zbiorem hermeneutyk indywidualnych i zbiorowych, ogólnych i szczegółowych, formalnych i zupełnie nieformalnych, spontanicznych, indywidualnych, często sprzecznych lub wykluczających się w każdy możliwy sposób. Hermeneutyki jednostkowe nie są bezczasowe, są czasowe *explicite* lub *implicite*. Większość koncepcji pedagogicznych jest temporalna *implicite*, to znaczy, że posiada założenia czasowe rozpuszczone w swoich treściach. Pedagogika posługuje się czasem jako miarą odniesioną do procesów i wydarzeń. Same określenia „procesy i wydarzenia" mają zawartą w sobie konotację temporalną, mimo niekiedy rzadkich jawnych odniesień do czasu. Można zatem mówić o perspektywie czasowej niejawnej, ukrytej, *implicite*.

Temporalny charakter biografii wpisuje się w dwa rodzaje oddziaływań: moderacyjnych i synergicznych. Dychotomia tego podziału ma swoje źródła w analizie skutków, co wydaje się być zasadne na gruncie doświadczenia codzienności. Codzienność bowiem i tysięczne „splątania" każdej jednostki są centralnym polem badawczym pozycjonowanym z dokładnością do „tu i teraz", bowiem „nie-tu i nie-teraz" przenosi natychmiast w przestrzeń uznaniowych gier językowych, co znowu nie oznacza, że taka lokacja i triangulacja traci jakikolwiek sens. Równie dobrze można byłoby mówić o oddziaływaniach ze skutkami ilościowymi i skutkami jakościowymi (Walulik, 2011, s. 138–144).

Zarówno osoba, jak i wydarzenia tworzące jej biografię związane są z upływem czasu. Poszczególne działania każdego człowieka następują jedno po drugim w wymiarze indywidualnym, ale dzieją się nielinearnie w wymiarze wspólnotowym, który dorosły może uczynić przestrzenią edukacyjną. Wymaga to jednak odpowiedniego spojrzenia na człowieka i stworzenia takich warunków, które uwolnią – często głęboko ukrywany lub blokowany – potencjał rozwojowy osoby. Jednym z czynników sprzyjających uzyskaniu tego efektu jest synergia. Zachodzi wówczas, gdy dzięki wspólnotowym uczuciom i działaniom powstaje nowa jakość życia (Burow, 1992, s. 91–94).

Uznanie za synergiczne efektów współdziałania wymaga odkrycia czynników umożliwiających ich uzyskanie. W przypadku interpretacji biografii może temu służyć analiza strukturalna tekstów narracyjnych[2]. Jest to metoda, która umożliwia wyodrębnienie w biografii aktorów, miejsc, czasu, wartości i oczekiwań[3].

---

[2] Wykorzystaną przez nas metodę analizy tekstów narracyjnych w odniesieniu do tekstów biblijnych polskiemu czytelnikowi prezentują Roman Murawski i Zbigniew Marek SJ. Jest ona propozycją pracy z narracyjnymi tekstami biblijnymi, która ma prowadzić do odkrywania zbawczego orędzia poprzez refleksję nad elementami typowymi dla dzieła literackiego, takimi jak miejsce, czas, aktorzy, wartości i oczekiwania. Zob. R. Murawski (1994); Z. Marek (1993; 1995, s. 53–55; 1998); J. Kochel, Z. Marek (2012).

[3] Szerzej o tym w: M. Kutyła, A. Walulik (w druku).

Osoby występujące w tekście, w rozumieniu zasad analizy narracyjnej, nazywane są aktorami. W tekście wyodrębnia się nie tylko osoby, ale także inne podmioty, którym przypisuje się działanie. W odniesieniu do tekstów biograficznych pomocne może okazać się wskazanie osób fizycznych uczestniczących w wydarzeniu oraz innych, które mają wpływ na interpretację zdarzenia. W określaniu miejsca pomocna może okazać się identyfikacja geograficzna, instytucjonalna, identyfikacja miejsca według kryterium znaczenia dla aktorów lub dla dynamiki zdarzeń. W wyodrębnianiu czasu przyjmuje się szeroki, a nawet metaforyczny zakres tego pojęcia. Można mieć na uwadze czas liczony obiektywnie, np. kalendarzowy (rok, miesiąc, dzień), czy zegarowy – pory dnia lub nocy, ale także czas zakresowy określany subiektywnie – w latach..., w okresie studiów, po zawarciu małżeństwa, po ukończeniu szkoły, w trakcie choroby; czas sytuacyjny, na przykład w trakcie wykonywanej pracy czy pobytu za granicą.

Prezentacja autobiografii zwykle zawiera informacje o wartościach, jakie autor przypisuje poszczególnym osobom, czy wydarzeniom oraz kierowanych względem nich oczekiwaniach. Dlatego w kolejnych etapach posługiwania się metodą analizy strukturalnej zmierza się do odtworzenia i uporządkowania występującego w opowiadaniu świata wartości i oczekiwań. Należy przyjąć, że odkrywane, na tych etapach, elementy są różne dla poszczególnych aktorów lub sytuacji. Ta wielowątkowość, w odniesieniu do czasu, w różny sposób ujawniła się w autobiografiach napisanych w ramach zajęć prowadzonych w Instytucie Nauk o Wychowaniu Akademii Ignatianum w Krakowie[4]. Odszukanie ich w opowiadaniu o życiu Marioli M. pozwoliło wskazać na synergiczny potencjał codzienności mierzonej przez chronos i kairos.

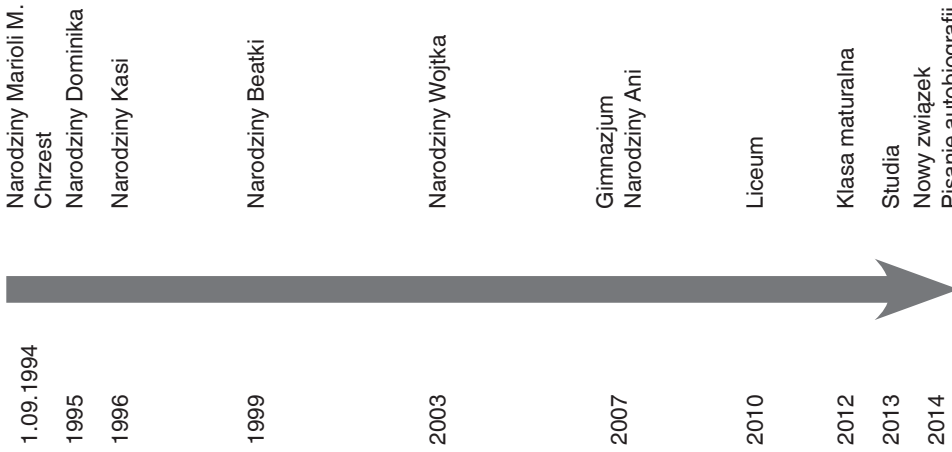
Jakościowe skutki oddziaływań w określonej sytuacji i w obecności istotnych kontekstów wymagają wprowadzenia terminu „kotwiczenia temporalnego", przez które będziemy rozumieć wydarzenie, fakt incydentalny lub powtarzalny, albo też proces, który może być identyfikowany z różną dokładnością (kiedyś, w dzieciństwie, kiedy chodziłem do szkoły, w 1987 roku, niedawno) posiadający określone znaczenie dla narracji biograficznej. Kotwica temporalna jest realizowana przez wskazanie zdarzenia centralnego, perspektywy czasowej, kontekstu zdarzenia centralnego, kontekstów odniesień innych. Cechą odróżniającą kotwicę temporalną od wydarzeń znaczących w biografii jest jej odniesienie do zmian rozwojowych o charakterze nie tyle ilościowym, ile jakościowym. Można też mówić o właściwości kotwic temporalnych ze względu na czasową rozciągłość – punktowość: narodziny dziecka, zawarcie związku małżeńskiego, śmierć bliskiej osoby, lub pasmowość: w dzieciństwie, okres uczęszczania do szkoły, okres pracy zawodowej, czas studiów.

[4] Szerzej o tym w: A. Walulik (w druku).

„Krótkie życie" *versus* „bagaż życiowych doświadczeń"

Mariola M. – autorka, wybranej do analizy, autobiografii jest studentką studiów pierwszego stopnia na kierunku praca socjalna. W swojej opowieści o życiu wymienia szereg wydarzeń, które lokuje w różnie nazywanym czasie (zob. rysunek 1).

Rysunek 1. Chronos autobiografii Marioli M.



Źródło: opracowanie własne

W biografii studentki kotwicą temporalną jest między innymi wydarzenie narodzin. Studentka nadaje temu faktowi fabularny wymiar, niemal filmowo, odtwarzając to wydarzenie:

> *Było późne lato, ciepły wieczór, kiedy to Bronia została przewieziona do szpitala w Zakopanem w stanie zaawansowanej ciąży. Dwa tygodnie przed terminem ustalonym przyszłam na świat. Dzień pierwszy września stał się pamiętną datą dla moich rodziców, mamy Bronisławy i taty Tadeusza, oraz całej rodziny, w końcu jestem pierwszym, ale nie ostatnim, owocem ich miłości.*

Zgodnie z zasadami analizy strukturalnej, użytymi przez Mariolę M. określeniami czasu są: *lato*, *wieczór*, *dwa tygodnie przed terminem*, *dzień pierwszy września*. Interpretując każde z nich, autorka opatruje je przymiotnikiem, przypisując im w ten sposób subiektywną wartość: lato jest *późne*, wieczór *ciepły*, dwa tygodnie są *przed terminem ustalonym*, a dzień 1 września *pamiętną datą.* Wartości przypisane wydarzeniom, które dzieją się w czasie, i osobom, które w nich uczestniczą, wskazują na możliwość zaistnienia synergii (Burow, 1992, s. 94). Wymienione określenia czasu i przyporządkowane im wartości zawierają elementy świadczące o ukierunkowaniu na wspólnotowe i jednocześnie systemowe myślenie, uczucia i działanie, typowe dla zasady synergii.

Warto przy tym zauważyć, że autorka narracji z powodów oczywistych odtwarza ważność tego wydarzenia nie tylko z jej punktu widzenia, ale również wynikającą z punktu widzenia rodziców oraz rodziny. W istocie swojej fragment ten prezentuje kilka kotwic temporalnych referowanych w narracji przez jedną osobę. Informacja dotycząca własnych narodzin nie wynika przy tym z osobistej pamięci czy doświadczeń autobiograficznych. Wiedza o własnych narodzinach i okoliczności tego wydarzenia jest pochodną do narracji rodziców i krewnych. Nieobecność bliskiej rodziny sprawia, że kotwica konstytuująca osobę, bo odnosząca się do narodzin człowieka, znika lub staje się tylko aktem formalnym charakteryzowanym przez datę i miejsce urodzin oraz imiona rodziców.

Wyrażenia zastosowane w autobiografii, które zostały zaklasyfikowane jako przedstawienie czasu, stanowią ilustrację sposobu refleksji autorki nad życiem i preferowanej hierarchii wartości. Kiedy Mariola M. precyzyjnie wyjawia swój wiek, analogicznie jak w przypadku opowiadania o dniu swoich urodzin, czyni to w odniesieniu do rodziny:

> *Jak już wcześniej wspomniałam, mam 20 lat. Spośród mojego rodzeństwa jestem najstarsza, prócz mnie są jeszcze dwaj bracia – Dominik (19) i Wojciech (11) oraz trzy siostry – Kasia (18), Beatka (15) i nasza najmłodsza siostrzyczka, która ma 7 lat i ma na imię Ania. Od samego początku nasza ośmioosobowa rodzina mieszka w Kiczorach, tutaj się wychowujemy i nigdy nie zmienialiśmy naszego miejsca zamieszkania.*

Synergiczny charakter czasu przeżywanego w domu rodzinnym, określony jako czas wychowania, wyrażają słowa określające wzajemne uczucia (*spośród mojego rodzeństwa*, *jestem najstarsza*, *nasza ośmioosobowa*, *i nasza najmłodsza siostrzyczka*) oraz charakteryzujące miejsce zamieszkania (*Od samego początku*, *nigdy nie zmienialiśmy naszego miejsca*). Ukazują one wykształcenie poczucia odpowiedzialności za siebie i najbliższych, a zastosowany wielki kwantyfikator „nigdy" może świadczyć o możliwości zaistnienia synergii istotowej. Zachodzi ona wówczas, gdy osoba hierarchizuje doświadczenia i związane z nimi wartości. Dzięki temu formułuje uogólnienia mające charakter pewnego globalnego rozumienia własnej osoby i swojego miejsca w świecie dorosłych (Walulik, 2011, s. 233–234).

Analogiczny wielki czasowy kwantyfikator autorka autobiografii stosuje w odniesieniu do przyjaźni:

> *Od małego też wśród mieszkańców mojej miejscowości miałam i mam do tej pory wielu przyjaciół, na których zawsze mogę liczyć.*

Ujawnienie się synergii istotowej może nastąpić wówczas, gdy osoba jest przekonana, że coś się dzieje „zawsze" lub „nigdy". Sieć powstających wówczas zależności pozwala dorosłemu wykorzystywać codzienne doświadczenia dla rozwoju indywidualnego i osiągać cele istotne dla wspólnoty, w której żyje. Ich echo jest obecne w określeniach dotyczących całego dotychczasowego życia i celów, które osoba zamierza osiągnąć w przyszłości.

Mariola M. dokonuje klasycznej periodyzacji życia na: przeszłość, którą określa jako *moje krótkie życie, ale z bagażem życiowych doświadczeń*; teraźniejszość, w której wszystko dzieje się *teraz,* lub *tymczasem;* oraz przyszłość naznaczona niepewnością – raz jako dramatyczna (*najgorsze jeszcze przede mną*), innym razem pełna nadziei (*liczę na to, że mi wszystko się ułoży z mężczyzną, z którym jestem w związku od miesiąca. Wystarczy tylko dobre nastawienie*).

Dostrzegane przez autorkę związki pomiędzy przeszłością, teraźniejszością i przyszłością ukazują synergiczny charakter chronos i kairos. Zależność ta jest często nieuświadomiona, ale jest konsekwencją wyborów dokonywanych według własnej skali wartości i w danym momencie czasu, który już więcej się nie powtórzy. Chociaż chronos to czas zwykły, to w jego biegu, upływie (*czas leci, upływ czasu* – jak określa Mariola M.) człowiek musi rozeznać kairos i na niego odpowiedzieć. Wszystko to umożliwia synergię poprzez współdziałanie myśli, uczuć i czynów osób tworzących wspólnotę życia.

Pasmowy czy też rozciągły charakter kotwicy temporalnej reprezentuje zainteresowanie śpiewem, który studentka opisuje jako źródło wielkich radości. Narratorka pisze:

> *Od małego zawsze interesowałam się śpiewem. Dużym „awansem" w mojej małej „karierze" było śpiewanie psalmów w naszej kaplicy, a następnie dostanie się do chóru szkolnego w szkole gimnazjalnej oraz liceum, które były z jednej strony wielkim wyzwaniem, a drugiej ogromną przyjemnością i radością z wygrywanych konkursów.*

Kotwice temporalne są stałym elementem uczenia się realizowanego przez powtarzanie, zestawienie, interpretację, reinterpretację, przypomnienie, zapomnienie, dyslokację, interioryzację, ujawnienie innym itp. Podlegają też one odtworzeniu tematycznemu, przytoczeniu w narracji, najczęściej nawiązującą do własnego życia, doświadczeń, wydarzeń, sytuacji, uczestniczenia, uzasadnienia.

Za całożyciową kotwicę temporalną o charakterze kategorialnym można byłoby uznać poglądy i stosunek studentki do pracy. Temporalny charakter tej kotwicy wynika z odniesień bieżących do pracy jako źródła tych poglądów, uwarunkowanych doświadczeniem wychowawczym z dzieciństwa:

> *Moim atutem jest to, że bardzo lubię pracować i cenię sobie pracę, bo jak to moja mama zawsze mówi – „praca uszlachetnia", z czym w stu procentach się zgadzam.*

Narratorka podejmuje także trud uzasadnienia swoich poglądów. Kult pracy traktuje jako cechę stale ją wyróżniającą. Pisze:

> *Nie ma nic bardziej korzystnego dla człowieka, jak uczciwa praca. Dopiero wtedy człowiek zaczyna doceniać nawet najmniejsze rzeczy.*

Kotwica temporalna w postaci stałej gotowości do ciężkiej pracy i szacunku dla niej skutkuje zmianami osobowościowymi, które Narratorka zauważa u siebie:

Przez to, że pracuję na sprzątaniu stałam się bardzo pedantyczną osobą i nie znoszę bałaganu. Wszystko musi mieć swój sens. Z tego też powodu często się denerwuję.

Kotwiczenie temporalne może też być rozpatrywane ze względu na kryterium prawdy – może ilustrować zdarzenia faktograficzne lub fabulacyjne. Wtedy kotwice temporalne są elementem wyłącznie pewnej gry językowej i służą do realizacji innych celów narracji – na przykład wywołania określonego wrażenia na rozmówcach lub wzmocnienia wizerunku własnej osoby u osób trzecich.

Kotwicą temporalną nie są zdarzenia obiektywnie istotne, ale takie, które są akceptowane przez zainteresowaną osobę. Narratorka ma, na przykład, sceptyczny stosunek do życia w mieście. W swojej autobiografii pisze:

Początkowo miałam bardzo mieszane uczucia, a nawet byłam przeciwna mieszkaniu w tak dużym mieście, które w ogromnym stopniu różni się od mojej wsi. Pomimo upływu czasu nie mogę powiedzieć, że życie mi się tutaj spodobało. Pisząc szczerze, bardziej się do tego przyzwyczaiłam.

Jednocześnie definiuje sentymentalnie swoją małą Ojczyznę. Czyni to przez delikatne odrzucenie aktualnego miejsca zamieszkania na rzecz wymarzonego. W swojej narracji pisze:

Zdecydowanie nie chciałabym tu zostać. Kraków to piękne miasto, ale nie dla takiej osoby jak ja. O wiele bardziej podoba mi się życie na wsi, a w ostateczności w mniejszym mieście, np. Zakopane, w którym miałam przyjemność się urodzić, mam okazję, żeby często [*tu*] *przyjeżdżać.*

Warto w tym momencie zauważyć, że dla człowieka najważniejsze w czasie są wydarzenia, tworzące kairos, a nie chronos. Nie chodzi o ustalenie ich na osi czasu czy dokładne określenie długości ich trwania. Zależność tę uświadamia sytuacja, w której człowiek stara się wskazać punkt czasowy i długość trwania danego wydarzenia. Zazwyczaj szuka się wówczas jakiegoś momentu łatwego do uchwycenia i w oparciu o to wydarzenie ustalić miarę innego. Dzieje się tak dlatego, że zwykle osoba pamięta samo wydarzenie, a nie jego miarę. W przeżywaniu czasu bardziej istotne jest „co" się wydarza w odniesieniu do relacji z innymi ludźmi, a miara czasu jest jedynie parametrem.

Podsumowanie

Biografia Marioli M. wskazuje, że kotwice temporalne nie muszą mieć charakteru punktowych wydarzeń, lecz mogą charakteryzować się cechami czasowo rozciągłymi lub też mogą posiadać charakter stałych przekonań, poglądów lub dyspozycji. Są ona na tyle istotne w biografii jednostki, że tworzą nową jakość w odniesieniu do wcześniejszych sytuacji i tym samym znacząco zmieniają życie osoby.

Również w opowieściach innych studentek odkryliśmy, że wspomnienia, w efekcie których powstaje autobiografia, skonstruowane są na rusztowaniach, które można opisać w kategoriach czasu, kontekstów, moderacji i synergii. Ich cechą wspólną są subiektywne interpretacje opowiadanych wydarzeń. Skupiliśmy się na tych, które kształtują biografię poprzez nadawanie życiu nowej jakości, czyli posiadają charakter synergiczny. Doświadczenia te nazwaliśmy „kotwicami temporalnymi", odróżniając je w ten sposób od „wydarzeń znaczących", analogicznie jak to uczyniłam kiedyś, odróżniając oddziaływania moderacyjne od synergicznych. Rozróżnienie to w żaden sposób nie pomniejsza ani nie przewartościowuje jednych czy drugich.

Termin „synergia" zdobył uznanie w terminologii naukowej nie tylko ze względu na noblowski dorobek Hermana Hakera czy Iji Prigogine'a (Tarnowska, 2001). Burow podnosi synergię do naczelnej zasady pedagogiki humanistycznej, ale najtrafniej określają to R. Edward i R. Usher, stwierdzając, że pedagogika nie jest obszarem autorytarnej transmisji zasad kanonicznych, lecz jest uzależniona od wielu zmian, przede wszystkim nowej jakości uczących się i samych badaczy (Edward, Usher, 2007, s. 81). Przedstawione analizy mają charakter opisowy. Tekst jako życie i życie jako tekst/y to wzajemne przenikanie się tego, co wzbogaca, przekształca dotychczasowe zasoby i tego, co wnosi nową wartość. Analogicznie jak greckie chronos i kairos.

Literatura

Burow O.-A., 1992, *Synergia jako naczelna zasada pedagogiki humanistycznej*, [w]: B. Śliwerski (red.), *Edukacja alternatywna. Dylematy teorii i praktyki*, Wydawnictwo „Impuls", Kraków, s. 91–105.

Edwards R., Usher R., 2007, *Globalisation and Pedagogy. Space, place and identity*, Routledge Taylor & Francis Group, London and New York.

Kochel J., Marek Z., 2012, *Pedagogia biblijna w katechezie*, Wydawnictwo WAM, Kraków.

Kutyła M., Walulik A., w druku, *Przesiedlenie – dramat czy życiowa szansa? Uczenie się na granicach*.

Marek Z., 1993, *Kurs biblijny*, z. 2, Wydawnictwo WAM, Kraków.

Marek Z., 1995, *O korzystaniu z Pisma Świętego w głoszeniu zbawczego orędzia*, „Horyzonty Wychowania", nr 3(6), s. 53–55.

Marek Z., 1998, *Biblia w katechetycznej posłudze słowa*, Wydawnictwo WAM, Kraków.

Merton R., 1982, *Teoria socjologiczna i struktura społeczna*, przeł. E. Morawska, J. Wertenstein-Żuławski, PWN, Warszawa, s. 60–92.

Murawski R., 1994, *Katecheza w formie analizy tekstu*, [w]: M. Majewski (red.), *Katechizacja różnymi metodami*, Wydawnictwo Inspektoratu Towarzystwa Salezjańskiego, Kraków.

Pillemer D.B., 2001, *Momentous Events and the Life Story*, „Review of General Psychology", vol. 5, no. 2.

Walulik A., 2011, *Moderacyjne i synergiczne kształtowanie dorosłości. Propozycja typologii modeli znaczeń wiedzy religijnej na przykładzie Korespondencyjnego Kursu Biblijnego*, Wydawnictwo WSFP Ignatianum, WAM, Kraków.

Walulik A., w druku, *Całożyciowe uczenie się w autobiograficznej refleksji studentów*.

Zatorski W., *Kairos i Chronos w życiu lidera*, http://ps-po.pl//wp-content/uploads/2013/08/kairos_i_chronos_w_zyciu_lidera.pdf, stan z dnia 30.06.2015.

Tarnowska B. (red.), 2001, *Nagrody Nobla. Leksykon PWN*, Warszawa.

CZAS – PRZYKŁADY BADAŃ POWIĄZANYCH Z CZASEM

https://doi.org/10.18778/8088-625-4.08

*Olga Czerniawska**

Dzieciństwo w badaniach biograficznych

Streszczenie: Myślą przewodnia artykułu jest namysł nad badaniami biograficznymi skoncentrowanymi na dzieciństwie jako pierwszej fazie życia. Tekst zawiera analizę badań przeprowadzonym w ramach różnych projektów badawczych, miedzy innymi badania nad ocalałymi Żydami (N. Lapierre), badania przeprowadzone przez Stowarzyszenie Pogranicze oraz międzynarodowe badania nad pamięcią szkoły prowadzone przez M. Lani-Bayle.

Słowa klucze: badania biograficzne, dzieciństwo, wybrane projekty badawcze.

Childhood in biographical resarch

Summary: The main idea of the article is reflection on biographical research focused on the early stagesof human development. This paper analyzes the research results obtained from other research projects, like Jewish Holocaust survivor research (N. Lapierre), or research conducted by M. Lani-Bayle.

Key words: biographical research, childhood, selected research projects.

Rolą dzieciństwa w życiu człowieka dorosłego interesuję się od dawna. Dwadzieścia lat temu prowadziłam seminarium licencjackie i magisterskie poświęcone roli dzieciństwa w życiu osób starszych. Miało na celu przygotowanie studentów wychowania przedszkolnego do ich przyszłej pracy z dziećmi. Rozumieć dzieci to rozumieć dzieciństwo, w tym przypomnieć sobie własne dzieciństwo, co się czuło, czego się bało, o czym myślało.

Pytaliśmy o najwcześniejsze wspomnienia z dzieciństwa. Jedna ze studentek powiedziała, że pamięta moment przyjścia na świat. Pokój, matkę w trakcie połogu. Jej matka potwierdziła fakty opowiedziane przez córkę. Znany francuski badacz Edgar Morin w pracy na temat śmierci także pisze o swoim przyjściu na świat – w sytuacji zagrożenia śmiercią jego i jego matki, która po ciężkiej chorobie (grypie hiszpańskiej) zdecydowała się na ciążę i w trakcie porodu prawie umierała. On urodził się niedotleniony i dopiero po dłuższej akcji

* Prof. zw. dr hab., Akademia Humanistyczno-Ekonomiczna w Łodzi, Wydział Humanistyczny, ul. Sterlinga 26, 90-212 Łódź; emerytowany prof. UŁ.

pobudzono go do życia – zaczął oddychać i krzyczeć. Chwilę tę E. Morin przywołuje jako pamięć bycia miedzy życiem a śmiercią (Czemiawska 2014).

Poszczególni studenci prowadzili wywiady biograficzne z osobami sześćdziesięcioletnimi, siedemdziesięcioletnimi i osiemdziesięcioletnimi. Pytali narratorów o ich dzieciństwo. Badania te poprzedzał test zdań niedokończonych. Dzieciństwo to…, Moje dzieciństwo było…, Z dzieciństwa pamiętam…, W dzieciństwie najbardziej lubiłem..., W dzieciństwie nie lubiłem.., W dzieciństwie bałem się..., Z dzieciństwa najmilej wspominam…

Analiza wypowiedzi młodych dorosłych osób w wieku od 20 do 27 lat ukazała dzieciństwo jako okres dobry, pełen radości, ale także lęków przed utratą rodziców, chorobą, ciemnościami, samotnością, bólem, zakazami i karami. Zebrany materiał stał się podstawą opracowania definicji określenia pamięci dzieciństwa. Do sformułowania definicji wykorzystałam także obraz dzieciństwa uzyskany z narracji pochodzących od starszych narratorów – osób 60-, 70- i 80-letnich.

Dzieciństwo jako czas występował w badaniach wydarzeń osobistych i społecznych obejmujących młodych dorosłych, dorosłych i osoby starsze. Pytając o przeżycia, proszono o wskazanie ich w dzieciństwie, w młodości, w dorosłości i obecnie, w okresie późnej dorosłości.

Definicja pamięci dzieciństwa brzmi następująco: jest to pamięć zmysłowa, występują w niej obrazy, barwy, zapachy i smaki, dźwięki; jest to pamięć uczuciowa, określająca miłe i bolesne przeżycia, ból i lęk. Pamięć dotyczy osób, przedmiotów i rzeczy. W pamięci występuje czas historyczny, jawi się historia przez małe „h" – osobista, rodzinna, ale i przez duże „H" – kraju, świata. Pamięć tę można traktować jako źródło wiedzy o rzeczywistości, opis życia codziennego, udręk i przeżywanych radości. Jest to źródło wiedzy o przeszłości, źródło subiektywne, trudne do zweryfikowania, ale jedyne, dlatego cenne. Można tę pamięć określić jako pamięć serca.

Bez opowiadania o dzieciństwie nie można przedstawić biografii danej osoby. Nie ma wiedzy o warunkach życia społecznego, obyczajach, panujących zwyczajach, wyjątkowości czasu historycznego, sytuacji społecznej. Pamięć pozwala zrozumieć czym była czy jest bieda, głód, strach, niebezpieczeństwo, ale także szczęście, spokój, dobry smak, najpiękniejsze miejsce i poczucie bezpieczeństwa, czym są uczucia tkliwości, miłości, radości, swobody, ale także tęsknota i zniewolenie. W narracjach pojawia się obraz szczęśliwego i trudnego dzieciństwa, biednego, ale i także błogiego dzieciństwa. Mit szczęśliwego dzieciństwa jest weryfikowany i okazuje się nie zawsze prawdziwy, ale i tak prawdziwy, bo subiektywnie mimo trudności określany jako okres dobry. W badaniach biograficznych dzieciństwo występuje jako przeszłość, czas przywołany, zachowany w pamięci. Przywrócony, poprzedzany przez badacza i narratora. D. Demetrio podaje w pracy zadania elementy wspierające pamięć, dom, rodziców, pokój itp. H. Reboul (1990) pisze o pamięci serca odnosząc ją do rodziców, domu rodzinnego, szkoły, przyjaciół, dawnych czasów. Ważną funkcję spełniają fotografie, rozmowy z krewnymi, albumy – po-

budzają pamięć, przywracają fakty, obrazy, wywołują wspomnienia. Własne dzieciństwo ma coś z mitu, ale i rzeczywistości. Jest swoistą niszą w pamięci serca, odradza środowisko niewidzialne, uczy relacji z dziećmi, wnukami i prawnukami, z podopiecznymi, jeśli jesteśmy wychowawcami. Dzieciństwo jako przeszłość, element, jako faza życia to jedno pole w badaniach biograficznych. Daje ono wiedzę na temat roli dzieciństwa w życiu człowieka, jego wpływu na dalsze życie, wybory, usposobienie, wartości, ale także fobie, lęki, niepowodzenia. Jest kopalnią wiedzy o przeszłości, zwyczajach i obyczajach. Ten nurt badań jest najczęstszy w poznaniu dzieciństwa przeżytego w pamięci. Występuje więc pamięć dzieciństwa. Jeśli w badaniu czasu posłużymy się metaforą łodzi którą płyniemy, to dzieciństwo jest tą przestrzenią, którą minęliśmy i mamy ją za sobą.

Dzieciństwo jako przeszłość

Wywiady biograficzne mogą być źródłem wiedzy o przeszłości, o czasach, które przeminęły i nie można ich już odtworzyć, jedynym źródłem może być pamięć osób które w nich żyły. Taką rolę spełniają badania ocalałych z holokaustu Żydów pochodzących z określonych miasteczek w Polsce. Takim miasteczkiem był Płock, badania prowadziła N. Lapierre (2001). Badania ocalałych Żydów zamieszkałych we Francji i Kanadzie ukazały obraz Płocka z okresu międzywojnia. W wywiadach narratorzy opowiadali o swoich mieszkaniach mieszczących się w podwórzu, w oficynie i od frontu, o pokojach z pięknymi meblami, bogatych zasłonach z aksamitu na oknach, o złotych sznurach służących do odsuwania owych kotar, o ruchu na podwórzu w dni targowe. Opowiadali o potrawach w dni powszednie i w szabas, obchody tego dnia były uroczyste, ze świecami, modlitwą i specjalną kolacją wieczorem. Przedwojenny Płock z żydowską dzielnicą został przedstawiony bardzo dokładnie, na podstawie wywiadów opracowano mapę miasta z ulicami, placami, rynkiem, drzewami... Pisze o tym N. Lapierre (1989). Narratorzy mówili o gwarze, głośnym zachowaniu na ulicy i rynku, o rozmowach w jidysz i po polsku, o kłótniach, nawoływaniach do kupna towarów na rynku. Ten fragment życia Żydów, którym udało się wyjechać z Płocka w czasie drugiej wojny światowej i uniknąć getta i zagłady, śmierci, poprzedza opowieść o ich dalszym losie tułacza po świecie, do chwili osiedlenia we Francji, Kanadzie, USA czy Izraelu. Ich sylwetki zawiera cytowana praca autorstwa N. Lapierre (1989).

W Sejnach Stowarzyszenie Pogranicze prowadziło warsztaty na temat przedwojennych Sejn. W oparciu o wywiady ze starszymi mieszkańcami opracowano makietę przedwojennego miasta z wykazem sklepów i warsztatów należących do mieszkających tam Żydów. Makietę pokazano w synagodze, w której mieści się muzeum przechowujące pamiątki i obiekty sztuki żydowskiej.

Zebrany materiał badawczy w pracach licencjackich ukazuje losy Polaków wywiezionych z wschodnich ziem Polesia, Podola, Wołynia do ZSRR, ich

tułaczkę, głód, ciężką pracę, choroby, śmierć najbliższych i powrót do Polski. Przeżyte doświadczenia, tułaczkę, określają jako trudną lekcję historii, zdobytą wiedzę czym jest głód, czym zimno, jaka jest tundra, step, wilki. Co daje las, jak wyglądają pory roku na Syberii, To trudne, dramatyczne dzieciństwo było jednak dzieciństwem, choć szybko trzeba było być dorosłym. Nieliczni zachowali w pamięci swoje bogate, piękne domy, służbę, bogactwo, dobrobyt. Większość mówiła o biedzie, pracy, przednówku, chłodzie i lęku przed okupantem. To smutne i szczęśliwe dzieciństwo było wspominane w dorosłości i starości, i łączyło się też z odczuciem przyjaźni, dobrego, choć trudnego czasu życia. Pamiętano dotyk kochanych rąk i zimno w ziemiankach.

Badania nad wydarzeniami osobistymi i społecznymi w życiu miały charakter międzynarodowy. Interesujące były fakty występujące w licznych wywiadach przeprowadzonych w Polsce i na świecie. W Polsce mówiono o wybuchu II wojny światowej. Fakt wybuchu wojny te niepójście do szkoły pierwszego września oraz lecący samolot. Ten lecący samolot wystąpił w wywiadach przeprowadzonych w Chinach. Chodziło wtedy o wojnę z Japonią.

W Polsce wiele osób wymieniało I Komunię świętą jako fakt znaczący, bardzo ważny. Z I Komunią łączył się fakt otrzymania prezentów. Jeden z narratorów opowiadał o owym prezencie z rozbawieniem, były to bowiem trzy cukierki, które zapamiętał jako najwspanialsze, najsmaczniejsze, zjedzone w ukryciu na polu. Fakt ten był szczególnie wyjątkowy, bowiem myślał o prezencie dla swego wnuka, który miał przystąpić do I Komunii w roku 2001. Dziadek nie wiedział, co ma mu kupić!

W pamięci osób starszych zachowały się smakołyki z dzieciństwa, takim smakołykiem był chleb posypany cukrem, namoczony w śmietanie lub tylko w wodzie. Wymieniają go narratorzy w wielu krajach w Europie (Czerniawska, 2011, s. 359–379).

Ciekawe było wspomnienie społeczne młodych dorosłych z dzieciństwa w Polsce. Mówiono o Czarnobylu i o płynie lugola, który trzeba było wypić. Płyn lugola miał okropny smak. Nie można było wychodzić na podwórze, chodzić do lasu. Nie pito mleka i nie jedzono jarzyn i owoców.

Pamięć szkoły

Bogaty materiał dotyczący szkoły dostarczyły wywiady na temat drogi edukacyjnej. Osoby starsze opowiadały o swojej drodze do szkoły, która często była daleka i długa, pod przysłowiową górkę. Wiodła w zimnie, deszczu i śniegu wcześnie rano i w mroku, pieszo, na wozie a potem w szkolnym busie. Jedna osoba tę drogę porównywała do obecnej fazy życia – wdowieństwa, samotności i smutku. Tak czuł się, gdy jesienią w słocie szedł do szkoły, jak teraz – zbolały i smutny; ale po jesieni i zimie następowała wiosna i szło się wesoło, w słońcu, z kolegami, a obecnie nic się nie zmieni, będzie stale smutno i samotnie. Wywiady biograficzne ukazywały obraz szkoły biednej, o licznych kla-

sach, z piecami, tablicami, ubikacjami na podwórzu, bez sal gimnastycznych i jasnych korytarzy. Narratorzy mówili o swoim nauczycielu – dobrym i troskliwym, ale także o złych, stosujących kary cielesne, złośliwych, upokarzających. Mowa była o atramencie, piórach, stalówkach, bibule, gumkach i ołówkach, o teczkach, tornistrach i paskach na książki, o mundurkach i fartuchach, o akademiach.

W pamięci zachowano smaki i zapachy potraw z przedszkola, przypalonego mleka i ze szkoły – zup, kapusty, ziemniaków, rozgotowanego makaronu. Zachowano w pamięci kolegów i przyjaźnie szkolne. Opowiadania o szkole czy pamięć szkoły, jak to określono w wywiadach, pozwoliła odtworzyć jej obraz z fazą mieszanych klas po II wojnie światowej, w których uczyli się uczniowie w określonym wieku szkolnym razem ze starszymi kolegami. W niektórych szkołach organizowano klasy dla owych opóźnionych uczniów, często o przyspieszonym programie. W jednej z wypowiedzi uczeń chodzący do szkoły w okresie okupacji niemieckiej w Łodzi zapamiętał wiszący w szkole plakat ze zdjęciami polskich oficerów, którzy zginęli w Katyniu. Fotografie te Niemcy drukowali w gazetach. Pamiętam je z okresu okupacji niemieckiej. Oglądałam je i zachowałam w domu, zginęły w trakcie powrotu do Łodzi z Głowna, gdzie mieszkałam w czasie wojny. Czytając ten wywiad, przypomniałam sobie sytuację oglądania zdjęć.

Wywiady biograficzne sięgające w przeszłość, w dzieciństwo, np. dzieciństwo badanego, pamięć szkoły, pamięć ważnych wydarzeń, drogę edukacyjną pozwalają odtworzyć historię danej osoby, stanowiącą część jej biografii, historię przez małe „h" i pozwalają poznawać historię przez duże „H". Historię społeczną instytucji jaką jest przedszkole, szkoła, ale także rodziny, miasteczka, dzielnicy, ulicy, miasta, czy obyczaje związane ze świętami i ich obchodami, z potrawami, piosenkami, obyczajami.

Pamięć jest zwodnicza, można pamiętać, ale można i zapominać. Wspomnienia są jak pies, idą tam, gdzie chcą i kładą się, i macha ogonem, jak pisze M. Draaisma (2006). To porównanie do psa wydaje się bardzo trafne. Nagle przypominamy sobie sytuacje, fakty. Natalia Han-Ilgiewicz pisała w *Mozaikowych ścieżkach*, że jej najwcześniejsze wspomnienia z dzieciństwa miało kolor zielony. Pamięta zieleń, która ją otaczała, a szkołę widziała przez okno i bardzo się jej nie podobała. Zobaczyła klasę w wiejskiej szkole i nauczycielkę, która krzyczała na dzieci. Tak się przestraszyła, że nie chciała iść do szkoły. Uczyła się w domu.

Na warsztatach biograficznych proszono uczestników, aby opisali swoje wspomnienia z dzieciństwa. Okazało się, że wymaga to czasu. Wspomnienia dotyczyły drzwi, których nie można otworzyć, poszukiwania klucza, ciemności, świata zapachów (Czerniawska, 2000, s. 75–84). Aby przypomnieć sobie przeszłość, można oglądać fotografie (Josso 1991).

W francuskim piśmie zajmującym się badaniami biograficznymi jest opis sytuacji, w której osoba, która wyjechała z Algierii, ogląda fotografie i na jednej zobaczyła drzwi; w jej pamięci owe drzwi otworzyły się do ogrodu, zobaczyła

ów ogród pełen kwiatów, poczuła też zapach i przypomniała sobie dzieciństwo przeżyte w Algierze. Fotografia może być bodźcem do wspomnień i przywołaniem przeszłości.

Obraz przeszłości nie zawsze jest adekwatny do rzeczywistości. Prezydent RP na emigracji Ryszard Kaczorowski, który mieszkał przed wojną w Białymstoku, wspominał, że gdy po wojnie przyjechał do tego miasta, przeżył szok, zdziwił się. Zapamiętał bowiem swoją szkołę i drogę do niej jako bardzo duży budynek i daleką drogę. Po latach okazało się, że szkoła była dość małym domem, a droga była krótka i bliska. Odległość maleje i przybliża się w miarę upływu lat, choć niektóre zapamiętane obrazy są zgodne z rzeczywistością.

Reasumując – dzieciństwo we wspomnieniach niektórych osób jawi się jako okres spokoju, ciepła, opieki, szczęśliwy, pełen miłości, radości i zabawy. Jest opromieniony światłem, miłym zapachem i smakami niepowtarzalnymi. Spotykamy w tym obrazie kochane osoby i pokój, ogród, klasę szkolną, miłą okolicę. Jednak obraz dzieciństwa może być inny, pełen leków, strachu, odczucia zimna fizycznego, kiedy się pasło rano krowy, szło do szkoły jesienią lub zimą. Lęku przed ciemnością, samotnością, strachem, dudniących na wietrze okiennic, zamykanych drzwi, gryzących ubrań, niemiłych zapachów i smaków, przypalonego mleka, kaszy, szpinaku, marchewki, nielubianej zupy itp. Mogą to być kompleksy odrzucenia, bólu, samotności, lęk przed dramatycznymi przeżyciami – śmiercią bliskich, chorobami, bólem. Ta pamięć może być darem, bogactwem, ale i obciążeniem, udręką. Pamięć jest skarbnicą wiedzy o rodzinie, obyczajach i czasach, o dzieciństwie, które można lepiej rozumieć w odniesieniu do własnych dzieci, wnuków, prawnuków i podopiecznych.

Dzieciństwo w oczach dzieci

W polskiej literaturze przedmiotu spotkałam badania B. Łaciak (1998), w których autorka pytała dzieci o ich odczucia – czym jest i jakie jest, o realny obraz dzieciństwa. Z badań tych wynika, że dzieciństwo nie jest okresem beztroskim, spokojnym, w pełni szczęśliwym. Dzieci określiły je jako okres ambiwalentny. Z jednej strony to okres beztroski, pozbawiony problemów, pełen wesołości i zabawy, w którym panuje fantazja właściwa dzieciństwu, z drugiej strony wyłania się obraz uzależnienia od dorosłych nie liczących się ze zdaniem dziecka, karzących, krzyczących, ciągle zajętych swoimi sprawami. Można stwierdzić, że dzieciństwo byłoby okresem szczęśliwym gdyby nie dorośli, którzy kontrolują i ograniczają dzieci, nie rozumieją ich i burzą harmonię i pogodę dzieciństwa. Połowa badanych dzieci chciała już być dorosła (Łaciak, 1998). Jedna z przyczyn ucieczki w dorosłość to niechęć do szkoły. Dorosłość to wyzwolenie ze szkoły. Pamięć szkoły wiąże się z dzieciństwem. Kiedy osoby dorosłe prosimy o przedstawienie ich wspomnień z dzieciństwa, najczęściej mówią o przedszkolu i szkole. W francuskich badaniach biograficznych pamięć szkoły występowała kilkakrotnie. Owocem owych badań połączonych z zaję-

ciami prowadzonymi metodą dydaktyki biograficznej było seminarium skupiające 12 osób w wieku 50–80 lat, które opowiadały o swojej szkole. Opublikowana w 2000 roku książka zawierała obraz szkoły na przełomie XIX i XX wieku. Szkoły prowadzonej przez zakonnice i świeckiej. Jest w nich też obraz szkoły w okresie okupacji niemieckiej, gdy z klasy znikali uczniowie pochodzący z żydowskich i mieszanych rodzin.

Obraz szkoły zawarty w tych badaniach jest inspirujący, potwierdza zmysłowy wymiar pamięci z dzieciństwa. Opowiadano w wspomnieniach o zapachach często niemiłych, źle umytych kolegów i nauczycieli, o wyglądzie klas, korytarzy i boiska, o ubikacjach w szkole (Lani-Bayle, 2000).

Kontynuacją badań nad pamięcią szkoły były międzynarodowe badania prowadzone w latach 2000–2014 w Brazylii, w Belgii, Francji i Polsce. Dotyczyły one teraźniejszości szkoły, do której chodzili narratorzy. Proszono w nich o opowiadania dzieci o swojej szkole. Bardzo ciekawe były wywiady prowadzone z małymi dziećmi, 3–5-letnimi, i starszymi. W wywiadach zastosowano wybieg zachęty, proszono dziecko, aby opowiedziało o swojej szkole, jaka ona jest, co się w niej robi Marsjaninowi, mieszkańcowi innej planety – na której nie ma szkoły. Brazylijskie dzieci określały szkołę jako miejsce blokujące ich wolność, ograniczające ruchy, zamykając w ławce jak w klatce. Uważały, że szkoła nie uwzględnia potrzeb ich ciała. Zamyka je w określonej przestrzeni. Trzeba siedzieć i słuchać. Nie można się ruszać. Badane dzieci w szkole szpitalnej lepiej oceniły szkołę. Uważały, że pomaga im przeżyć okres choroby, pobytu w szpitalu. Jest przerwą w kuracji, rozrywką, miłą chwilą.

Dzieci w Belgii i we Francji opowiadając o szkole mówiły, że jest nudna, stale trzeba robić to samo, pisać, czytać, opowiadać. Uczy czytać i pisać. Stale powtarzają się te same zajęcia, polecenia. Do tego dochodzą jeszcze zadania domowe. Szkoła jest obciążająca. Nie uczy rzeczy pożytecznych, potrzebnych w życiu, np. matematyka nie jest przydatna w codzienności. Nie ma zajęć praktycznych. Szczególnie źle w szkole czują się uczniowie z niepowodzeniami szkolnymi. Szkoła była dla nich karą, ciężarem. Ciekawe były wypowiedzi dzieci emigrantów. Z entuzjazmem mówiły o lekcjach języka francuskiego, który szybko opanowały, inne zajęcia – np. matematykę – uważały za mało przydatne w życiu (Lani-Bayle, Passeggi, 2014).

Badania dzieci ukazywały dzieciństwo jako okres pełen trudu, pracy, lęków, traumy przed oceną szkolną, szkołą i nauczycielem. Te lęki przeżywane w dzieciństwie występowały także w badaniach czasu nocy. Sen dziecka nie jest czasem spokoju i ciszy. Aby usnąć, dziecko potrzebuje różnych magicznych przedmiotów, całego rytuału. Swojego ulubionego miejsca, światła lub ciemności, kołysania lub spokoju, przytulanki, kocyka, ulubionej lalki, misia, rozmowy czy palca do ssania. Chce słuchać bajkę lub ulubioną piosenkę. Chce trzymać za rękę. Chce być samo lub czuć obok siebie inną osobę. Ten rytuał musi się powtarzać i być ściśle przestrzegany. Często jego elementy zachowane zostają w życiu osób dorosłych gdy mają trudności z zasypianiem. Muszą mieć swój jasiek, ciepły napój lub odwrotnie – wodę mineralną. Czytają książkę lub oglądają telewizję. Kąpią się lub okrywają ciepłym kocem. Otwierają okno itp.

Reasumując, można stwierdzić, że dzieciństwo występuje jako element naszej biografii, można w nim poszukiwać korzeni naszych zainteresowań. Można uznać dzieciństwo za skarbnicę wiedzy o przeszłości, o historii przez duże „H" i małe „h". Można opisywać cechy członków rodziny, zachowania domowych zwierząt, niespotykanych roślin, reguły zabaw, ubiory, które wyszły z mody, potrawy, których się już nie przygotowuje itp.

Dzieciństwo przychodzi do nas kilkakrotnie. Jest to nasze dzieciństwo, które przeżywany i zapamiętujemy. Jest to dzieciństwo naszych dzieci, od których uczymy się ich dzieciństwa i porównujemy je z naszym. Jest to dzieciństwo wnuków, które odkrywamy na nowo jako dzieciństwo na tle własnego dzieciństwa i dzieciństwa dzieci. Po latach jeszcze raz przychodzi do nas dzieciństwo, tym razem naszych prawnuków, jako nowe olśnienie, obraz nowy wzbogacony w świat multimedialny, oczywisty dla nich, a dla nas trudny do akceptacji i dziwny.

Literatura

Bińczycka J., Smoleńska-Theiss B., 2005, *Wymiary dzieciństwa*, Kraków.

Czerniawska O., 2000, *Drogi i bezdroża andragogiki i gerontologii. Szkice i rozprawy*, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Ekonomiczno-Humanistycznej, Łódź, s. 95–100.

Czerniawska O., 2011, *Andragogiczny wymiar wydarzeń osobistych i globalnych*, Wydawnictwo Akademii Ekonomiczno-Humanistycznej, Łódź, s. 359–379.

Czerniawska O., 2014, *Śmierć w badaniach biograficznych*, [w:] E. Dubas, J. Stelmaszczyk (red.), *Biografie edukacyjne. Wybrane konteksty*, „Biografie i badanie biografii", t. 3, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź, s. 238–240.

Demetrio D., 2000, *Autobiografia. Terapeutyczny wymiar pisania o sobie*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków.

Demetrio D., 2009, *Pedagogika pamięci. W trosce o nas samych, z myślą o innych*, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Ekonomiczno-Humanistycznej, Łódź

Draaisma M., 2006, *Dlaczego życie płynie szybciej, gdy się starzejemy*, Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa.

Fanciulli J., 1931, *Czar dzieciństwa*, Nasza Księgarnia, Warszawa.

Han-Ilgiewicz N., 1975, *Mozaikowe ścieżki*, Nasza Księgarnia, Warszawa.

Josso Ch., 1991, *Cheminer vers soi*, L'Age d'Homme, Lousanne.

Lani-Bayle M., 2000, *Raconter l'éćole au cours du siecle*, Harmattan, Paris.

Lani-Bayle M., Passeggi M. (dir.), 2014, *Raconter l'école à l'écoute vécus scolaires en Europe et en Brésil*, L'Harmattan, Paris.

Lani-Bayle M., Pineau G., Schute Brun C. (coord.), 2012, *Histoire de nuits an Cours de la vie*, L'Harmattan, Paris.

Lapierre N., 1989, *Le silence de la mémoire. A la recherche des Juifs de Płock*, Paris.

Łaciak B., 1998, *Świat społeczny dziecka*, Wydawnictwo Akademickie „Żak", Warszawa.

Reboul H., 1990, *Vieillir dans la Bible*, Chalet, Paris.

Sulik M., 2015, *W poszukiwaniu smaku dzieciństwa w relacjach autobiograficznych – kontekst pedagogiczny*, [w:] B. Juraś-Krawczyk, E. Woźnicka (red.), *Jedzenie jako sytuacja edukacyjna i społeczna*, Wydawnictwo Akademii Ekonomiczno-Humanistycznej, Łódź, s. 165–179.

https://doi.org/10.18778/8088-625-4.09

*Anna Sladek**

Między czasem teraźniejszym a przyszłym Znaczenie orientacji temporalnych dla rozwoju ludzi młodych

Streszczenie: Współcześnie obserwuje się zjawisko skrócenia perspektywy czasowej. Kładzie się nacisk na szybkie osiągnie efektów i natychmiastowe otrzymanie gratyfikacji. Dla rozwoju ludzi młodych najważniejsza wydaje się koncentracja na przyszłości i przygotowanie do niej. Współczesna rzeczywistość wymaga jednak koncentracji na czasie teraźniejszym. Celem autorki opracowania jest analiza szans i zagrożeń, jakie niesie dla rozwoju ludzi młodych wybór orientacji na teraźniejszość lub przyszłość.

Słowa kluczowe: orientacje temporalne, orientacja prezentystyczna, orientacja prospektywna, ludzie młodzi, późna nowoczesność.

Between the present and the future. The significance of the present and future time orientation for the development of young people

Summary: Nowadays we can observe the phenomenon of the abridgement of time perspective. What matters is quickly achieved results and immediate benefits. What the youth find essential for their development is to concentrate on the future and to prepare for it. Contemporary reality, however, requires the concentration on the present. The aim of this paper is the analysis of the opportunities and threats which are connected with the domination of either the present or future time orientation for the development of young people.

Key words: time orientation, present time orientation, future time orientation, young people, late modernity.

We współczesnej kulturze czas stał się ważnym kryterium wartościowania zdarzeń i sytuacji. Szybkość i gwałtowność zachodzących zmian społeczno-kulturowych, obserwowane powszechne dążenie do natychmiastowej realizacji zamierzeń i osiągnięć wskazują na przyspieszenie czasu, skrócenie jego

* Dr, adiunkt, Uniwersytet Medyczny im. Piastów Śląskich, Wydział Lekarski, Katedra Pedagogiki, Zakład Dydaktyki Szkoły Wyższej, ul. Parkowa 34, 51-367 Wrocław, e-mail: anna.sladek@umed.wroc.pl.

perspektywy (Bauman, 2006). Richard Sennett zwrócił uwagę, że w sferze ekonomicznej i świecie pracy obserwujemy realizację zasady „nic na długo", a jej efektem są także przemiany charakterologiczne jednostek oraz zmiany w relacjach międzyludzkich. Nastawienie na natychmiastową zmianę i konieczność szybkiego, elastycznego dostosowania się do niej prowadzi m.in. do spadku zaangażowania, ale też erozji zaufania i wzajemnych zobowiązań (Sennett, 2006). Zasada natychmiastowości spowodowała głębokie zmiany w świadomości ludzi, co przekłada się na wiele obszarów ich codziennego życia. Jaką orientację temporalną prezentują obecnie ludzie młodzi? Okres młodości wiąże się bowiem z nastawieniem na przyszłość, kreowaniem własnych planów rozwojowych. Proces ten nie odbywa się jednak w próżni społecznej i kulturowej, a zatem zachodzące zmiany mają wpływ na podejście młodzieży do czasu i jego wykorzystania w różnych obszarach ich codziennego życia i rozwoju. Coraz częściej obserwuje się wśród ludzi młodych orientację na krótką perspektywę, czyli najbliższą przyszłości i teraźniejszość. Dostrzec można też traktowanie czasu jako wskaźnika efektywności działania i osiągania sukcesu. Zorientowanie na szybką realizację wielu zadań w określonym czasie staje się bowiem coraz częściej miernikiem sukcesu. Z tego też powodu wzrasta zainteresowanie metodami zarządzania czasem, nie tylko wśród młodzieży. Celem autorki niniejszego opracowania jest analiza szans i zagrożeń rozwoju, jakie niesie dla ludzi młodych orientacja na czas teraźniejszy lub przyszły, w tym również wpływ na możliwość indywidualnego kreowania przez nich własnej biografii.

Znaczenie czasu w później nowoczesności jako kontekst rozwoju ludzi młodych

Czas można rozpatrywać jako zjawisko fizyczne, społeczne, psychiczne, ale też kulturowe.

Każda zmiana rozwojowa zachodzi w pewnej, mniej lub bardziej dookreślonej czasoprzestrzeni, a kontekst zmian określają zdarzenia fizyczne, biologiczne, społeczne i psychiczne, którym możemy przypisać analogicznie zróżnicowane znaczniki upływu czasu (Trempała, za: Piorunek, 2011, s. 134).

Psychologowie zwracają uwagę, że w teoriach osobowości nastąpiło przesunięcie akcentu z obiektywnego na subiektywne ujęcie czasu, co spowodowało większe zainteresowanie rozpatrywaniem temporalności z wewnętrznej perspektywy samej jednostki (Zając-Lamparska, 2013). Spojrzenie na rozwój człowieka przez pryzmat jego indywidualnych doświadczeń, przeżyć, nadawanego im sensu budzi obecnie coraz większe zainteresowanie, a czasowość zajmuje w tych analizach ważne miejsce.

Zainteresowanie temporalnym wymiarem biografii i rozwoju człowieka wpisuje się w kontekst przemian społeczno-kulturowych. Zygmunt Bauman

zwraca uwagę, że w późnej nowoczesności dochodzi do zmiany znaczenia czasu, rozwój cywilizacji i technologii spowodowały bowiem jego przyspieszenie. Dziś długotrwałe gromadzenie zasobów, działań dla osiągnięcia korzyści odroczonych w czasie traci na znaczeniu. Istotna staje się natomiast szybkość, momentalność, natychmiastowe spełnienie. Zamiast trwania liczy się chwila i związany z nią zakres możliwych doznań, przeżyć. Ważna jest szybkość działania oraz natychmiastowe dostrzeżenie i skonsumowanie efektów. Długotrwałość zostaje zastąpiona krótkotrwałością i momentalnością (Bauman, 2006, s. 182–187). Na podobne zjawiska w obszarze pracy zwraca uwagę R. Sennett, podkreślając, że o ile w nowoczesności ważna była dyscyplina pracy, odroczona gratyfikacja i oczekiwanie efektów w odległej przyszłości, o tyle obecnie liczy się elastyczność i szybkie reagowanie na zmiany, uzyskiwanie natychmiastowych rezultatów, umiejętność porzucania jednych zadań, celów, miejsc na rzecz kolejnych. Stabilność, niezmienność, trwanie w jednym miejscu uznaje się obecnie automatycznie za porażkę, rodzaj śmierci za życia (Sennett, 2006). Panowanie nad własnym życiem, nad sytuacją polega dziś raczej na zdolności do ucieczki, zerwania zobowiązań i znalezienie się w innym miejscu (Bauman, 2006, s. 186). Ważna jest przy tym nieustanna gotowość zmiany. Płynność rzeczywistości oznacza nieustanny ruch, dynamiczną zmienność, w której osadzone jest życie człowieka. Dominujące wydaje się w tym kontekście skrócenie perspektywy czasowej, akcent na to, co dzieje się teraz i co podlega zmianie oraz natychmiastowość uzyskiwanych rezultatów. Czas staje się kryterium opisu procesu zmian, ale zarazem czynnikiem go warunkującym oraz narzędziem kontroli własnego życia. W wymiarze indywidualnym obserwujemy zjawisko doświadczenia przyspieszenia tempa życia, poczucia presji czasu oraz konieczności działania w wyznaczonych ramach czasowych. Jednocześnie zauważalny jest wzrost zainteresowania sposobami zarządzania czasem, a dzięki temu kontrolowania własnego działania i życia.

Zjawiska te odgrywają również znaczącą rolę w procesie rozwoju człowieka. Niejednoznaczność i nieprzejrzystość rzeczywistości późnej nowoczesności, wzrost ryzyka i pluralizmu wartości oraz nieustanna potrzeba zmian przyczyniają się do wzrostu niepewności życia. W tych warunkach życie traci swoje uporządkowanie charakterystyczne dla społeczeństw tradycyjnych. Niepewność rzeczywistości potęguje przy tym trudność sprostania podstawowemu zadaniu, jakim dla każdego człowieka jest konieczność indywidualnego kształtowania własnej biografii i planów życiowych. Ten proces z kolei zakłada panowanie i kontrolę nad czasem. Samodzielne kształtowanie siebie, planowanie swojego życia, rozwoju staje się sposobem kontroli nad własnym życiem. Anthony Giddens zauważa, że proces ten jest częścią szerszego zjawiska zwanego „kolonizacją przyszłości", przejawiającego się swoistym wchłanianiem przyszłości przez teraźniejszość w wyniku refleksyjnej organizacji obszarów wiedzy i tworzenia obszarów przyszłych możliwości. Planowanie życia zakłada specyficzną organizację czasu. Refleksyjne kształtowanie własnej tożsamości i biografii wymaga bowiem nie tylko przygotowania na przyszłość,

ale także reinterpretacji przeszłości (Giddens, 2001). Szybkość zachodzących zmian i konieczność nieustannego dokonywania wyborów stylów życia, które mają wpływ na charakter własnego rozwoju, kładą z kolei akcent na czas teraźniejszy, w którym jednostka dokonuje owych wyborów i podejmuje działania. Czas i czasowość stają się zatem jednymi z kluczowych kategorii opisu procesu rozwoju w warunkach późnej nowoczesności. Stosunek do poszczególnych wymiarów czasu oraz umiejętność kontroli własnego życia przez zdolność jego planowania stanowią wyznaczniki procesu autokreacji. Planowanie związane jest z koncentracją na czasie przyszłym i długoterminowością. Z kolei dla późnej nowoczesności charakterystyczne staje się zjawisko krótkoterminowości i nastawienia na czas teraźniejszy. Zjawiska te wydają się szczególnie istotne w kontekście rozwoju młodzieży.

Młodość usytuowana jest między dzieciństwem i dorosłością. To okres intensywnego rozwoju, w którym wzrasta znaczenie własnej aktywności i samodzielnie podejmowanych decyzji i działań kosztem ograniczenia wpływu czynników wrodzonych oraz stopniowego zmniejszania roli środowiska. To czas myślenia o przyszłości oraz przygotowania do zadań związanych z okresem dorosłości. Młody człowiek poprzez podejmowane działania kształtuje własną tożsamość, próbuje dookreślić siebie oraz znaleźć dla siebie odpowiednie miejsce w świecie i przygotować się do pełnienia ról społecznych. Zmiany w rozwoju poznawczym umożliwiają bowiem ludziom młodym zdolność przewidywania i stawiania celów dotyczących coraz bardziej odległej przyszłości. W przeciwieństwie do dzieciństwa skoncentrowanego na teraźniejszości, a także przeszłości (choć nieodległej), co wynika ze specyfiki rozwoju operacji poznawczych (Schaffer, 2007, s. 182–214). Zwraca się też uwagę, że jest to etap rozwoju, w którym proces autokreacji jest najbardziej intensywny, co wiąże się ze wzrostem samowiedzy, zdolności krytycznej oceny oraz myślenia perspektywicznego i stawiania celów. Jednocześnie małe doświadczenie życiowe i stopień niezależności życiowej powodują, że ludzie młodzi posiadają ograniczone poczucie wpływu na kształt własnego życia (Pawlak, 2009). Mamy zatem do czynienia z etapem rozwoju, w którym potrzeba samodzielnego kreowania siebie i własnego życia oraz niezależności są ogromne, co wzmacniają także oczekiwania społeczne. Z drugiej strony realizacja tych potrzeb napotyka na spore trudności wynikające ze specyfiki tego etapu rozwoju, czyli nikłego doświadczenia życiowego oraz małej odpowiedzialności społecznej. Należy też uwzględnić wewnętrzne zróżnicowanie samego okresu młodości.

Wraz z przemianami społeczno-kulturowymi zmienia się bowiem charakter młodości oraz społeczne oczekiwania względem niej. Zwraca się uwagę, że kryteria młodości stały się mniej jednoznaczne, co wiąże się z jej pluralizacją. Wynika to m.in. z procesu akceleracji oraz wydłużenie się okresu młodości, co związane jest głównie z dłuższym okresem scholaryzacji. Znaczenie ma także wzrost pozytywnego wartościowania młodości, jako cechy pożądanej w różnych kategoriach wiekowych, nie tylko w okresie dojrzewania (Kar-

kowska, 2013). Z tego też względu granice metrykalne okresu młodości są nieostre, wyznaczone zarówno wiekiem, biologiczno-psychicznym rozwojem młodzieży, jak i usytuowaniem tej grupy w strukturze społecznej i wynikającymi z niej zadaniami oraz oczekiwaniami społecznymi. W psychologii rozwojowej wyróżnia się okres dojrzewania (adolescencji), który przypada między 10/12 a 20/23 rokiem życia (Brzezińska, 2003). Jednakże traktując młodość jako okres przejściowy między dzieciństwem a dorosłością, trzeba też uwzględnić wydłużanie się okresu wchodzenia w dorosłość. Granice tego etapu przejściowego bywają różnie ujmowane w literaturze. Przykładowo Daniel J. Levinson wyróżnił okres przejścia do wczesnej dorosłości między 17 a 22 rokiem życia (Miś, 2000). Elżbieta Dubas wskazuje z kolei na okres przedproża dorosłości usytuowany między 18 a 25 rokiem życia (Dubas, 2009). Coraz większego znaczenia nabiera także koncepcja wschodzącej dorosłości (*emerging adulthood*) Jeffreya J. Arnetta. Autor ten w oparciu o przeprowadzone badania wskazuje, że obecnie okres wchodzenia w dorosłości bardzo się wydłużył i wręcz wyodrębnił jako osobny, odmienny od pozostałych okres rozwoju (Arnett, 2014). Uwydatnia to dalszy proces wewnętrznego różnicowania się młodości, która obejmuje zarówno okres adolescencji, zwłaszcza później, jak i okres wchodzenia w dorosłość (a w niektórych koncepcjach także część okresu wczesnej dorosłości).

Ze względu na podjętą problematykę – podejścia ludzi młodych do czasu w kontekście ich możliwości rozwoju – w niniejszym opracowaniu koncentruję się na młodzieży w okresie późnej adolescencji oraz wchodzenia w dorosłość. Z perspektywy instytucjonalnej możemy tu mówić o młodzieży ponadgimnazjalnej oraz akademickiej, w zależności od obranej drogi edukacji. Zadania rozwojowe tej grupy wiążą się zatem z okresem dojrzewania oraz wczesnej dorosłości i dotyczą z jednej strony dalszego kształtowania własnej tożsamości, z drugiej – kontynuacji edukacji oraz przygotowania zawodowego, a także zdań związanych z budowaniem bliskich, intymnych relacji międzyludzkich (Przetacznik-Gierowska, Tyszkowa, 2000; Erikson, 2002). Kontynuacja edukacji staje się także dla młodzieży czynnikiem sankcjonującym moratorium psychospołeczne, czyli odroczenie zadań dorosłości, co sprzyja eksperymentowaniu z rolami i działaniami oraz poszukiwania własnego miejsca w świecie (Opoczyńska, 1999; Erikson, 2002). Nacisk na samodzielne kreowanie własnej tożsamości i biografii – jako specyfika późnej nowoczesności – tworzy dodatkowy czynnik utrudniający realizację zadań w okresie młodości. Zwiększa to poczucie presji odczuwane przez młodzież. Oczekiwania społeczne – nakłaniające ludzi młodych do myślenia i planowania przyszłości nie tylko tej najbliższej – mogą bowiem stać w sprzeczności z indywidualnymi oczekiwaniami szybkiego sukcesu życiowego i spełniania, które wzmacnia kultura konsumpcji i natychmiastowości w później nowoczesności. W tym kontekście pojawiają się pytania o orientacje temporalne ludzi młodych oraz ich znaczenie dla ich rozwoju.

Różne aspekty temporalności – rozważania terminologiczne

Zwracając uwagę na temporalny wymiar rozwoju człowieka, warto najpierw wyjaśnić kilka pojęć, za pomocą których można go scharakteryzować. Czas psychologiczny jest bowiem przez badaczy przedmiotu rożnie rozumiany i można wyróżnić kilka jego aspektów, jak: (1) rachuba czasu; (2) orientacja w czasie; (3) szacowanie upływającego czasu oraz (4) perspektywa czasowa (Uchnast, Tucholska, 2003, s. 132). Pojęcia te wskazują, że ludzie mogą różnić się zarówno zdolnością sytuowania wydarzeń na kontinuum czasu, oceny jego upływu, ale także przyjmowaną postawą względem czasu oraz ogólnymi kompetencjami temporalnymi. W niniejszym opracowaniu chciałabym przyjrzeć się bliżej jednej z tych kategorii, a mianowicie orientacjom temporalnym.

Ludzkie życie ujmowane jest w trzech wymiarach czasu: przeszłości, teraźniejszości i przyszłości. Każdy człowiek przyjmuje subiektywną postawę wobec czasu. Jej charakterystyka wymaga wyjaśnienia dwóch pojęć: orientacji temporalnej oraz perspektywy czasowej, bywają one jednak różnie definiowane w literaturze. Perspektywa temporalna jest kategorią najszerszą i oznacza „kognitywną reprezentację wymiaru przebiegającego od przeszłości ku przyszłości, w którym jednostka lokuje osobiste wydarzenia i przeżycia" (Zając-Lamparska, 2013, s. 84). Kategorię tę określa się w literaturze także jako perspektywę czasową (Uchnast, Tucholska, 2003, s. 132) lub horyzont czasowy (Sobol, Oleś, 2002, s. 331). Natomiast orientacja temporalna „odnosi się do preferowanego przez jednostkę ukierunkowania temporalnego (na przeszłość, teraźniejszość lub przyszłość) jej aktywności behawioralnej i psychicznej" (Zając-Lamparska, 2013, s. 85). Charakter orientacji temporalnej wyznaczony jest przez „dominujący w umysłowej reprezentacji jednostki interwał czasu (przyszłość, teraźniejszość lub przeszłość), który wywiera trwały wpływ na jej zachowanie, staje się układem odniesienia w ocenie i przewidywaniu zdarzeń oraz pełni rolę czynnika motywującego aktywność osoby" (Sobol, Oleś, 2002, s. 332). Czasami pojęcia perspektywy temporalnej (czasowej) oraz orientacji czasowej bywają utożsamiane i używane zamiennie (por. Nowotniak, 2005, s. 56).

Z drugiej strony warto zwrócić uwagę, że Philip Zimbardo kładzie nacisk na pojęcie perspektywy czasowej, która określa subiektywny sposób postrzegania czasu, wynikający z osobistych doświadczeń człowieka. Sposób rozumienia tego pojęcia opiera on na analizie definicji wielu autorów, stosujących zarówno pojęcie koncepcji czasu, jak i perspektywy lub orientacji temporalnej (czasowej). Akcentuje ponadto, że na perspektywę czasową składa się komponent poznawczy, emocjonalny i społeczny; mają na nią także wpływ czynniki sytuacyjne. Jednak może ona stać się trwałą cechą człowieka o charakterze dyspozycji osobowościowej, jeśli dane nastawienie wobec czasu zaczyna dominować w światopoglądzie osoby oraz w hierarchii jej reakcji. Charakteryzując pojęcie perspektywy czasowej i narzędzia jej pomiaru, Ph. Zimbardo zwraca także uwagę na wchodzące w jej skład różne orientacje na poszczególne wymiary czasu (Boniwell, Zimbardo, 2007, s. 114–116). Możemy zauważyć,

że mimo stosowania różnych pojęć i ich definicji, pojęcie perspektywy czasowej (temporalnej) – dominujące w pracach Ph. Zimbardo – wydaje się szersze niż pojęcie orientacji temporalnej. Autor ten natomiast wyróżnia w obrębie perspektywy czasowej różne czynniki, które określa także jako skale, orientacje, typy czy perspektywy (tamże, s. 117–121).

W przedstawionych definicjach zwrócono uwagę przede wszystkim na fakt, że subiektywne wartościowanie czasu ma wpływ na postrzeganie przez człowieka własnego życia i dokonywane wybory oraz podejmowane działania. Ma to zatem zasadnicze znaczenie dla procesu kreowania własnej biografii. W niniejszym opracowaniu przyjmuję zgodnie z terminologią dominującą w polskich opracowaniach psychologicznych pojęcie orientacji temporalnej jako subiektywnego ukierunkowania człowieka na dany wymiar czasu, wyznaczony przez dominującą w umyśle człowieka jego reprezentację poznawczą, która wpływa na jego aktywność. W literaturze wyróżnia się przede wszystkim trzy orientacje temporalne: (1) retrospektywną – na czas przeszły; (2) prezentystyczną – na czas teraźniejszy; (3) prospektywną – na czas przyszły (Sobol, Oleś, 2002, s. 332). Nieco inny podział przyjął Ph. Zimbardo, wskazując pięć wymiarów: (1) przyszłość, (2) przeszłość pozytywną, (3) przeszłość negatywną, (4) teraźniejszość hedonistyczną, (5) teraźniejszość fatalistyczną. Ponadto w oparciu o przeprowadzone badania autor ten zwrócił uwagę, że najbardziej prorozwojowe znaczenie ma tzw. zrównoważona perspektywa czasowa, w której poszczególne komponenty czasu mieszają się i zazębiają w sposób elastyczny, w zależności od wymogów sytuacji i potrzeb człowieka, co daje mu największe możliwości rozwoju (Boniwell, Zimbardo, 2007, s. 117–124).

Okres młodości, a zwłaszcza zadania związane z kreowaniem własnej tożsamości i biografii, skoncentrowany jest ze swej istoty na wymiarze czasu teraźniejszego oraz przyszłego. Z tego względu przyjrzyjmy się, jakie znaczenie dla rozwoju ludzi młodych może mieć dominacja orientacji prezentystycznej lub prospektywnej.

Orientacja na teraźniejszość lub przyszłość – szanse i zagrożenia dla rozwoju młodzieży

Orientacja temporalna na czas teraźniejszy jest opisywana w literaturze w sposób zróżnicowany. Wyniki badań wskazują bowiem, że czas teraźniejszy może być przez człowieka różnie postrzegany i wartościowany. Z jednej strony wskazuje się na dwa odmienne ujęcia orientacji na teraźniejszość (Sobol, Oleś, 2002, s. 332): prezentyzm i koncentrację na „tu i teraz". **Prezentyzm** oparty jest na psychologii poznawczej. Jego cechą charakterystyczną jest koncentracja na teraźniejszości, a ignorowanie innych perspektyw czasu, a w niektórych przypadkach wręcz unikanie przyszłości. Może też wiązać się z tendencją do hedonizmu, nieumiejętnością kontrolowania się czy neurotyzmem.

Koncentracja na „tu i teraz" związana jest z kolei z psychologią *Gestalt*. Jej cechą charakterystyczną jest dążenie do zrozumienia funkcjonowania człowieka w czasie teraźniejszym, co wiąże się także z przywoływaniem wspomnień czy określeniem dążeń na przyszłość. Orientacja ta nie ignoruje pozostałych wymiarów czasu, a raczej traktuje je jako część procesu uświadamiania sobie, kim jestem tu i teraz, jakie mam teraz możliwości rozwojowe. Orientacja ta wskazuje zatem szersze i bardziej pozytywne uwarunkowania rozwoju człowieka w czasie. W literaturze przedmiotu odnaleźć można także charakterystykę orientacji ***carpe diem***, która koncentruje się na korzystaniu z uroków dnia codziennego i dążeniu do uzyskiwania przyjemności, a pomija planowanie przyszłości. Taki opis wartościuje tę orientacje negatywnie (Timoszczyk-Tomczak, 2005, s. 44). Natomiast zdaniem M. Sobol i P. Olesia orientacja *carpe diem* polega na świadomości wartości i unikalności chwili bieżącej, a zarazem dostrzegania jej ulotności, co powoduje potrzebę jak najpełniejszego jej przeżycia. Taka postawa nie wiąże się z lekceważeniem przeszłości ani przyszłości, ale raczej koncentruje się na tym, co przeżywane obecnie, aby uświadomić sobie, że żyje się tu i teraz. Myślenie o własnej przeszłości czy przyszłości nie jest podszyte lękiem, bowiem pozwala człowiekowi spojrzeć na siebie z pełniejszą samoświadomością obecnego istnienia. Wiąże się z tym również pełniejsze zaangażowanie w obecne działanie, intensywność aktualnych przeżyć, ale też spontaniczność (Sobol, Oleś, 2002, s. 333). W opracowaniu przyjęto to drugie rozumienie orientacji *carpe diem*. Przedstawiona charakterystyka pozwala zauważyć duże powinowactwo między orientacją „tu i teraz" a *carpe diem*.

Jeszcze innego podziału teraźniejszej orientacji czasowej dokonuje Ph. Zimbardo, wskazując teraźniejszość hedonistyczną oraz fatalistyczną. To rozróżnienie opiera się na wartościowaniu czasu i postrzeganiu go w kategoriach pozytywnych, związanych z przyjemnością, bądź – negatywnych, związanych z lękiem. W oparciu o przeprowadzone badania autor wskazuje, że osoba przyjmująca orientację na **teraźniejszość hedonistyczną** żyje chwilą, ceni przyjemności zmysłowe, lubi intensywne działania i poszukuje nowych wrażeń, jest przy tym otwarta na kontakty z ludźmi. Negatywną stroną tej orientacji jest przywiązywanie małej wagi do konsekwencji własnych działań, tendencja do uzależnień oraz nieuwzględniania przyszłości. Natomiast osoba zorientowana na **teraźniejszość fatalistyczną** przyjmuje przekonanie, że nasze życie kontrolują siły zewnętrzne, stąd też ma poczucie nikłego wpływu na własne życie i przyjmuje postawę bierności czy rezygnacji. Orientacja na czas teraźniejszy jest zatem wyrazem poczucia braku wpływu, beznadziejności i lęku przed przyszłością (Boniwell, Zimbardo, 2007, s. 119–120).

Można zauważyć pewną zbieżność w rozumieniu orientacji *carpe diem* oraz koncentracji na teraźniejszości hedonistycznej, związaną z akcentem na intensywne przeżywanie chwili aktualnej oraz czerpanie z niej przyjemności. Jednak orientacja *carpe diem*, podobnie jak koncentracja na „tu i teraz", postrzega teraźniejszość w powiązaniu z pozostałymi wymiarami czasu, co może ograniczać negatywne konsekwencje, mocniej eksponowane w pracach Zim-

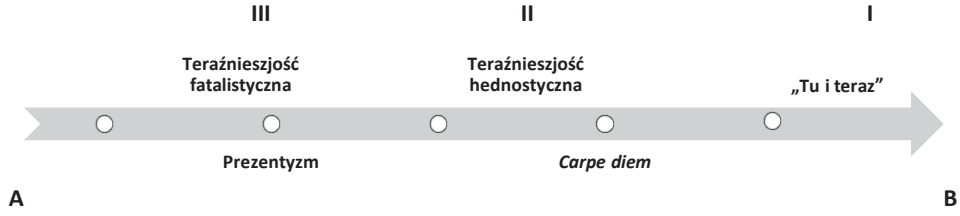
bardo przy teraźniejszości hedonistycznej. Ten brak odniesienia do przyszłości łączy natomiast teraźniejszość hedonistyczną z teraźniejszością fatalistyczną oraz prezentyzmem. Związek prezentyzmu z teraźniejszością fatalistyczną wynika z negatywnego postrzegania przyszłości czy wręcz ucieczki przed nią, czego nie widać w teraźniejszości hedonistycznej, w której przyszłość jest raczej ignorowana jako mało istotna, bo życie toczy się w chwili obecnej. Prezentyzm nie akcentuje jednak tak postawy bezsilności oraz poczucia braku wpływu i kontroli nad własnym życiem, jak teraźniejszość fatalistyczna. Orientacja na czas teraźniejszy jest zatem wewnętrznie zróżnicowana i można przyjąć, że mieści się między dwoma biegunami wyróżnionymi w oparciu o dwa kryteria:

1) uwzględnianie innych perspektyw czasu obok teraźniejszości, zwłaszcza przyszłości: stąd jeden biegun (A) wyznacza tu koncentracja tylko na teraźniejszości, która najczęściej związana jest z negatywnym postrzeganiem innych wymiarów czasu lub ich ignorowaniem, a drugi biegun (B) – koncentrację na chwili obecnej, ale służącej zrozumieniu siebie, własnego życia, a zatem odnoszącej się także do innych wymiarów czasu; ten drugi biegun sprzyja pozytywnemu spojrzeniu na teraźniejszość, cieszeniu się chwilą i zaangażowaniu;

2) poczucie wpływu na własne życie i przyjmowana postawa wobec niego: pozwala na jednym biegunie (A) dostrzec brak poczucia wpływu na życie, bezradność, bierność i wyczekiwanie; a na drugim (B) – silne poczucie wpływu na własne życie i cieszenie się z podejmowanej aktywności, zaangażowanie w nią.

Między tymi obydwoma biegunami można umieścić opisane wcześniej ujęcia, które w różnym stopniu przybliżają się do jednej ze stron (rys. 1).

Rysunek 1. Ujęcie orientacji na czas teraźniejszy w postaci kontinuum



Źródło: opracowanie własne

Jednocześnie te różne koncepcje orientacji na teraźniejszość można jeszcze, dla przejrzystości, ująć w trzy grupy. Pierwsza obejmuje orientację na „tu i teraz" oraz *carpe diem* – to koncentracja na teraźniejszości postrzeganej pozytywnie z uwzględnianiem innych perspektyw czasowych, choć na drugim planie, jako odniesienia do przeżywania obecnej chwili. Towarzyszy temu dość silne poczucie wpływu na własne życie, możliwość planowania, ale raczej

krótkoterminowego, i otwartość na to, co przyniesie przyszłość. Druga grupa obejmuje prezentyzm oraz teraźniejszość hedonistyczną – to koncentracja na teraźniejszości postrzeganej jako przyjemność chwili, z pomijaniem (lub częściowo unikaniem) innych perspektyw, zwłaszcza przyszłości. Towarzyszy jej poczucie wpływu na własne życie, ale w mniejszym stopniu, raczej w odniesieniu do aktualnej chwili i dokonywanych na bieżąco wyborów. Trzecia grupa obejmuje teraźniejszość fatalistyczną – to koncentracja na teraźniejszości postrzeganej negatywnie, z którą wiąże się lęk, zwłaszcza przed przyszłością, oraz poczucie braku wpływu na własne życie, rezygnacja i bierne wyczekiwanie. Przedstawiona klasyfikacja jest tylko pewną propozycją teoretycznego spojrzenia na orientacje prezentystyczne opisywane w literaturze, pozwala jednak zwrócić uwagę na możliwe konsekwencje różnego nastawienia na teraźniejszość. Przyjrzyjmy się, jakie szanse i zagrożenia dla rozwoju młodzieży mogą wiązać się z poszczególnymi ujęciami teraźniejszości w wyróżnionych trzech grupach, dla porównania zestawionymi w tabeli (por. tab. 1).

W przypadku grupy pierwszej dostrzec można najwięcej szans dla rozwoju ludzi młodych. Koncentracja na teraźniejszości z dostrzeganiem jej związku z przeszłością i przyszłością sprzyja lepszemu rozumieniu siebie, większej samoświadomości i samoakceptacji. Zaangażowanie w aktualne działanie wpływa na poczucie radości, docenianie drobnych sukcesów, ale także odnajdywanie sensu życia i działania. Akcentowanie teraźniejszości wiąże się z planowaniem tylko w perspektywie krótkoterminowej, ale liczenie się z konsekwencjami powoduje, że osoby z tej grupy są bardziej narażone na porażki, a w konsekwencji wzrost negatywnych emocji. W trzeciej grupie negatywne postrzeganie teraźniejszości i przy tym lęk przed przyszłością właściwie sprzyja wyłącznie zagrożeniom rozwoju, zwłaszcza jeśli stanie się trwałą cechą o charakterze dyspozycji osobowościowej, co znajduje wyraz w światopoglądzie człowieka.

Poczucie lęku w połączeniu z postawą bierności i beznadziei oraz braku wiary w siebie nie tworzy bowiem dobrych warunków dla rozwoju człowieka, zwłaszcza młodego. Wówczas już u progu dorosłości nie dostrzega on dla siebie szans na przyszłość i rezygnuje z aktywnego wpływu na kształt własnego życia. Z przedstawionej analizy wyłania się dość zróżnicowany i niejednorodny obraz wpływu orientacji na teraźniejszość na rozwój ludzi młodych. Jak na tym tle rysuje się znaczenie orientacji prospektywnej w okresie młodości?

Orientacja na czas przyszły, nazywana inaczej prospektywną, nie jest w literaturze przedstawiana w sposób tak zróżnicowany wewnętrznie, jak orientacja na czas teraźniejszy. Można stwierdzić, że zorientowanie na przyszłość wiąże się z jej pozytywnym wartościowaniem, natomiast gdy jest wartościowana negatywnie, to człowiek koncentruje się na innych wymiarach czasu. Choć pojawiają się także głosy, że brak uwzględnienia podziału orientacji przyszłościowej ze względu na ocenę emocjonalną w badaniach Ph. Zimbardo i współpracowników jest wadą operacjonalizacji (Zdybek, 2012, s. 115). Uzupełnienie stanowią tu – zdaniem wspomnianego autora – badania Zaleskiego, według

Tabela 1. Szanse i zagrożenia rozwoju związane z różnymi orientacjami na teraźniejszość

	Grupa I „Tu i teraz" / *Carpe diem*	Grupa II Teraźniejszość hedonistyczna / Prezentyzm	Grupa III Teraźniejszość fatalistyczna
Szanse	– odniesienie do przeszłości i przyszłości – planowanie, ale raczej krótkoterminowe – samoświadomość; wgląd w siebie – optymizm; poczucie radości życia – poczucie sensu życia – wyższy dobrostan – umiejętność cieszenia się z drobnych sukcesów – nastawienie na działanie, proces, a nie na cel – zaangażowanie w obecne działanie – aktywne rozwiązywanie problemów – wyższa samoakceptacja – większa zdolność adaptacji w przypadku zmian – niższy poziom lęku – mniejsze poczucie presji czasu	– umiejętność ciszenia się życiem, radość chwili – doświadczanie przyjemności – poszukiwanie nowych wrażeń, otwartość na nowości – zdolność podejmowania ryzyka – otwartość na nowe przyjaźnie	– podejście realistyczne w sytuacji osób żyjących w ubóstwie, w gettach lub w obozach uchodźców
Zagrożenia	– niechęć do planowania w dłuższej perspektywie – marnowanie czasu – mniejszy stopień samokontroli – przy nastawieniu pesymistycznym obserwowany także niższy poziom aktywności i zaangażowania	– lekceważenie przyszłości – niechęć do planowania, rezygnacja z niego z wyboru – hedonizm rozumiany jako kierowanie się zasadą przyjemności – uleganie impulsom, potrzebom, silnym bodźcom sytuacyjnym i presji otoczenia – brak samokontroli – większa podatność na uzależnienia i nałogi – częstsze zachowania antyzdrowotne (ryzykowne) – nie liczenie się z konsekwencjami – unikanie analizy kosztów i zysków swoich decyzji	– przekonanie o braku wpływu na własne życie, a silnym wpływie sił zewnętrznych – poczucie bezradności – postawa bierności i wyczekiwania – rezygnacja z planowania – negatywny wizerunek siebie – lęk przed przyszłością – unikowe strategie radzenia sobie z problemami – wysoki wskaźnik lęku, depresji i agresji

Źródło: opracowanie własne (na podstawie: Sobol, Oleś, 2002; Boniwell, Zimbardo, 2007).

którego ludzie wartościują czas przyszły. Przy pozytywnym nastawianiu przyszłość wypełniona jest celami i kształtuje postawę satysfakcji z życia. Dla innych przyszłość jest niepewna i niebezpieczna, wywołuje zatem lęk i obawę (za: tamże). Samo wartościowanie przyszłości nie ulega wątpliwości. Wydaje się jednak, że przyszłość negatywnie wartościowana raczej nie stanowi orientacji dominującej dla człowieka, organizującej jego aktywność życiową, bowiem w przypadku gdy napawa ona lękiem, człowiek najczęściej ucieka w inne wymiary czasu: teraźniejszość lub przeszłość.

Orientacja na czas przyszły wiąże się z koncentracją na antycypowanych wydarzeniach, stawianych celach i planowaniu ich realizacji. Przejawia się najczęściej w planowaniu w dłuższej perspektywie, z wyprzedzeniem, co sprzyja dążeniu do efektów, zdolności odraczania gratyfikacji i umiejętności efektywnego wykorzystania czasu. Orientacja na przyszłość wiąże się także z nastawieniem na cel, czemu towarzyszy wiara w siebie i swoje możliwości oraz postawa proaktywna, a także optymizm i poczucie satysfakcji z życia. Z badań Ph. Zimbardo wynika, że ludzie z orientacją na przyszłość częściej przejawiają zachowania prozdrowotne i odnoszą sukcesy, lepiej znoszą porażki, traktując je jako część procesu dążenia do celu, cechuje ich także wytrwałość i większa zdolność samokontroli (Boniwell, Zimbardo, 2007, s. 118–126). Jednocześnie orientacja prospektywna ma także swoje ciemne strony. Nastawienie na odległy cel wiąże się bowiem często z nieumiejętnością cieszenia się chwilą obecną i osiąganymi drobnymi efektami. Z tym może wiązać się także mniejsza zdolność akceptowania siebie takim, jakim się jest obecnie. Potrzeba efektywnego wykorzystania czasu może stać się swoistym „nałogiem", z którego łatwo już popaść w pracoholizm. Wiąże się z tym mniejsza ilość czasu dla bliskich, na nawiązywanie więzi społecznych, ale także realizację hobby czy rekreację (tamże). Ważniejsza staje się przy tym efektywność, a robienie czegoś dla przyjemności jest traktowane jako nieefektywne. Zdolność samokontroli może także prowadzić do tendencji coraz lepszego kontrolowania czasu, z czym wiąże się na przykład zainteresowanie wykorzystaniem technik zarządzania czasem.

Porównując nastawienie do czasu teraźniejszego i przyszłego uznaje się, że orientacja prospektywna jest bardziej prorozwojowa, bowiem sprzyja stawianiu odległych celów i dążeniu do nich, a dzięki temu świadomemu budowaniu własnego życia, w zgodzie z własnymi celami i dążeniami. Jednak nastawienie na czas przyszły obok szans, wiąże się także z zagrożeniami. Podobnie w prezentowanych orientacjach na teraźniejszość dostrzeżemy zarówno szanse, jak i zagrożenia dla rozwoju ludzi młodych. Brak zatem orientacji temporalnej, która byłaby pozbawiona zagrożeń rozwojowych, choć niewątpliwie najwięcej szans stwarza orientacja na przyszłość oraz częściowo na teraźniejszość (zwłaszcza orientacje „tu i teraz" i *carpe diem*). Najbardziej korzystna rozwojowo dla młodzieży okazuje się orientacja uwzględniająca powiązanie wszystkich perspektyw czasowych, czyli zdolność cieszenia się chwilą obecną, planowania własnej przyszłości (a przy tym dostrzeganie możliwości zmiany planów), a za-

razem uwzględnianie roli przeszłych zdarzeń w kreowaniu własnej biografii. Powiązanie tych trzech perspektyw czasu wydaje się też korzystne w kontekście przemian późnej nowoczesności, wymagającej natychmiastowej reakcji na zachodzące zmiany i planowanie z ich uwzględnieniem.

Młodzież wobec teraźniejszości i przyszłości – wnioski z badań

Kształtowanie własnej biografii staje się naczelnym zadaniem rozwojowym ludzi młodych, które nabiera szczególnego znaczenia w późnej nowoczesności. W badaniach dotyczących młodzieży poświęca się wiele uwagi jej planom na przyszłość, zwłaszcza zawodowym. Ukazują one zatem także nastawienie ludzi młodych wobec różnych orientacji temporalnych oraz związane z nimi szanse i zagrożenia dla ich rozwoju.

Wybór kierunku edukacji, przygotowania zawodowego implikuje określone oczekiwania związane z przyszłością. Nie zawsze jednak wybór kierunku kształcenia podyktowany jest jasną wizją własnej drogi życiowej i przyszłości. Badania młodzieży szkół ponadgimnazjalnych wskazują, że wielu młodych ludzi ma słabo sprecyzowane plany na przyszłość lub nie planuje w ogóle (por. Krzychała, 2007; Piorunek 2011). Natomiast ci, którzy posiadają plany, ujmują je w perspektywie dłuższej, co wskazuje na orientacje prospektywne, lub w perspektywie krótkoterminowej, ujawniając orientacje prezentystyczne. Z badań Małgorzaty Piorunek wynika, że podejście młodzieży ponadgimnazjalnej do czasu w kontekście planów edukacyjno-zawodowych można podzielić na trzy grupy: (1) koncentrację na odległej przyszłości (planowanie na kilka lat), (2) koncentrację na nieodległej perspektywie temporalnej (planowanie do kilku miesięcy), oraz (3) koncentrację na bieżącej perspektywie – brak planowania bądź rezygnacja z niego. Tę ostatnią grupę autorka wiąże z orientacją prezentystyczną. Można jednak zauważyć, że druga grupa ujawnia jednocześnie koncentrację na czasie teraźniejszym i nieodległej przyszłości. Orientacja na teraźniejszość w badanej grupie młodzieży może być zróżnicowana, na co wskazują podejmowane strategie planowania (Piorunek, 2011). Część młodzieży świadomie planuje przyszłość dalszą i/lub bliższą, co wskazuje na orientację prospektywną. Niektórzy podejmują wybory dotyczące przyszłości zdając się na przypadek, inni pesymistycznie rezygnują z planowania, nie widząc dla siebie perspektyw, dążąc w ten sposób do uniknięcia porażki. Dostrzec tu można odniesienia do opisywanego wcześniej prezentyzmu oraz teraźniejszości fatalistycznej. Jeszcze inni świadomie rezygnują z planowania czy zwlekają z podjęciem decyzji, czekając na odpowiedni moment i elastycznie podchodząc do podejmowanych decyzji pod wpływem aktualnych sytuacji. Tu z kolei można dostrzec odniesienie do orientacji *carpe diem*.

Badania wskazują, że sama przyszłość wywołuje wśród młodzieży ponadgimnazjalnej dość ambiwalentne odczucia. Dla jednych niesie szanse i nadzieje na spełnienie zamierzeń i planów, przed drugimi otwiera niesprecyzowane

jeszcze możliwości, co stanowi źródło nadziei i ekscytacji, a z kolei dla innych ta sama wielość otwartych i niedookreślonych sytuacji stanowi źródło lęku i obaw. Jeszcze inni przyjmują w tym względzie postawę zupełnego braku nadziei i wiary w to, że mają wpływ na kształt własnej przyszłości (Krzychała, 2007; Piorunek, 2011). Nie dziwi zatem, że młodzież ta doświadcza trudności w kształtowaniu swoich planów na przyszłość, czego wyrazem jest także świadoma rezygnacja z planów i/lub ich elastyczne dostosowywanie się do sytuacji oraz koncentracja na teraźniejszości. Z jednej strony ludzie młodzi stoją przed koniecznością stawiania dalekosiężnych celów edukacyjno-zawodowych, a z drugiej – nie czują się do tego przygotowani. Szkoła także nie sprzyja radzeniu sobie z tym problemem, a wręcz może pogłębiać u młodych ludzi poczucie niemożności wpisania się w ramy czasu współczesnego (Nowotniak, 2005). Wpływ zapewne ma także rzeczywistość późnej nowoczesności, na co zwracają uwagę doradcy zawodowi (Piorunek, 2011).

Również wśród młodzieży akademickiej dostrzec można zróżnicowane podejście do planowania swojej przyszłości oraz ambiwalentną jej ocenę. Z badań Joanny Minty wynika, że także wśród studentów można wyróżnić dwie grupy osób: planujących swoją karierę oraz rezygnujących z planowania. W obu grupach przyczyny mogą być jednak zróżnicowane. Część studentów posiada precyzyjne plany na przyszłość (choć nie zawsze długoterminowe) i zdecydowanie odrzuca nieplanowane zdarzenia, traktując je jak przeszkodę. Planowanie jest dla nich podstawą poczucia stabilności i ciągłości. Inni studenci planują, ale obawiają się przyszłości. Ich plany są zatem często zmieniane lub podejmowane pod wpływem sytuacji czy presji innych, co głównie wynika z lęku przed przyszłością. Najwięcej badanych studentów traktowało planowanie kariery i dalszej drogi życiowej w sposób elastyczny, pod wpływem rozpoznania swojej aktualnej sytuacji i zachodzących zmian. Przyszłość postrzegali oni raczej optymistycznie, przez pryzmat aktualnej sytuacji. W grupie studentów planujących karierę widać zatem różne nastawienie do przyszłości oraz teraźniejszości. Podobnie w grupie studentów rezygnujących z planowania kariery. Część czyni tak z lęku i obawy przed porażką, pesymistycznie oceniając swoją przyszłość i teraźniejszość. Niektórzy podchodzą biernie do swej przyszłości, gdyż mają poczucie ograniczonego wpływu na swoją sytuację. Jeszcze inni beztrosko rezygnują z planowania, zdając się na to, co przyniesie dzień (por. Minta, 2005). Młodzież niezależnie od wieku przyjmuje zatem różne nastawienie wobec przyszłości i teraźniejszości oraz swoich planów, ale także różne strategie radzenia sobie w tej sytuacji (Piorunek, 2011; Minta, 2005; Timoszczyk-Tomczak, 2005). Odnajdujemy zatem młodych ludzi planujących w perspektywie długo- lub krótkoterminowej; z drugiej – koncentrujących się na teraźniejszości czy rezygnujących z myślenia o przyszłości z różnych przyczyn, jedni z lęku i rezygnacji, inni z potrzeby otwartości na zachodzące aktualnie zmiany i dostosowywania się do nich. W opisanych badaniach można zatem dostrzec zróżnicowane podejście młodzieży akademickiej do czasu przyszłego oraz teraźniejszego, które uwidacznia występowanie zarówno orientacji prospektywnej, jak i opisanych orientacji prezentystycznych.

Z prezentowanych badań można także wyciągnąć wniosek, że ludzie młodzi niezależnie od wieku nie różnią się zbytnio pod względem podejścia do czasu. Widać natomiast związek między nastawieniem wobec czasu a poczuciem możliwości wpływu na własne życie i rozwój. Ci, u których dominuje poczucie sprawstwa i podmiotowości, a także pozytywne bądź realistyczne podejście do rzeczywistości, częściej planują swoje życie i to zarówno w perspektywie długo-, jak i krótkoterminowej. Dostrzegają też znaczenie myślenia o przyszłości, jak też teraźniejszości. Natomiast z planowania częściej rezygnują młodzi ludzie, którzy nie wierzą w możliwość własnego wpływu na życie i mają bardziej pesymistyczne podejście do życia (Timoszczyk-Tomczak, 2005; Cybal-Michalska, 2013; Karkowska, 2013).

Wyłaniający się z prezentowanych badań obraz młodzieży nasuwa także sugestie, że podejście do planowania własnej przyszłości może zmieniać się wraz z wiekiem. Młodzież ponadgimnazjalna wyraża bowiem częściej lęk i obawę przed przyszłością, co może skutkować koncentracją na teraźniejszości (bez rozróżniania rodzaju orientacji prezentystycznej). Natomiast w badaniach młodzieży akademickiej zauważyć można większą koncentracje na przyszłości, z dostrzeganiem znaczenia teraźniejszości. Choć orientacja temporalna może być także zależna od kierunku studiów (Cybal-Michalska, 2013). Można to tłumaczyć m.in. świadomością przyszłości, która u osób młodszych jest mniejsza, co może prowadzić do jej mitologizowania lub zbyt negatywnego postrzegania. To wiąże się z kolejną różnicą między młodzieżą ponadgimnazjalną a akademicką dotyczącą stopnia sprecyzowania planów i wizji przyszłości. Opierają się one na samowiedzy oraz zdolności określenia własnych potrzeb i celów. Zdolność ta też może się zmieniać wraz z wiekiem, choć jest też uzależniona od doświadczenia oraz podejmowanej refleksji nad własnym życiem.

Z omawianych badań wynika ponadto, że ludzie młodzi niezależnie od grupy wiekowej, mają także świadomość zachodzących w świecie gwałtownych zmian i potrzeby nadążania za nimi. Stąd też podejmują zróżnicowane strategie w myśleniu o własnej przyszłości i jej planowaniu. Częściej koncentrują się także na teraźniejszości, w której owe zmiany nieustannie zachodzą. Niezależnie od wieku dostrzec można jednak dwie dominujące postawy młodzieży wobec czasu, związane z przemianami późnej nowoczesności: otwartość na zmiany i potrzebę elastycznego dostosowania do nich swoich planów oraz lęk przed tym, co niesie zmienna rzeczywistość. Postawy te wzmacnia także stopień poczucia wpływu na własne życie – lub jego brak.

Podsumowując rozważania warto zauważyć, że badania planów młodzieży wskazują, że pomimo akcentu w kulturze współczesnej na krótkoterminowość, ludzie młodzi dostrzegają znaczenie planowania przyszłości. Jednak trend kultury późnej nowoczesności także znajduje odzwierciedlenie w obieraniu przez nich kierunku na plany krótkoterminowe oraz dostrzeganiu wartości chwili obecnej. Stąd też nacisk na różne orientacje temporalne, a także ich wzajemny związek. Oprócz tego kluczowe znaczenie dla planowania własnej biografii ma także poczucie sprawstwa i podmiotowości oraz pozytywne

podejście do życia. Te dwa czynniki wydają się bowiem ściśle związane z orientacją planów życiowych na przyszłość bliższą i dalszą. Ponadto nadmierny nacisk na jeden z wymiarów czasu prowadzi do zachwiania równowagi rozwoju. Zasadne wydaje się zatem uznanie, że najbardziej prorozwojowa jest zrównoważona perspektywa czasowa, dzięki której ludzie są zdolni do działania w trybie czasowym dostosowanym do sytuacji (Boniwell, Zimbardo, 2007, s. 122–124). Potrafią wówczas docenić każdy z wymiarów czasu, a dzięki temu odczuwać radość zarówno z dążenia do osiągnięcia odległych celów, jak i samego działania w chwili obecnej, dającego poczucie satysfakcji (Sobol, Oleś, 2002, s. 340). Uwidocznione w badaniach nastawienie młodzieży wobec czasu wskazuje zatem zarówno na szanse, jak i zagrożenia ich rozwoju. Zagadnienie to wymaga jednak dalszych eksploracji badawczych. Warto ponadto w działaniach edukacyjnych zwrócić uwagę na wzmacnianie u młodzieży poczucia sprawstwa, podmiotowości oraz pozytywnego obrazu siebie przez poszerzanie samoświadomości. Istotne jest również kształtowanie różnych umiejętności i strategii konstruowania swoich planów oraz umiejętność dostrzegania znaczenia wszystkich perspektyw czasu dla własnego rozwoju, by przezwyciężać bariery jednostronnych orientacji temporalnych.

Literatura

Arnett J.J., 2014, *Presidential Address: The Emergence of Emerging Adulthood: A Personal History*, „Emerging Adulthood", vol. 2 (3), s. 155–162.

Baumann Z., 2006, *Płynna nowoczesność*, przekł. T. Kunz, Wydawnictwo Literackie, Kraków.

Boniwell I., Zimbardo Ph.G., 2007, *Zrównoważona perspektywa czasowa jako warunek optymalnego funkcjonowania*, [w:] P.A. Linley, S. Joseph (red.), *Psychologia pozytywna w praktyce*, przekł. A. Jaworska-Surma, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa, s. 112–131.

Brzezińska A., 2003, *Portrety psychologiczne człowieka. Jak zmienia się człowiek w ciągu życia?*, „Remedium", nr 4 (122), s. 1–3.

Cybal-Michalska A., 2013, *Młodzież akademicka a kariera zawodowa*, Oficyna Wydawnicza „Impuls", Kraków.

Dubas E., 2009, *Etapy dorosłości i proces kształcenia*, [w:] A. Fabiś, B. Cyboran, *Dorosły w procesie kształcenia*, Wyższa Szkoła Administracji w Bielsku-Białej, Bielsko-Biała–Zakopane, s. 115–132.

Erikson E., 2002, *Dopełniony cykl życia*, przekł. A. Gomola, Dom Wydawniczy „Rebis", Poznań.

Giddens A., 2001, *Nowoczesność i tożsamość. „Ja" i społeczeństwo w epoce późnej nowoczesności*, przekł. A. Szulżycka, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.

Karkowska M., 2013, *Tożsamość młodzieży polskiej na przełomie wieków w perspektywie badań fenomenologicznych*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź.

Krzychała S., 2007, *Projekty życia. Młodzież w perspektywie badan rekonstrukcyjnych*, Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej Edukacji Towarzystwa Wiedzy Powszechnej, Wrocław.

Minta J, 2005, *Planowanie kariery przez młodych dorosłych w niejednoznacznej rzeczywistości*, [w:] R. Leppert, Z. Melosik, B. Wojtasik (red.), *Młodzież wobec (nie)gościnnej przyszłości*, Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej Edukacji Towarzystwa Wiedzy Powszechnej, Wrocław, s. 194–202.

Miś L., 2000, *Ery i fazy rozwoju w życiu człowieka dorosłego w ujęciu Daniela J. Levinsona*, [w:] P. Socha (red.), *Duchowy rozwój człowieka*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków, s. 45–60.

Nowotniak J., 2005, *Temporalne wzory organizacji życia młodzieży w szkole, czyli o poczuciu niedogodności w czasie*, [w:] R. Leppert, Z. Melosik, B. Wojtasik (red.), *Młodzież wobec (nie)gościnnej przyszłośc*i, Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej Edukacji Towarzystwa Wiedzy Powszechnej, Wrocław, s. 55–64.

Opoczyńska M., 1999, *Moratorium psychospołeczne – szansa czy zagrożenie dla rozwoju*, [w:] A. Gałdowa (red.), *Klasyczne i współczesne koncepcje osobowości*, Kraków, s. 123–141.

Pawlak J., 2009, *Autokreacja. Psychologiczna analiza zjawiska i jego znaczenie dla rozwoju człowieka*, Wydawnictwo WAM, Kraków.

Piorunek M., 2011, *(Bez)sens planowania przyszłości… Refleksje o adolescencyjnym projektowaniu przyszłości edukacyjno-zawodowej*, „Studia Edukacyjne", nr 18, s. 133–150.

Przetacznik-Gierowska M., Tyszkowa M. (red.), 2000, *Psychologia rozwoju człowieka*, t. 1, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.

Schaffer H.R., 2007, *Psychologia dziecka*, przekł. A. Wojciechowski, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.

Sennet R., 2006, *Korozja charakteru. Osobiste konsekwencje pracy w nowym kapitalizmie*, przekł. J. Dzierzgowski, Ł. Mikołajewski, Wydawnictwo Literackie MUZA, Warszawa.

Sobol M., Oleś P., 2002, *Orientacje temporalne carpe diem a poczucie satysfakcji z życia*, „Przegląd Psychologiczny", t. 45, nr 3, s. 331–346.

Timoszczyk-Tomczak C., 2005, *Konstruowanie własnej przyszłości w kontekście zmian we współczesnym świecie*, [w:] M. Ledzińska, G. Rudkowska, L. Wrona (red.), *Psychologia współczesna: oczekiwania i rzeczywistość*, Wydawnictwo Akademii Pedagogicznej, Kraków, s. 43–53.

Uchnast Z., Tucholska K., 2003, *Kompetencje temporalne*, „Roczniki Psychologiczne", t. 6, s. 131–150.

Zając-Lamparska L., 2013, *Temporalny wymiar osobowości. Panorama stanowisk*, „Studia Humanistyczne AGH", t. 12/2, s. 79–93.

Zdybek P., 2012, *Rola orientacji temporalnej na teraźniejszość w wyjaśnianiu preferowanej strategii seksualnej*, „Acta Universitatis Lodziensis", Folia Psychologica, nr 16, s. 113–130.

https://doi.org/10.18778/8088-625-4.10

*Beata Kunat**

„Dzielenie się czasem wolnym z uczniem" czyli o pracy nauczycieli z pasją

Streszczenie: W artykule przedstawiłam tezę, że kategoria „dzielenia się czasem z uczniem", „inwestowania swojego czasu" wyeksponowana jest w pracy zawodowej nauczycieli z pasją. Powyższe założenie wyprowadziłam z psychologicznej koncepcji pasji R.J. Vallerand'a i jego współpracowników (Vallerand i in., 2003; Vallerand, 2008, 2010, 2012; Vallerand, Lafrenière, 2011; Mageau, Carpentier, Vallerand, 2011; Bureaui in., 2013; Vallerand, Houlfort, Forest, 2014) oraz koncepcji nauczyciela z pasją R.L. Frieda (1995) i Ch. Daya (2008). Różne wymiary „dzielenia się czasem wolnym z uczniem" zidentyfikowałam w doświadczeniach autobiograficznych nauczycieli pasjonatów, ich uczniów i rodziców uczniów. Analizowane w tekście dane narracyjne zostały zgromadzone w ramach grantu badawczego *Talenty XXI wieku*.

Słowa kluczowe: pasja zawodowa, nauczyciel z pasją, czas wolny, badania autobiograficzne.

„Sharing free time with the student" about teacher's work with passion

Summary: In the article, my thesis is that the category 'sharing time with your student', 'investing your time' is exposed in professional work of teachers with passion. The above assumption was carried out from the psychological concept of passion laid down by R.J. Vallerand and his coworkers (Vallerand and others, 2003; Vallerand, 2008, 2010, 2012; Vallerand, Lafrenière, 2011; Mageau, Carpentier, Vallerand, 2011; Bureau et al., 2013; Vallerand, Houlfort, Forest, 2014) and also the concept of a teacher with passion R.L. Fried (1995) and Ch. Day (2008). Various dimensions of 'sharing free time with the student' was identified in autobiographical experiences of passionate teachers, their students and students' parents. Data narration analysed in the text was gathered as part of research grant Talents of 21st century.

Key words: professional passion, the teacher with passion, free time, autobiographical study.

* Dr, adiunkt, Uniwersytet w Białymstoku, Wydział Pedagogiki i Psychologii, ul. Świerkowa 20, 15-328 Białystok, e-mail: b.kunat@uwb.edu.pl

Prrzedmiotem artykułu jest analiza kategorii „dzielenia się czasem“, którą zaczerpnęłam z tytułu projektu artystycznego Renaty Kosiarek. Artystka w swojej wypowiedzi plastycznej, poprzez nakładające się różne obrazy, próbuje ukazać otaczającą magię rzeczywistości uwikłanej w czas. Pokazuje, że doświadczając teraźniejszości mamy wrażenie, że „czasem mamy czas, czasem go oddajemy, czas jest w nas”[1].

Zainspirowana refleksją nad czasem postanowiłam poszukać odpowiedzi na nurtujące mnie pytania: Dlaczego ludzie „oddają innym” swój nieodwracalny zasób, jakim jest czas wolny? W czym przejawia się „dzielenie się czasem”?

Aby rozpoznać interesujące mnie zjawisko, przeniosłam je na grunt edukacyjny, stawiając tezę, że kategoria „dzielenia się czasem z uczniem”, „inwestowania swojego czasu” wyeksponowana jest w pracy nauczycieli pasjonatów. Powyższe założenie wyprowadziłam z psychologicznej koncepcji pasji R. J. Vallerand'a i jego współpracowników (Vallerand i in., 2003; Vallerand, 2008, 2010, 2012; Vallerand, Lafrenière, 2011; Mageau, Carpentier, Vallerand, 2011; Bureau i in., 2013; Vallerand, Houlfort, Forest, 2014). Zgodnie z przywoływaną koncepcją, pasja jest silną potrzebą działania w określonym kierunku, skłonnością do aktywności, którą człowiek lubi i uważa za ważną, w której realizację inwestuje swój czas i energię (Vallerand i inni, 2003, s.756).

Kategorię pasji, która jest wieloznaczna i wielozakresowa (Kunat, 2015a) uczyniłam kluczowym kontekstem moich badań nad czasem człowieka. Dla potrzeb niniejszych rozważań warto przyjrzeć się pasji w ujęciu podmiotowym w odniesieniu do osoby – pasjonata. Pasjonat jest to (a) ktoś, kto poświęca się jakiemuś zajęciu bez reszty i to bez względu na koszty, opinie innych czy stopień, w jakim działanie to przynosi mu uznanie, (b) dla kogo zajęcie to stanowi podstawową formę samorealizacji i fundament tożsamości, nie jest tylko sposobem przyjemnego spędzania czasu, relaksem, odstresowaniem – pasja więc to nie to samo co hobby, zainteresowanie, (c) kto odczuwa wobec tego, co robi, niezwykle silne emocje, przypominające nieco miłość i kto nie traktuje swojego zajęcia w sposób instrumentalny, ale przeciwnie, ma ono dla niego charakter wewnątrznagradzający – wystarczającym benefitem zeń płynącym jest możliwość jego urzeczywistniania i realizacji, (d) ktoś, kto sam decyduje, co jest przedmiotem jego pasji, nie jest w żaden zewnętrzny sposób zmuszany do jej praktykowania. Jedyne co go zachęca, to silne, wewnętrzne pragnienie obcowania z przedmiotem pasji (Krajewski, 2015, s. 38).

Analizując pasję z perspektywy pracy zawodowej nauczycieli warto odwołać się do koncepcji nauczyciela z pasją R.L. Frieda (1995) oraz Ch. Daya (2008) skonstruowanych na podstawie badań przeprowadzonych wśród nauczycieli i ich uczniów. Zgodnie z powyższymi koncepcjami pasja przejawia się między innymi poświęceniem i entuzjazmem, z jakim nauczyciel traktuje swoich uczniów oraz nauczany przez siebie przedmiot. W nauczycielach z pasją

[1] http://www.biblioteka.wroc.pl/home/wydarzenia/icalrepeat.detail/2014/08/11/610/-/dzielenie-sie--czasem-finisaz-wystawy?filter_reset=1

drzemią niezgłębione pokłady intelektualnej i emocjonalnej energii, dzięki którym nigdy nie przestają się uczyć oraz odczuwają potrzebę poświęcania swojego czasu na pracę zawodową.

Odnosząc się do powyższych założeń, postanowiłam zidentyfikować różne wymiary „dzielenia się czasem wolnym z uczniem” w doświadczeniach autobiograficznych nauczycieli pasjonatów, ich uczniów i rodziców uczniów. Dane narracyjne zostały zgromadzone w ramach grantu badawczego *Talenty XXI wieku*[2]. W badaniach zastosowano metodę auto/biograficzną, dane empiryczne jakościowe zgromadzono za pomocą wywiadu narracyjnego. Badania przeprowadzono w 2014 roku na terenie białostockich szkół (szkoły podstawowe, gimnazja, licea ogólnokształcące oraz technika). W badaniach wzięły udział łącznie 43 osoby: 17 uczniów zdolnych (uczniowie z wybitnymi osiągnięciami naukowymi, twórcy nowatorskich wynalazków) z 11 szkół, 14 rodziców oraz 12 nauczycieli – opiekunów uczniów zdolnych, postrzeganych przez uczniów i ich rodziców jako nauczyciele z pasją.

Dokonałam analizy materiału empirycznego z perspektywy kluczowej w moim artykule kategorii pracy nauczycieli pasjonatów z uczniami zdolnymi. W czym zatem przejawia się „dzielenie się czasem z uczniem”? W jakie obszary działań zawodowych inwestują czas nauczyciele z pasją?

Z analizy narracji wynika, że nauczyciele z pasją dużo czasu poświęcają na zaplanowanie działań dydaktyczno-wychowawczych. Z namysłem organizują warsztat pracy ucznia, pracują nad dostosowaniem metod nauczania do potrzeb i zainteresowań uczniów. Poddają refleksji styl pracy z uczniem. Nauczyciele inwestują swój czas w diagnozowanie potrzeb ucznia, aby dostosować styl pracy do jego możliwości:

> *Trzeba te talenty wyłowić, metodą „poszukiwania”, bo ci uczniowie często są schowani i zamknięci w sobie. Warto jednak zwrócić uwagę na to, że pisząc pierwszą klasówkę, pokazują, że nie są standardowi. To trzeba chcieć, żeby po prostu popatrzeć na to i że jest coś innego i, też to jest moje zadanie, aby pozwolić uczniowi, żeby mógł mieć własne zdanie, na tematy matematyczne. Mówię tu o matematyce, bo wtedy uczeń po prostu pokaże ten inny sposób rozumowania, swoje nietypowe myślenie. Jeżeli zmusimy, aby wszyscy liczyli tak samo, w ten sam sposób, to nie wyłapiemy zdolnych ludzi, no bo jak? Uczeń nie pokaże swoich zdolności, bo on będzie musiał robić taką metodą, jaką mu narzucamy. Także ja się nie staram narzucać metod* [nauczyciel].

> *Trudno mówić o konkretnych zaplanowanych z góry metodach pracy z uczniem. Każdy uczeń jest indywidualnością i wymaga od opiekuna czego innego. Trzeba dostosować się do osobowości, temperamentu i tempa pracy ucznia, motywując go do dalszych działań i ukierunkowując* [nauczyciel].

Z wypowiedzi badanych wynika, że nauczyciele poświęcają swój czas na pracę indywidualną z uczniem:

[2] Efekty projektu przedstawiono w publikacji: J. Uszyńska-Jarmoc, B. Kunat, M. Tarasiuk (2014).

Każdy uczeń zdolny jest indywidualnym przypadkiem. Tak więc nie wszystkie metody pracy, które stosuję, mogę wykorzystać do każdego ucznia zdolnego [nauczyciel].

Pani z matematyki pracuje ze mną indywidualnie. Trzy razy w tygodniu przez dwie godziny rozwiązujemy zadania matematyczne […] *w dużej mierze pani z matematyki zawdzięczam ten sukces* [uczeń].

W pracy z uczniem zdolnym często stosuję metody indywidualne. Pozwala to na dostosowanie odpowiedniego tempa zajęć i rozszerzenia zakresu materiału. Uczeń wtedy się nie nudzi, ale także łatwiej jest mu się wybić ponad poziom średni, wyrwać się z szarości, nie bojąc się, że mógłby zostać w jakiś sposób jako ten bardziej zdolny odrzucony przez resztę jako ten przysłowiowy „kujon" [nauczyciel].

Badani nauczyciele dużo swojej energii wkładają w gromadzenie pomocy dydaktycznych:

Spotkałem na swojej drodze nauczyciela informatyki z pasją, do którego zgłosiłem się, że chcę się kształcić w tym kierunku, w kierunku informatyki, programowania. Na początku dostałem w pierwszej klasie za zadanie program na olimpiadę informatyczną, który nieco mnie przerósł, ponieważ nie znałem języka, nie wiedziałem, jak to rozwiązać. Nie znalazłem, nie znałem rozwiązania tego problemu, ale powoli nauczyciel polecił mi pewną książkę Jerzego Grębosza z fizyki, z Wydziału Fizyki Jądrowej [uczeń].

Przede wszystkim w swojej pracy wykorzystuję platformę e-learningową. Tam umieszczam wszystkie niezbędne informacje, linki do ciekawych stron, przykładowe zadania do rozwiązywania, a także rozwiązania wybranych problemów. Oprócz podstawowych kursów, w których uczestniczą wszyscy moi uczniowie, mam również przygotowane kursy w ramach koła informatycznego. Uczniowie zdolni, lubiący programować, pracują także na platformie main.edu.pl, na której mogą rozwiązywać zadania z konkursów informatycznych [nauczyciel].

Z danych autobiograficznych wynika, że nauczyciele z pasją starają się, aby czas na lekcji nie był czasem straconym. Dokonują bieżącej analizy pracy uczniów, dzięki czemu mogą modyfikować proces dydaktyczny:

W trakcie zajęć dokonuję bieżącej analizy pracy uczniów, dostarczam im różnorodne materiały dydaktyczne, pogłębiające wiedzę podręcznikową; obserwuję i oceniam wykorzystanie ich przez uczniów w czasie lekcji [nauczyciel].

Z narracji wynika, że nauczyciele stosują różnorodne metody i formy nauczania wypracowane przy współpracy z uczniami. Organizują spotkania dyskusyjne, realizują wspólne projekty:

Organizuję spotkania dyskusyjne, twórcze analizy dotyczące realizowanego przedsięwzięcia. Na początku współpracy należało się wzajemnie dopasować i powoli wypracować metody najbardziej skuteczne [nauczyciel].

Jako koordynator szkolny, ja i moi uczniowie, uczestniczymy w projektach organizowanych w mieście i w kraju, np.: Informatyk+, IT Szkoła, Talenty XXI wieku. W ramach tych wszystkich działań w przeciągu ostatnich trzech lat uczniowie zdolni wyjeż-

dżali na szkolenia czy obozy letnie. Przygotowuję również uczniów do różnorodnych konkursów oraz Olimpiady Innowacji Technicznych [nauczyciel].

Badani nauczyciele proces nauczania szkolnego łączą z praktyką, zapraszają na lekcje ekspertów, organizują wycieczki, proponują chętnym uczniom realizację dodatkowych zadań. Zachęcają także uczniów do współprowadzenia zajęć dydaktycznych:

Zadając dodatkową pracę domową dla osób chętnych, zachęcam do zapoznania się z praktyczną częścią działalności zawodowej przedsiębiorstw budowlanych i sanitarnych – zapraszam przedstawicieli firm na szkolenia, organizuję wycieczki, zachęcam do współpracy indywidualnej uczniów z przedsiębiorstwami, przeprowadzam lekcje otwarte, na które zapraszam również przedstawicieli firm. Wiedzę i kompetencje dotyczące ucznia zdolnego uzupełniam poprzez zachęcanie ich do współprowadzenia zajęć [nauczyciel].

Uczeń uzdolniony zawsze ode mnie dostaje coś dodatkowo w międzyczasie […] *uczniowie uzdolnieni bardzo szybko wykonują to, co jest zaplanowane na lekcji i dostają dodatkowy, trudniejszy materiał z tego samego tematu, żeby się mogli rozwijać. To tak jest na lekcji, bo poza lekcją inaczej* [nauczyciel].

Narracje świadczą o tym, że nauczyciele organizują proces nauczania w sposób elastyczny, wykazują podejście indywidualne, spersonalizowane, oparte na rozwijaniu kreatywności, współpracy, pracy zespołowej oraz łączenia teorii z rzeczywistym doświadczeniem praktycznym. Z analizy danych empirycznych wynika, że pasja jest źródłem twórczości codziennej badanych nauczycieli (Kunat, 2015). Niewątpliwie ich twórcze działania są efektem i osobowości nauczycieli. Jak zaznacza Z. Okraj, do najważniejszych czynników decydujących o realizacji zajęć dydaktycznych z pasją należą cechy osobowościowe nauczyciela: kreatywność, związana z transgresyjnymi zdolnościami do pokonywania barier, twórczość metodyczna, wewnętrzna motywacja, sympatia, szacunek i troskliwość wobec ludzi, entuzjazm, zdolność do ekspresji własnej pasji (Okraj, 2015, s. 139). Z analizy narracji uczniów wynika, że badani nauczyciele z pasją zarażają ich miłością do nauki, dostrzegają i rozumieją ich problemy, motywują do pracy nad sobą, tworzą atmosferę sprzyjającą zaangażowaniu i stymulowaniu ciekawości poznawczej, a także dzielą się swoim czasem wolnym z uczniem, pracując z nim po lekcjach w szkole. Z wypowiedzi nauczycieli i uczniów wynika, że nauczyciele zajmują się działalnością pozalekcyjną, prowadzą koła zainteresowań, starają się utrzymywać ciągły kontakt z uczniami:

Prowadzę także koło informatyczne. Dodatkowo uczniowie mogą zgłaszać się do mnie z problemami podczas każdej przerwy, mailowo oraz poprzez fora na platformie e-learningowej [nauczyciel].

To jest myślę bardzo ważne, żeby zacząć wcześnie, już na poziomie gimnazjum. Nauczyciel informatyki, jako że pracował w gimnazjum i w liceum zaprosił mnie na koło programistyczne właśnie w trzecim liceum. Tam już w drugiej klasie uczęszczałem na koło informatyczne i też miałem kontakt właśnie z kolegami z liceum [uczeń].

Jak zaznaczają uczniowie i rodzice, nauczyciele poświęcają także swój czas wolny od pracy na edukację uczniów. Organizują pozaszkolne zajęcia dodatkowe, spotkania indywidualne, warsztaty, obozy naukowe w czasie wolnym od szkoły (w soboty, ferie):

> *Wspomnę jeszcze o wspaniałej postawie Nauczycielki, która poświęcała swój wolny czas na przygotowanie uczniów do konkursów. Podczas ferii zimowych zapraszała ich do siebie, aby pracować nad materiałem w zakresie rozszerzonym* [rodzic].

> *Pani poświęca swój wolny czas, umawiając się z Konradem na indywidualne zajęcia* [rodzic].

> *W drugim półroczu klasy czwartej i na początku klasy piątej na dodatkowo zorganizowanych przez nauczyciela lekcjach matematyki (2–3 godziny w tygodniu)* [nauczyciel].

> *Zachęciłam uczennicę do udziału w Wojewódzkim Konkursie Przyrodniczym. Pracowałyśmy na zajęciach koła przyrodniczego, również w czasie wolnym, tj. ferii zimowych. Uczennica otrzymywała dużo testów, pytań testowych, które błyskawicznie rozwiązywała, a ja starałam się je błyskawicznie sprawdzać i nanosić poprawki* [nauczyciel].

> *W szkole są organizowane zajęcia dodatkowe. Odbywają się one po lekcjach, czasami w trakcie. Są to zajęcia przydatne, pomocne* [uczeń].

> *Od początku pierwszej klasy organizowali obozy informatyczne oraz warsztaty w prawie każdą sobotę. Dzięki temu wiele się nauczyłam i zrozumiałam, że informatyka jest tym, co chcę robić w życiu* [uczennica].

Z narracji wynika, że nauczyciele poświęcają dużo czasu i wysiłku na doskonalenie swoich kompetencji zawodowych. W wypowiedziach nauczycieli widoczna jest świadomość odpowiedzialności za rozwój ucznia. Ciągle pracują nad swoim warsztatem zawodowym, starają się poszukiwać nowych rozwiązań, aby dobrze przygotować się do trudnej i złożonej pracy z uczniami utalentowanymi:

> *W celu uzupełnienia wiedzy i kompetencji dotyczących ucznia zdolnego uczestniczę w warsztatach olimpijskich organizowanych dla nauczycieli informatyki i matematyki, podczas których uczą nas, jak pracować z uczniem zdolnym i jak go przygotować do Olimpiady Informatycznej. Dodatkowo samodzielnie doskonalę się w różnych dziedzinach informatyki, aby urozmaicać prowadzone lekcje i wprowadzać nowe elementy. Uczestniczę w kursach i spotkaniach organizowanych dla nauczycieli informatyki. Wspomagam się kursami e-learningowymi oraz pozycjami książkowymi* [nauczyciel].

Na podstawie analizy narracji uczniów i ich rodziców można stwierdzić, że nauczyciele z pasją są ludźmi czynu, w wypowiedziach uczniów bardzo często pojawiały się określenia, że nauczyciel z pasją *aktywizuje, inspiruje, kieruje, pokazuje, umożliwia, wspiera, wkłada serce.* Dane empiryczne mogą być świadectwem ich tożsamości aktywisty (Sachs, 2003). Badani wskazywali

na różne obszary ich autentycznego działania. Z analizy wypowiedzi nauczycieli, uczniów i rodziców wynika, że pasja zawodowa nauczycieli przejawia się entuzjastycznym i zaangażowanym działaniem w różnych obszarach ich pracy zawodowej: dydaktycznej, opiekuńczo-wychowawczej, pozalekcyjnej, relacji z uczniami (zainteresowanie uczniem i jego środowiskiem, działania w zakresie wspomagania rozwoju ucznia, z uwzględnieniem jego możliwości i potrzeb), współpracy z innymi nauczycielami, współpracy z rodzicami, współpracy ze środowiskiem lokalnym oraz w zakresie doskonalenia zawodowego.

Jaki jest stosunek nauczycieli z pasją do swojej pracy z uczniem?

Po pierwsze, badani nauczyciele samorealizują się w zawodzie, gdyż swoją pracę pedagogiczną traktują jako pasję, daje im ona satysfakcję, a sukcesy uczniów motywują ich do dalszej pracy:

> *Mottem każdego nauczyciela powinno być hasło: nauczanie nie jest zawodem, jest pasją. W swojej pracy dydaktyczno-wychowawczej staram się być człowiekiem przez wielkie C, rozumieć dzieci i młodzież. Tylko wówczas młodzież zauważy w nas to, co autentyczne, piękne i dobre. Jako nauczyciel staram się rzetelnie przekazywać wiedzę przyrodniczą i biologiczną. Sukcesy – te duże i maleńkie moich uczniów sprawiają, że czuję się potrzebna i pozytywnie zmotywowana do dalszej owocnej pracy* [nauczyciel].

Z analizy danych narracyjnych wynika, że nauczyciele mają pozytywne nastawienie do zawodu, twierdzą, że lubią swoją pracę, pasjonują się swoim przedmiotem, a inspirowanie ucznia jest dla nich przyjemnością:

> *Mój przedmiot jest czymś, co bardzo lubię, ja sama z siebie lubię się „doczytywać", szukać ciekawych zagadnień* […] *dla mnie to też była przyjemność, bo ja lubię szukać, odkrywać i grzebać w czymś nowym* […] *nie odbieram tego jako jakiejś bardzo katorżniczej pracy, bo ja ją lubię. Natomiast na pewno jest to trudna praca. To są bardzo wymagający uczniowie* [nauczyciel].

Wypowiedzi badanych świadczą o tym, że praca zawodowa jest źródłem radości, poczucia spełnienia i samorealizacji, które są ważnymi wyznacznikami pasji (Popek, 2015). Analizując materiał badawczy w kontekście koncepcji satysfakcji i spełniania zawodowego (Evans, 1998), można stwierdzić, że badani nauczyciele wykazują zadowolenie z pracy, mają ogromne poczucie skuteczności. Nauczyciele dzięki realizacji swoich pasji w pracy zawodowej odczuwają osobisty sukces (Jankowska, 2015; Musolf-Parol, 2012).

Jak nauczyciele z pasją są postrzegani przez uczniów i rodziców?

Z analizy wypowiedzi badanych osób wynika, że nauczyciel z pasją pełni rolę tutora i mentora, która wyraża się w partnerskiej relacji i obdarzaniu się wzajemnie zaufaniem. Badani nauczyciele są autorytetami w dziedzinie zainteresowań uczniów zdolnych, mają bardzo wysokie kompetencje merytoryczne oraz specyficzne podejście do ucznia: cenią uczniów i w nich wierzą, starają się rozwijać ich pasje i zainteresowania, ważna jest dla nich rozmowa z uczniem i wzajemne słuchanie:

Pracuję przede wszystkim z uczniami startującymi w Olimpiadzie Innowacji Technicznych. Cenię młodzież twórczą i aktywną, otwartą na potrzeby innych ludzi i próbującą im pomóc lub po prostu lubiącą tworzyć nowe, nierealizowane do tej pory rozwiązania. Bardzo ważne są zainteresowania i pasje uczniów. Uważnie słucham, o czym ze sobą rozmawiają, czym się interesują, z jakimi emocjami opowiadają o swoich poczynaniach. Często przychodzą i pytają, jak taki lub inny problem techniczny rozwiązać. Innowacyjni uczniowie sami ujawniają się z czasem z ogółu młodzieży szkolnej. Wystarczy słuchać, wspierać, motywować, ufać i wierzyć w ich powodzenie. Pozostaje ukierunkować takiego młodego człowieka w jego pracy twórczej, przez burzę mózgów tworzyć nowe rozwiązania [nauczyciel].

Materiał autobiograficzny świadczy o tym, że praca nauczyciela z pasją to ciągłe motywowanie ucznia do nauki i pracy nad sobą. Warto tu także podkreślić rolę motywacji wewnętrznej do pracy samych nauczycieli i współpracy z uczniami zdolnymi; potrafią oni wzbudzić zapał do swojego przedmiotu i stworzyć również osobiste relacje ze swoimi uczniami:

Jesteśmy wdzięczni nauczycielom Michała ze szkoły podstawowej, gimnazjum i szkoły średniej, którzy stopniowo odkrywali talenty syna, motywowali go do pracy i wskazywali kolejne cele [rodzice].

Gdy przyszedłem do liceum, to już trzeci rok ciągle pracuję nad jakimiś projektami, ponieważ jest to inna motywacja, niż miałem ją w gimnazjum czy w podstawówce, gdzie nauczyciele nie byli tak naprawdę zainteresowani informatyką. Byłem raczej sam, w związku z tym mój talent nie był w pełni wykorzystany [uczeń].

Pasja zawodowa nauczycieli przejawia się w samym nastawieniu do ucznia: traktowanie ucznia jako autonomicznego podmiotu, obdarzanie zaufaniem i szacunkiem. Nauczyciele potrafią zostawić uczniom szerokie pole do samodzielnego działania, wierzą w ich możliwości i zasoby, stawiają im wysoko poprzeczki, proponując zadania, które stanowią duże wyzwanie intelektualne:

Myślę, że każdy nauczyciel ma swój sposób na zauważenie zdolnego ucznia. Uważam, że trzeba wierzyć w możliwości młodych ludzi i dbać o systematyczność ich działań w dążeniu do sukcesu, wspierać w trudnych momentach pracy twórczej. Uczeń musi widzieć i odczuwać fakt, że nauczycielowi zależy na jego sukcesie tak samo jak jemu samemu [nauczyciel].

Analiza materiału empirycznego świadczy o wyjątkowej postawie nauczycieli: ich otwartości na współpracę z uczniami, traktowaniu uczniów zdolnych jako partnerów współodpowiedzialnych za własne efekty kształcenia:

W mojej szkole jest sporo osób zainteresowanych informatyką, razem jeździmy na obozy, konkursy i olimpiady, wspieramy się i motywujemy do dalszej pracy. Każdy chce dobrze nie tylko dla siebie, ale także dla innych [uczennica].

Odnosząc zgromadzone dane narracyjne do koncepcji nauczyciela z pasją Ch. Daya (2008) oraz R. Frieda (1995), można stwierdzić, że badani nauczyciele odznaczają się podobnymi atrybutami, które opisują autorzy przywoływa-

nych koncepcji. Nauczyciele znajdują czas dla ucznia; rozmawiają z uczniem; dodają uczniowi wiary w siebie; wykazują osobiste zaangażowanie; inspirują oraz wykazują entuzjazm do tego co robią (Day, 2008). Lubią pracować z ludźmi; dbają o własny rozwój; potrafią wymagać od ucznia wysiłku; troszczą się o ucznia; orientują się w życiu klasy i wydarzeniach pozaszkolnych; potrafią zachowywać się spontanicznie i okazywać poczucie humoru, ale także zachowywać powagę; wykazują szacunek do ucznia; są skłonni do podejmowania ryzyka oraz do przyznawania się do swoich błędów; zapewniają uczniom bezpieczeństwo w klasie; poważnie traktuje swoją misję; poszukują skutecznych metod pracy; doskonalą swój warsztat merytoryczny i metodyczny, a przede wszystkim kochają to, co robią (Fried, 1995, s. 26–27).

Jak pisze R. Fried w książce *The Passionate Teacher: A Practical Guide*,

> to właśnie nauczycielskie pasje pomagają uczniom i nauczycielom uniknąć powolnej śmierci wśród „mnóstwa roboty" rytualnej realizacji porządku dnia, który obejmuje w szkole sprawdzanie pracy domowej, realizację materiału, sprawdzenie wiedzy, wystawienie ocen i odhaczanie całej sprawy (Fried, 1995, s.1).

Analizowane przeze mnie narracje są świadectwem wręcz nowych narodzin uczniów i nauczycieli, którzy wzajemnie odkrywali i rozwijali swoje zainteresowania, zarażając się swoimi pasjami (Kust, 2015).

Z analizy narracji wynika, że badani nauczyciele odczuwają silną, wewnętrzną potrzebą inwestowania swojego czasu i energii w pracę zawodową. Nauczyciele z pasją zawodową traktują swoją pracę jako osobiście ważną i stanowiącą element ich tożsamości. Praca zawodowa jest dla nich przyjemnością, daje satysfakcję, zadowolenie oraz poczucie kompetencji, autonomii i integracji. Pasja zawodowa nauczycieli przejawia się entuzjastycznym i zaangażowanym działaniem w różnych obszarach ich pracy zawodowej. Na podstawie analizy narracji można wysnuć wniosek, że nauczyciele z pasją odczuwają radość, satysfakcję z inwestowania swojego czasu w pracę zawodową. Podobna konkluzja wynika także z badań jakościowych prowadzonych w grupie nauczycieli z pasją przez P.H. Phelps i T.R. Bensona (2012).

„Dzieleniem się czasem wolnym z uczniem" w przypadku nauczycieli z pasją jest ich naturalną, wewnętrzną potrzebą współbycia z uczniem, wspólnego poszukiwania. Nieodwracalny zasób jakim jest czas wolny wraca ze zdwojoną siłą gdy uczeń odnosi sukcesy, odczuwa radość z własnego rozwoju, a nauczyciel czuje satysfakcję i spełnienie zawodowe.

Literatura

Bureau J.S., Vallerand R.J. Ntoumanis N., Lafrenière K., 2013, *On Passion and Moral Process in Achievement Settings: The Mediating Role of Pride*, „Motiv Emot" vol. 37, s. 121–133, DOI 10.1007/s11031-012-9292-7.

Day Ch., 2008, *Nauczyciel z pasją. Jak zachować entuzjazm i zaangażowanie w pracy*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk.

Evans L., 1998, *Teacher Morale, Job Satisfaction and Motivation*, Paul Chapman Publishing, London.

Fried R.L., 1995, *The Passionate Teacher: A Practical Guide*, Beacon Press, Boston.

Jankowska I., 2015, *Paradoksy pasji nauczycielskiej. Postawienie problemu*, [w:] D. Bis, K. Braun, M. Jeziorański (red.), *Opowiem wam o swojej pasji: słowem, obrazem, dźwiękiem*…, „Zeszyty Naukowe Forum Młodych Pedagogów przy Komitecie Nauk Pedagogicznych PAN", z. 19, s. 173–185.

Krajewski M., 2015, *Pasja i formy jej degeneracji*, [w:] M. Dudzikowa, M. Nowak (red.), *O pasjach cudzych i własnych – profesorowie*, Wydawnictwo Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego, Lublin, s. 37–51.

Kunat B., 2015a, *Entuzjazm, zaangażowanie, konik, a może bzik… W poszukiwaniu znaczeń kategorii „pasja"*, „Rocznik Pedagogiczny", nr 38, s. 155–165.

Kunat B., 2015b, *Pasja jako źródło twórczości codziennej człowieka*, [w:] J. Uszyńska-Jarmoc, B. Kunat (red.), *Twórczość codzienna jako aktywność całożyciowa człowieka*, Trans Humana, Białystok, 94–103.

Kust I., 2015, *Jak szkoła może pomóc uczniowi w odkrywaniu pasji? Analiza przypadków*, [w:] D. Bis, K. Braun, M. Jeziorański (red.), *Opowiem wam o swojej pasji: słowem, obrazem, dźwiękiem…*, „Zeszyty Naukowe Forum Młodych Pedagogów przy Komitecie Nauk Pedagogicznych PAN", z. 19, s. 187–201.

Mageau G.A., Carpentier J., Vallerand R.J., 2011, *The Role of Self-esteem Contingencies in the Distinction Between Obsessive and Harmonious Passion*, „European Journal of Social Psychology", vol. 41, s. 720–729, DOI: 10.1002/ejsp.798.

Musolf-Parol A., 2012, *Pasja gwarancją sukcesu*, http://think.wsiz.rzeszow.pl/wp-content/uploads/2012/01/04-THINK-Musolf-Parol-Pasja-gwarancja-sukcesu.pdf

Okraj Z., 2015, *O uprawianiu dydaktyki z pasją*, [w:] D. Bis, K. Braun, M. Jeziorański (red.), *Opowiem wam o swojej pasji: słowem, obrazem, dźwiękiem…*, „Zeszyty Naukowe Forum Młodych Pedagogów przy Komitecie Nauk Pedagogicznych PAN", z. 19, s. 125–141.

Phelps P.H, Benson T.R., 2012, *Teachers With a Passion for the Profession*, „Action in Teacher Education", vol. 34, no. 1, s. 65–76, DOI: 10.1080/01626620.2012.642289

Popek S., 2015, *O istocie i mechanizmach pasji*, [w:] M. Dudzikowa, M. Nowak (red.), *O pasjach cudzych i własnych – profesorowie,* Wydawnictwo Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego, Lublin, s. 15–35.

Sachs J., 2003, *The Activist Teaching Profession*, Open University Press, Buckingham.

Uszyńska-Jarmoc J., Kunat B., Tarasiuk M., 2014, *Sukcesy uczniów zdolnych. Fakty – narracje – interpretacje*, Centrum Kształcenia Ustawicznego, Białystok.

Vallerand R.J., 2008, *On the Psychology of Passion: In Search of What Makes People's Lives Most Worth Living*, „Canadian Psychological Association", vol. 49, no. 1, s. 1–13, DOI 10.1037/0708-5391.49.1.1.

Vallerand R.J., 2010, *On passion for life activities: The Dualistic Model of Passion. Advances in experimental social psychology*, Academic Press, New York.

Vallerand R.J., 2012, *From Motivation to Passion: In Search of the Motivational Processes Involved in a Meaningful Life*, „Canadian Psychological Association", vol. 53, no. 1, DOI: 10.1037/a0026377.

Vallerand R.J., Blanchard C., Mageau G.A., Koestner R., Ratelle C., Leonard M. et al., 2003, *Les passions de l'ame: On obsessive and Harmonious Passion*, „Journal of Personality and Social Psychology", vol. 85.

Vallerand R.J., Houlfort N., Forest J., 2014, *Passion for Work*, [w:] M. Gagne (ed.), *The Oxford Handbook of Work Engagement, Motivation, and Self-Determination Theory*, Oxford University Press, New York, s. 85–108.

Vallerand R.J., Lafrenière K., 2011, *Passion for a Cause, Passion for a Creed: On Ideological Passion, Identity Threat, and Extremism Blanka Rip*, „Journal of Personality", vol. 80, s. 573–602, DOI: 10.1111/j.1467-6494.2011.00743.

https://doi.org/10.18778/8088-625-4.11

*Anna Gutowska**

Czas w narracji o przyjaźni kobiet w perspektywie wybranych etapów dorosłości

Streszczenie: Artykuł jest próbą ukazania temporalnego wymiaru relacji przyjaźni na przykładzie zjawiska przyjaźni kobiet w wybranych etapach dorosłości. Na podstawie analizy ośmiu wywiadów z kobietami (cztery pary przyjaciółek) w czterech różnych etapach dorosłości dokonano próby ukazania temporalnego wymiaru przyjaźni.
Słowa kluczowe: czas, przyjaźń, dorosłość.

Time in Narration about Female Friendship in the Perspective of Selected Stages of Adulthood

Summary: The paper is an attempt to depict a temporal dimension of narrating friendship on the example of female friendship phenomenon at the selected stages of adulthood. Based on eight interviews with women (four pairs of friends) at four different stages of adulthood, an attempt has been made to depict the temporal dimension of friendship.
Key words: time, friendship, adulthood.

Wstęp

Życie każdej żywej istoty przebiega w określonym czasie i przestrzeni. Jednak prawdopodobnie tylko człowiek ma możliwość świadomego przeżywania czasu, jego ciągłości, przemijania, a zarazem jego kształtowania. Problematyka temporalna wydaje się więc być jednym z podstawowych zagadnień niezbędnych do zrozumienia istoty ludzkiej.

Celem autorki artykułu jest ukazanie temporalnego wymiaru relacji przyjaźni na przykładzie zjawiska przyjaźni kobiet w wybranych etapach dorosłości. Na podstawie analizy ośmiu wywiadów z kobietami (cztery pary przyjaciółek) w czterech różnych etapach dorosłości dokonano próby ukazania temporalnego wymiaru przyjaźni. Zasadniczym materiałem empirycznym są teksty pozyskane

* Dr, adiunkt, Uniwersytet Łódzki, Wydział Nauk o Wychowaniu, Zakład Andragogiki i Gerontologii Społecznej, ul. Pomorska 46/48, 91-408 Łódź, annagc@tlen.pl

podczas wywiadów swobodnych z elementami narracyjno-biograficznymi. Jak wspomniano, wywiady przeprowadzono z czterema parami przyjaciółek, a każda z par reprezentowała inny etap dorosłości: para nr 1 (Kasia i Sylwia) to kobiety w okresie przedproża dorosłości, para nr 2 (Ania i Anna) to kobiety w okresie wczesnej dorosłości, para nr 3 (Ewa i Ludka) to kobiety w okresie średniej dorosłości, para nr 4 (Hanna i Jadwiga) to kobiety w okresie późnej dorosłości[1].

Artykuł rozpoczyna się od wprowadzenia w problematykę czasu oraz przyjaźni. Następnie autorka przybliża sylwetki narratorek i typy przyjaźni reprezentowane przez poszczególne pary przyjaciółek oraz podejmuje próbę ukazania ich temporalnego wymiaru. Tekst kończą wnioski i bibliografia.

Czas – wprowadzenie w problematykę

Zjawisko czasu należy do najbardziej zawiłych i trudnych do wyjaśnienia w refleksji naukowej. Ujmowanie czasu zależne jest oczywiście od dyscypliny naukowej, aktualnego stanu wiedzy, ale i od założeń światopoglądowych badaczy. Inaczej, i w innym celu, bada go fizyk, inaczej biolog, socjolog czy psycholog. O czasie, w zależności od przyjętych kryteriów, można mówić jako o zjawisku:

1) fizycznym – wielkość fizyczna; czwarta współrzędna czasoprzestrzeni w teorii względności, właściwość świata pozwalająca na porządkowanie kolejności zdarzeń; czas ilościowy, „zegarowy", zewnętrzny, obiektywny;
2) biologicznym – rytm przyrody, ciąg zdarzeń biologicznych (fizjologicznych); czas obiektywny;
3) społecznym[2] – zbiorowy charakter czasu; dotyczy zdarzeń społecznych; czas obiektywno-subiektywny;
4) psychologicznym – funkcjonowanie człowieka w czasie, świadome i nieświadome doświadczanie czasu, związek z reakcją poznawczo-emocjonalną oraz zachowaniem jednostki; czas subiektywny[3].

Dla pedagoga najbardziej interesujące wydaje się być to, że każde ludzkie doświadczenie jest temporalnie „uwikłane", a czas można rozumieć jedynie w ludzkim losie i przez ludzki los (Szulakiewicz, 2011). Jest on podstawowym wymiarem organizującym aktywność człowieka (Rezsöházy, za: Tarkowska, 1992, s. 37). Postawy i stosunek do czasu mogą być motywem, warunkiem, przyczyną lub skutkiem zmian społecznych w skali mikro i makro. Czas to

---

[1] Badania te są częścią projektu realizowanego w ramach pracy doktorskiej pt. *Uczenie się dorosłych w perspektywie sytuacji przyjaźni – perspektywa andragogiczna*, napisanej pod kierunkiem prof. nadzw. dr hab. Elżbiety Kowalskiej-Dubas

[2] Jako pierwszy terminu tego użył E. Durkheim. Według niego czas jest jedną z kategorii myślenia, konstruktorem społecznym, wytworem życia zbiorowego, kategorią wspólną dla zbiorowości, narzucającą się jej członkom jako coś zewnętrznego, pełniącą w życiu zbiorowym istotne funkcje: integracyjne, regulacyjne i komunikacyjne. Niezbędny punkt orientacji w czasie stanowią święta, obrzędy, ceremonie publiczne wyznaczające rytm życia społeczeństwa od którego pochodzą jednostki czasu (*Encyklopedia socjologii*, t. 1, Oficyna Naukowa, Warszawa 1998, s. 107–108).

[3] W niniejszym artykule wyeksponowany zostanie jedynie aspekt czasu psychologicznego.

> podstawowy organizator wszystkich aktywności, jako syntezator i integrator, sposób obchodzenia się z priorytetami i kategoryzowania doświadczeń, mechanizm sprzężenia zwrotnego dla tego co i jak się dzieje, miarką, według której ocenia się kompetencje, wysiłek i osiągnięcia […]. Czas jest systemem głębokim życia kulturalnego, społecznego i osobistego. W zasadzie nic nie odbywa się poza jakąś ramą czasową (Hall, 1999, s. 9).

Czas można zatem spostrzegać jako swoisty wymiar ludzkich działań. Ponadto stanowi on istotny układ odniesienia do wszystkich stosunków społecznych, zarówno w wymiarze indywidualnym, jak i zbiorowym (Pawełczyńska, 1986, s. 145).

Należy tu jednak zauważyć, że w naukach pedagogicznych niewiele uwagi poświęca się zagadnieniu czasu. Jako kategoria empiryczna pojawia się zazwyczaj w badaniach czasu wolnego, budżetu czasu i jako kategoria opisowa. Na pewno nie jest to perspektywa zadowalająca.

Generalnie przyjmuje się podział na trzy wymiary czasu[4]:

1) przeszłość – łączą się z nią takie zjawiska/pojęcia jak pamięć, wspomnienie, historia, retrospekcja;
2) teraźniejszość – łączą się z nią takie zjawiska/pojęcia jak aktualność, chwila, krótkotrwałość, efemeryczność, działanie;
3) przyszłość – łączą się z nią takie zjawiska/pojęcia jak potencjalność (możliwość), nadzieja, lęk, antycypacja, prospektyczność.

Niektórzy autorzy dodają jeszcze czwarty wymiar – wieczność, rozumianą jako to, co ponadczasowe, pozaczasowe oraz to, co trwa zawsze, czyli było, jest i będzie (Wasiewicz, 2011)[5]. Wymiary te określane są jako horyzont czasowy lub perspektywa temporalna, a naukowcy ujmują je jako świadomość umiejscowienia podmiotu na skali czasu (Nawrat, 1981; Łukaszewski, 1983; Nosal, 1993; Zimbardo, Boyd, 1999). Charakter orientacji (subiektywna rozpiętość i znaczenie) jest kształtowany przez interwał czasu (przeszłość, teraźniejszość, przyszłość), który wpływa na zachowanie człowieka, jest źródłem motywacji, układem odniesienia, oceny i prognozy zdarzeń. Orientację temporalną dzieli się na wymiary, które przekładają się na określone zachowania i postawy ludzkie:

1) retrospektywizm – orientacja na przeszłość (dominacja przeszłości);
2) prezentyzm – orientacja na teraźniejszość (dominacja teraźniejszości);
3) prospektywizm – orientacja na przyszłość (dominacja przyszłości);
4) eternizm – dominacja wieczności.

Natomiast Phil Zimbardo i John Boyd (2009, s. 50) wyróżnili sześć perspektyw postrzegania czasu przez ludzi:

1) przeszłościowo-negatywna;
2) przeszłościowo-pozytywna;
3) fatalistyczna;
4) hedonistyczna;
5) przyszła;
6) przyszła – transcendentalna.

---

[4] Podział ten przyjmuje się w perspektywie linearnego spostrzegania czasu.

[5] www.pracownie.uap.edu.pl/docs/Demon%20południa_kultury_klopoty_z_czasem_Jan_Wasiewicz, stan na dzień: 20.12.2011.

Czas jest kategorią obecną w życiu każdego człowieka i na każdym etapie jego trwania. Jest istotnym czynnikiem determinującym funkcjonowanie człowieka. Można się zatem zastanowić, jaki jest związek między orientacją temporalną a sytuacją przyjaźni kobiet na różnych etapach życia oraz czy czas jest widocznym komponentem temporalnym tych relacji. Podstawą poszukiwań będą stanowiły wyżej wymienione, zaproponowane przez Zimbardo i Boyda, perspektywy postrzegania czasu.

Przyjaźń – wprowadzenie w problematykę

Przyjaźń jest specyficznym fenomenem ludzkiej egzystencji, szczególnym rodzajem ludzkiego doświadczenia. Jest skomplikowanym odbiciem ludzkich przeżyć w relacjach z innymi ludźmi oraz z otaczającym światem. Człowiek – istota pragnąca bliskich kontaktów z innymi osobami – najpełniej realizuje je w miłości i przyjaźni. Z jednej strony zaspokajają one podstawowe potrzeby, oczekiwania i nadzieje, z drugiej zaś niosą problemy, rozterki, cierpienie. Zawsze jednak pełnią funkcję „sił życia". Zrozumienie przyjaźni może stać się początkiem ludzkiej drogi do poczucia szczęścia i sensu życia.

Można przyjąć, że do najistotniejszych cech przyjaźni należy zaliczyć jej trudną definiowalność i wieloznaczność. Przyjaźń jest też zjawiskiem powszechnym, ponadczasowym i uniwersalnym, dotyczy człowieka w każdym okresie jego funkcjonowania. Należy do niezwykle zindywidualizowanych sytuacji życia ludzkiego. Jest doświadczeniem przeżywanym bardzo subiektywnie, inaczej przez każdą osobę. Zatem ta sama sytuacja w różnym kontekście może być przez jednostki różnie przeżywana.

Na przyjaźń składają się liczne konkretne sytuacje zarówno ze świata wewnętrznego, jak i zewnętrznego jej uczestników. Ich zróżnicowanie i ogromna różnorodność powodują, iż jest to relacja niezwykle trudna do wyrażenia, także przez jednostkę będącą jej podmiotem. Przyjaźń jest zjawiskiem, które można spostrzegać w wymiarze obiektywnym (poprzez stwierdzenie konkretnych zewnętrznych jej przejawów) oraz subiektywnym (poprzez wewnętrzne doświadczenia jednostki). Jest to relacja, wobec której jej uczestnicy nie pozostają obojętni, wiąże się z określonymi przeżyciami, angażuje uczuciowo i emocjonalnie. Zazwyczaj doświadczana jest w wymiarze pozytywnym – niesie radość, ukojenie, nadzieję, poczucie szczęścia i satysfakcji, ale bywa też powodem smutku, goryczy, bólu, a nawet cierpienia. Doznania te towarzyszą człowiekowi najczęściej podczas zawodu związanego z przyjaźnią – niespełnionych oczekiwań, rozbieżnych celów i wartości, zawiedzionych nadziei, zdrady. Taka zawiedziona przyjaźń może skutkować poczuciem winy, gniewem, złością a nawet agresją, rozpaczą, stanami depresyjnymi. Można więc mówić o pewnej względności przyjaźni. Oznaczać bowiem może doświadczenie zarówno pozytywne, jak i negatywne.

Jak wspomniano, przyjaźń jest relacją uniwersalną i ponadczasową, obecną w życiu człowieka prawdopodobnie od wszechczasów. Jej opisy znajduje-

my już w starożytności, gdzie była przejawem najwyższej ludzkiej cnoty. Obraz przyjaźni, przez wieki, podlegał jednak społecznym i kulturowym przemianom. Dziś można powiedzieć, że nie ma przyjaźni idealnej, modelowej. Jednakże pewne jej cechy, atrybuty stanowiące „jądro" relacji były, są i prawdopodobnie zawsze będą stanowiły o jej istocie. Należy jednak zauważyć, że takie cechy przyjaźni, jak otwartość, intymność, zaufanie, wzajemność, więź emocjonalna, wsparcie, mogą występować w różnym stopniu natężenia. Podmioty przyjaźni mogą angażować się w związek w niejednakowym stopniu, nie dla wszystkich więc, nawet w podobnych sytuacjach, jest ona taka sama. Definiowanie przyjaźni przez jednostkę zawsze wymaga wyjaśnienia kontekstowego i rozpoznania sfery przeżyć subiektywnych.

Badanie zjawiska przyjaźni na pewno należy zaliczyć do zadań trudnych. Badacze od zawsze dostrzegali jednak wagę tej relacji i podejmowali próby jej eksplorowania. Niestety, na tym polu można zaobserwować niezbyt duże zaangażowanie pedagogów, w tym szczególnie andragogów. Prowadzone badania genderowe, badania antropologiczne, socjologiczne, a nawet te ukazujące wpływ przyjaźni na rozwój jednostki nie prowadzą do całościowego rozpoznania tego zjawiska. Drogą do komplementarnego, systematyzującego całość problematyki rozpoznania jest ujęcie zagadnienia z różnych punktów widzenia i różnych podejść badawczych.

Czas w narracji o przyjaźni

Poniżej przedstawiona zostanie charakterystyka czterech par przyjaciółek: para nr 1 – kobiety w okresie przedproża dorosłości; para nr 2 – kobiety w okresie wczesnej dorosłości; para nr 3 – kobiety w okresie średniej dorosłości; para nr 4 – kobiety w okresie późnej dorosłości, poprzedzając je krótkim prezentacjami Narratorek. W opisie przyjaźni każdej z par dokonano próby analizy temporalnej.

Para nr 1 (Kasia i Sylwia) – kobiety w okresie przedproża dorosłości

Prezentacja Narratorek
Sylwetka Kasi

Kasia jest osobą w okresie przedproża dorosłości, pracuje zawodowo i uczy się w systemie zaocznym, nie ma jeszcze własnej rodziny. Aktualnie przyjaźni się z jedną osobą, kobietą w zbliżonym wieku. Przyjaźń trwa od czasów szkoły średniej i stanowi dla niej bardzo ważny element życia. Dominującą cechą przyjaźni Narratorki jest spędzany wspólnie z przyjaciółką czas, zarówno wolny, jak i przeznaczony na kształcenie (obie studiują na tym samym kierunku i roku). Formy dysponowania czasem wolnym wynikają głównie z potrzeby

hedonistycznej oraz potrzeby odreagowania stresu. Przyjmuje także formę recepcji środków masowego przekazu (Internet, telewizja, prasa) i konsumpcji (zakupy). Jak można zauważyć, przyjaźń Narratorki zorientowana jest głownie na zabawę, rozrywkę i ogólnie pojętą przyjemność.

Sylwetka Sylwii

Sylwia jest osobą w okresie przedproża dorosłości, pracuje i uczy się w systemie zaocznym, nie ma jeszcze własnej rodziny. Jest opanowana i powściągliwa w wypowiedziach. Aktualnie deklaruje, iż przyjaźni się z jedną osobą, kobietą w zbliżonym wieku. Przyjaźń trwa od czasów szkoły średniej i stanowi dla niej bardzo ważny element życia. Jej dominującymi elementami są wspólnotowość i poczucie wzajemnego zrozumienia. Przyjaciółki spędzają ze sobą dużo czasu, który dzielą między naukę i rozrywkę. Przyjaźń Narratorki jest jednak najsilniej zorientowana na zabawę, rozrywkę i przyjemność.

Przyjaźń Kasi i Sylwii – typ: przyjaźń ludyczno-towarzyska

Typ ludyczno-towarzyski to przyjaźń oparta na przyjemności. Elementem dominującym jest tu wspólne spędzanie wolnego czasu[6], w dużej mierze przeznaczonego na rozrywkę – wspólne wyjścia do kina, do dyskoteki, klubu, uczestnictwo w domowych imprezach, wspólne wyjazdy na wakacje. Kontakty bezpośrednie i pośrednie są bardzo częste[7]. Ten typ przyjaźni łączy osoby, które w danej relacji zyskują dla siebie jakiś rodzaj przyjemności. Partnerzy relacji wchodzą w określone role, a ich pełnienie dostarcza im satysfakcji.

Przyjaźń w tym typie jest formą dostarczającą różnorodnych wrażeń, radości i zadowolenia płynących z referowanego stylu jej realizacji. Dostrzec tu można elementy kompensujące monotonię codzienności, obowiązków rodzinnych, zawodowych czy wynikających ze studiowania. Jawi się jako relacja w obszarze, w której poszukuje się atrakcji i rozrywki, jest antidotum na nudę.

[6] Istnieje wiele definicji czasu wolnego. A. Kamiński (1975) podaje następującą definicję czasu wolnego „jest to ta część budżetu czasu, która nie jest zajęta przez pracę zarobkową, normalną i dodatkową, ani przez systematyczne kształcenie się uczelniane, ani przez zaspokajanie elementarnych potrzeb fizjologicznych (sen, posiłki, higiena), ani przez stałe obowiązki domowe (gotowanie, pranie, sprzątanie, opieka nad członkami rodziny) – i może być spożytkowana bądź na swobodne wczasowanie, bądź na życie rodzinne, obowiązki społeczne i aktywność przynoszącą doraźne korzyści". Natomiast J. Dumazedier (1960) uważa, że czas wolny, to zajęcia, którym jednostka może się oddawać z własnej chęci; bądź dla odpoczynku, rozrywki, rozwoju swych wiadomości lub swego kształcenia (bezinteresownego), swego dobrowolnego udziału w życiu społecznym, po uwolnieniu się z obowiązków, zawodowych, rodzinnych, społecznych. W niniejszej pracy przyjmuje się rozumienie tego pojęcia za tym drugim autorem. Należy przy tym zauważyć, że istnieją nowe terminy na określenia czasu wolnego, np. Józef Kargul wprowadził określenie „czas dyspozycyjny", czyli taki, którym podmiot może dowolnie dysponować, bez ograniczeń zewnętrznych.

[7] Badania CEBOS wykazują, iż odsetek osób spotykających się w czasie wolnym z przyjaciółmi jest dwukrotnie wyższy niż u osób w innych grupach wiekowych (www.cbos.pl/SPISKOM.POL/2006/K_124_06.PDF, stan z 20 lutego 2012).

Wydaje się, że jest odpowiedzią na społeczną potrzebę wyrwania się z kręgu alienacji życia codziennego i pracy zawodowej. Uczestnicy tego typu relacji aktywizują się wzajemnie, a różne formy realizacji wypełniają czas wolny jako domenę wypoczynku, odprężenia czy nawet uwolnienia od stanu napięcia. Należy jednak zauważyć, że poszukiwanie wrażeń może skutkować odkrywaniem nowych obszarów, rozbudzaniem i rozwijaniem zainteresowań, uzdolnień.

Niektórzy badacze stwierdzają, iż aktualnie żyjemy w erze „cywilizacji zabawy"[8]. Jak pisze S. Surdyk, pęd ku zabawie, zwłaszcza wśród młodych ludzi, ujawnia się w wielu aspektach, między innymi w obszarze nowoczesnych technologii (gry komputerowe, portale społecznościowe, komunikatory), jak i uczestnictwa, np. w ofertach klubów tanecznych i pubów. Autor ten stawia tezę, że

> być może ten powszechny nurt „zabawy" stanowi naturalną obronę przed zgubnymi skutkami pracoholizmu, codziennymi troskami i problemami osobistymi – lub też […] media na wzór amerykański próbują z nas zrobić „zakładników kultury szczęścia i radości" (Surdyk, 2008, s. 34).

Próba analizy temporalnej

Analiza materiału badawczego uzyskanego od tej pary (nr 1) pozwoliła na wyodrębnienie konkretnych wydarzeń osobistych, umiejscowionych w czasie. Istnieje przy tym zgodność w datach powoływanych przez obie Narratorki (m.in. rok, w którym się poznały, daty wspólnych wyjazdów wakacyjnych, data rozpoczęcia studiów, zdania egzaminu czy rozstania z chłopakiem). Należy zaznaczyć, że w narracjach obu kobiet nie znalazły się odniesienia do wydarzeń globalnych. Najczęściej Narratorki odwołują się do czasu spędzanego wspólnie. Obszar ten daje się wyróżnić jako szczególnie dominujący. Wspólna aktywność dotyczy przede wszystkim sfery czasu wolego, ale także czasu przeznaczonego na studiowanie. Jak pisze M. Argyle (1991, s. 195), w przyjaźniach istnieją istotne różnice związane z wiekiem. Autor ten uważa, że „pomiędzy okresem dojrzewania a wiekiem dwudziestu pięciu lat przyjaciele mogą ze sobą spędzać całe godziny". Potwierdzają to wyniki niniejszych badań, gdzie częstotliwość spotkań najmłodszych Narratorek była najwyższa. Spotkania kobiet miały często charakter zabawy, związanej zarówno z konkretną okazją, jak i bez niej. Przyjaciółki realizowały przyjaźń poprzez wspólne spędzanie czasu w dużej mierze przeznaczonego na rozrywkę i wynikającą z niej przyjemność, a więc doznania pozytywne. W narracjach obu kobiet widoczna była przyjemność ze wspólnych kontaktów, satysfakcja ze spotkań i wspólnej aktywności.

Elementem temporalnym łączącym narracje obu kobiet było także podobieństwo w różnych obszarach aktywności życiowych, między innymi w obszarze edukacji, pracy zawodowej, sytuacji rodzinnej czy zainteresowań

[8] Zob. A. Surdyk (2008).

i upodobań. Obie Narratorki studiują na tej samej uczelni, ten sam kierunek, na tym samym roku studiów. Obie pracują w sklepie, traktując tę pracę jako tymczasową. Żadna nie założyła jeszcze własnej rodziny – mieszkają z rodziną pochodzenia. Ponadto Narratorki mają podobne zainteresowania i w zbliżony sposób spędzają czas wolny.

Aktywność pary nr 1 realizowana w przyjaźni związana jest w dużej mierze z zaspokojeniem potrzeb relaksu, zabawy i przyjemności, potrzeby wspólnie spędzanego czasu. Znajduje to swoje uzasadnienie w etapie życia obu kobiet i wynikających z niego zadań. Nie mając własnych rodzin, nie mają obowiązków związanych z opieką i wychowaniem dzieci. Jak wspomniano, czas najchętniej spędzają na rozrywce, czerpiąc z tego przyjemność.

Odwołując się do perspektyw postrzegania czasu zaproponowanych przez Zimbardo i Boyda, można przyjąć, że badane kobiety w okresie przedproża dorosłości przyjmowały w swojej przyjaźni głównie orientację na teraźniejszość hedonistyczną. Narratorki żyją chwilą, cenią i poszukują przyjemności, są otwarte na kontakty z innymi ludźmi. Przyszłość jest dla nich mniej istotna, skoncentrowane są raczej na chwili obecnej. Obraz ten jest dość zbieżny również z obecną w literaturze orientacją *carpe diem.* Uzasadnienia można upatrywać między innymi w zmianie znaczenia czasu w ponowoczesności, o którym pisze Zygmunt Bauman (2006, s. 182–187) – przyspieszenie, krótkotrwałość, monumentalność to główne tego przejawy. Ważna jest szybkość, natychmiastowość i efektywność działania. Liczy się konkretna chwila i związany z nią zakres możliwych doznań, przeżyć. Elementy te widoczne są nie tyle w samej relacji Kasi i Sylwii, co w podejmowanej przez nie aktywności. Perspektywa ta może także wynikać z okresu życia, w jakim pozostają Narratorki (przedproże dorosłości). Brak obowiązków związanych z posiadaniem własnej rodziny istotnie wpłynął między innymi na zasoby ich czasu wolnego, który badane przeznaczały głównie na rozrywkę. Należy przy tym zauważyć, że według Ph. Zimbardo i J. Boyda (2009, s. 249) hedonistyczna teraźniejszość może dawać energię, a „w rozsądnych dawkach" jest afirmacją życia

Para nr 2 (Ania i Anna) – kobiety w okresie wczesnej dorosłości

Prezentacja Narratorek

Sylwetka Ani

Ania jest kobietą w okresie wczesnej dorosłości, pracuje zawodowo, ma własną rodzinę (męża i dwoje dzieci). Jest osobą niezwykle energiczną i żywiołową. Jest towarzyska i wzbudza sympatię. Aktualnie deklaruje, iż pozostaje w bliskiej przyjaźni z jedną osobą. Przyjaźń trwa od 11 lat. Stanowi dla niej ważny element aktywności życiowej. Jej dominującym czynnikiem jest pomoc i wsparcie, zarówno w wymiarze materialnym jak i pozamaterialnym. Przyjaciółki kontaktują się ze sobą dosyć często, najwięcej czasu spędzanego wspólnie poświęcają na rozmowy.

Sylwetka Anny

Anna jest osobą w okresie wczesnej dorosłości, pracuje zawodowo, samotnie wychowuje małe (dwuletnie) dziecko. Aktualnie deklaruje, iż przyjaźni się z jedną osobą, kobietą w zbliżonym wieku. Przyjaźń trwa od 15 lat, zainicjowana została podczas studiów. Stanowi dla niej bardzo ważny element życia. Jej dominującymi czynnikami są pomoc i wsparcie. Przyjaciółki spędzają ze sobą czas głównie na rozmowach, dyskusjach, omawianiu życiowych problemów. Przyjaźń Narratorki jest jednak najsilniej zorientowana na wzajemne pomaganie sobie w życiu codziennym i rodzinnym.

Przyjaźń Anny i Ani – typ: przyjaźń pomocowa

Przyjaźń pomocowa to relacja oparta na pomocy i wsparciu. Elementem dominującym jest tu pomoc, głównie w realizacji zadań typowych dla wczesnej dorosłości – pomoc w opiece nad dziećmi, wspieranie w procesie wychowania, wsparcie w łączeniu roli rodzica, współmałżonka i pracownika. Ten typ relacji Arystoteles określał jako przyjaźń opartą na korzyści. Według K. Otrębskiej-Popiołek pomoc można rozumieć na dwa sposoby, w jednym z nich jest ona spontanicznym działaniem na rzecz drugiej osoby czy też osób, bez oczekiwania bądź kalkulowania korzyści z takiego zachowania płynących (Otrębska-Popiołek, 1991). Relacja pomocy jest relacją interpersonalną, a jej partnerzy znajdują się we wspólnej sytuacji, która ich wiąże ze sobą. Jest to układ ról sprzężonych z podziałem na osobę pomagającą i wspomaganą. Autorka ta uważa, że relacja pomocy z założenia jest asymetryczna, zakłada nierówność korzyści i zysków. Jednak w tym typie przyjaźni pomaganie nie rodzi psychicznego dyskomfortu, a wręcz przeciwnie, odbierane jest jako doznanie miłe, dające przyjemność i będące źródłem pozytywnych odczuć. Ten rodzaj pomagania ma charakter intencjonalny, nie nosi w sobie znamion przymusu, jest dobrowolne i rodzi się z nieegoistycznych pobudek. Należy także zauważyć, że pomoc oferowana w tego typu relacji ma charakter zarówno wsparcia fizycznego, psychologicznego, jak i emocjonalnego. Realizacja zadań rozwojowych, wynikających z określonej fazy życia, przemiany, które wynikają z wchodzenia w nowe okresy rozwojowe, które nie zawsze są łatwe i łagodne, wiążą się niejednokrotnie z koniecznością wsparcia zewnętrznego. Charakterystyczne dla tego okresu napięcia wynikające z konieczności łączenia ról społecznych (szczególnie rodzicielskiej i zawodowej), spiętrzenie obowiązków, dokonywanie wyborów i radzenie sobie z porażkami, a także oczekiwania i wymagania społeczne przynoszą niekiedy potrzebę wsparcia. Ten typ przyjaźni skutecznie przynosi takie wsparcie, realnie ułatwiając społeczne funkcjonowanie.

Próba analizy temporalnej

Analiza materiału badawczego uzyskanego od tej pary (nr 2) pozwoliła na wyodrębnienie konkretnych wydarzeń, zarówno globalnych, jak i osobistych, umiejscowionych w czasie. Istnieje przy tym zgodność w datach powoływanych

przez Narratorki (m.in. śmierć papieża Jana Pawła II; data wyborów prezydenckich; rok, w którym się poznały; daty narodzin dzieci; daty wyjazdów wakacyjnych; lata ukończenia studiów). Należy zauważyć, iż istnieje zgodność w faktach powoływanych przez Narratorki.

Ważną cechą konstytuującą przyjaźń pary nr 2 jest zaangażowanie, rozumiane nie tylko jako poświęcanie sobie czasu, ale także jako angażowanie się w różne sfery życia przyjaciela. Zaangażowanie przejawiające się we wspólnej aktywności, spędzaniu wolnego czasu, wychodzeniu z domu, zabawie itp. i nie wynika jedynie z poczucia obowiązku. Wiele z tych zajęć jest odczuwanych jako przyjemne, niosące radość z ich wykonywania. „Wspólne spędzanie czasu wolnego z przyjaciółmi pozwala bardziej cieszyć się daną aktywnością po prostu dla niej samej" (Stewart, 2000, s. 379).

W przypadku pary nr 2 trudno o wyeksponowanie dominującej orientacji temporalnej. W relacji tej widoczne są zarówno elementy związane z przyspieszeniem tempa życia, zorientowanie na szybką realizację zadań, akcent na bieżące wybory – sugerujące nastawienie na teraźniejszość, jak i kreowanie planów, oczekiwanie na przyszłość, nadzieję – sugerujące nastawienie na przyszłość. W teraźniejszości najbardziej uwidoczniony został czas codzienny Narratorek zdeterminowany obowiązkami domowymi i rodzinnymi, typowymi dla tego okresu życia, czyli wczesnej dorosłości. W przyszłości odnajdujemy odległe cele i planowanie w perspektywie długoterminowej.

Para nr 3 (Ludka i Ewa) – kobiety w okresie średniej dorosłości

Prezentacja Narratorek

Sylwetka Ludki

Ludka jest osobą w okresie średniej dorosłości, pracuje zawodowo, mieszka z mężem, ma usamodzielnione, dorosłe dzieci. Aktualnie deklaruje, iż przyjaźni się z kilkoma osobami, ale w najbliższej relacji jest z jedną – kobietą w zbliżonym wieku. Przyjaźń trwa od kilkadziesiąt lat, zainicjowana została we wspólnym miejscu pracy. Stanowi dla niej bardzo ważny element życia. Jej dominującym czynnikiem jest podejmowana razem aktywność. Przyjaciółki spotykają się dość rzadko, a ich spotkania często maja charakter wspólnie podejmowanych działań. Przyjaźń Narratorki jest najsilniej zorientowana na wzajemne wsparcie emocjonalne i wspólną aktywność.

Sylwetka Ewy

Ewa jest osobą w okresie średniej dorosłości, jest na emeryturze i jednocześnie pracuje zawodowo, mieszka sama, ma usamodzielnioną dorosłą córkę, opiekuje się wnuczką. Aktualnie deklaruje, iż przyjaźni się z kilkoma osobami,

ale w najbliższej relacji jest z jedną – kobietą w zbliżonym wieku. Przyjaźń trwa od kilkadziesiąt lat, zainicjowana została we wspólnym miejscu pracy. Stanowi dla niej bardzo ważny element życia. Jej dominującym czynnikiem jest realizowana razem aktywność. Przyjaciółki spotykają się dość rzadko, a ich spotkania często maja charakter wspólnie podejmowanych działań. Przyjaźń Narratorki jest najsilniej zorientowana na wzajemne wsparcie emocjonalne i wspólną aktywność.

Przyjaźń Ludki i Ewy – typ: przyjaźń oparta na działaniu

Elementem dominującym jest tu wspólne działanie, wspólna aktywność na gruncie zawodowym i pozazawodowym. Arystoteles definiuje przyjaciela jako drugiego samego siebie, przez co pokazuje złączenie i porozumienie pomiędzy dwiema indywidualnościami. Podkreśla, że o ile pomiędzy osobami blisko spokrewnionymi taka relacja wydaje się być naturalna, o tyle między przyjaciółmi jest wypracowywana na drodze wzajemnego poznawania się, wyznawania podobnych wartości, wspólnego działania i wspólnego spędzania czasu. Ten typ przyjaźni jest miejscem współdziałania i współpracy opartej na zaufaniu, szacunku, motywacji i udanej komunikacji.

Próba analizy temporalnej

Analiza materiału badawczego uzyskanego od tej pary (nr 3) pozwoliła na wyodrębnienie konkretnych wydarzeń, zarówno globalnych, jak i osobistych, umiejscowionych w czasie. Istnieje przy tym zgodność w datach przywoływanych przez Narratorki (m.in. rok, w którym się poznały, daty ślubu, daty narodzin dzieci, wyjazd za granicę jednej z nich, rozwód, narodziny wnuczki, usamodzielnienie dzieci, stan wojenny). Istotną cechą konstytuującą przyjaźń pary nr 3 jest wsparcie. Ma ono charakter naturalny, czyli pozainstytucjonalny. W przyjaźni jest to relacja wzajemna i związana jest z faktycznie uzyskiwaną pomocą lub jedynie przekonaniem partnerów o jej dostępności. Ten drugi rodzaj, tzw. wsparcie spostrzegane, odgrywa w przyjaźni Narratorek znaczącą rolę. Świadomość tego, że można liczyć na pomoc przyjaciółki wydaje się być nie mniej ważna niż pomoc faktycznie uzyskiwana. Wsparcie zawsze odnosi się do konkretnej sytuacji i czasu. W przyjaźni pary nr 3 ma charakter zarówno wsparcia uzyskiwanego, jak i dawanego. Najsilniej wyeksponowane zostało wsparcie emocjonalne, czyli przekazywanie emocji podtrzymujących, uspokajających, odzwierciedlających troskę. Taki rodzaj wsparcia pozytywnie ustosunkowuje, uwalnia od napięć i negatywnych emocji, poprawia samoocenę. Należy także zauważyć, iż tylko jedna z uczestniczek pary odwołuje się do wsparcia materialnego, przejawiającego się w pomocy finansowej. Potwierdza to tezę, iż w przyjaźni wzajemność wsparcia nosi subiektywne znamiona, a istotą jest sama świadomość, że można liczyć na drugą osobę.

W analizowanym materiale zauważyć można, iż obie Narratorki bardzo często odwołują się do momentów wspólnego spędzania czasu, przebywania w swoim towarzystwie, do wspólnej aktywności. Obszar ten daje się wyraźnie dostrzec w narracjach obu kobiet jako dominujący w ich relacji. Wspólna aktywność dotyczy zarówno sfery zawodowej, życia rodzinnego, codziennego, jak i wolnego czasu. M. Argyle i M. Henderson (1995, za: Stewart, 2000), badając przyjaźń, zauważyli, że „przyjaciół potrzebujemy przede wszystkim, by wspólnie z nimi coś robić, zwłaszcza spędzać wolny czas". Działania przyjaciół tym różnią się od tych realizowanych w małżeństwie czy rodzinie, że podejmowane są nie z poczucia obowiązku, a dla radości z ich wykonywania (Stewart, 2000). Obie Narratorki deklarują, iż wspólne przebywanie i podejmowane działania dają im zadowolenie, radość, ale także satysfakcję ze wspólnej pracy.

Czynnikiem wspólnym konstytuującym przyjaźń obu Narratorek jest także dbałość o relacje. Kobiety rozumieją, iż każdy związek wymaga odnawiania tego, co w nim łączy, a to w konsekwencji daje komfort psychiczny. Dbałość przejawia się głównie poprzez zainteresowanie, zaangażowanie i wspólne spędzanie czasu. Narratorki pamiętają też o swoich świętach, ważnych dla nich dniach, celebrują własne, nawet małe, sukcesy.

Element różnicujący obie narracje dotyczy momentu narodzin przyjaźni. Jedna z badanych uważa, iż ich przyjaźń zrodziła się „od pierwszego wejrzenia", a druga, iż był to proces rozwijający się w czasie. Stan ten może być efektem zarówno zacierania się wspomnień sprzed ponad 30 lat, emocjonalnego stosunku do relacji i jej początków, jak i z indywidualnego, zróżnicowanego pojmowania przyjaźni. Nie da się dokładnie określić momentu, w którym powstaje przyjaźń. Najczęściej wyrasta ona z koleżeństwa, wzajemnej sympatii. Można przyjąć, że przyjaźń rodzi się wówczas, gdy dwie osoby odkrywają siebie nawzajem i dzielą się ze sobą swoją wizją świata. Ma jednak charakter wybiórczy i osobisty. Wymaga osiągnięcia odpowiedniego stopnia dojrzałości tej relacji, a to nie musi się zdarzyć w tym samym czasie dla obu partnerów związku. „Wszyscy, którzy biorą w tym wraz z nami udział, są naszymi kolegami, ale kilku z nich, którzy uczestniczą jeszcze w czymś więcej, zostaną naszymi przyjaciółmi" (Lewis,1993, s. 87).

W narracjach Ludki i Ewy widoczne są szczególnie dwie orientacje temporalne: przeszłościowa-pozytywna i przyszła. Orientacja przyszłościowo-pozytywna jest najprawdopodobniej odbiciem pozytywnych wydarzeń, których Narratorki doświadczyły. Ważne jest również to, że nawet jeśli te doświadczenia nie były pozytywne, to istotny jest odbiór tych wydarzeń. Jak piszą Ph. Zimbardo i J. Boyd (2009, s. 59), „ludzie, którzy doświadczyli przeżyć awersyjnych, ale wspominają je w sposób pozytywny, mogą stać się prężni i optymistyczni".

Natomiast orientacja na czas przyszły wiąże się między innymi z koncentracją na antycypowanych wydarzeniach, na stawianiu celów i planowaniu ich realizacji. Badane przyjaciółki w okresie środkowej dorosłości planowały aktywność w dłuższej perspektywie z odroczoną efektywnością. Kobiety wykazują umiejętność racjonalnego wykorzystania czasu i wytrwałość w dążeniu

do celu. Narratorki charakteryzuje proaktywna postawa, optymizm i poczucie satysfakcji z życia, charakterystyczne dla osób z orientacją na przyszłość (Boniwell, Zimbardo, 2007). W relacji pary nr 3 widoczna jest potrzeba efektywnego wykorzystania czasu, co może być pewnym zagrożeniem i przyjąć postać swoistego uzależnienia. Efektywność jest tu ważniejsza niż działania skierowane na (nieefektywną) przyjemność.

Para nr 4 (Hanna i Jadwiga) – kobiety w okresie późnej dorosłości

Prezentacja Narratorek
Sylwetka Hanny

Hanna jest osobą w okresie później dorosłości, jest na emeryturze, mieszka z mężem, ma usamodzielnioną córkę i dorosłego wnuka. Aktualnie deklaruje, iż przyjaźni się z jedną osobą, kobietą w zbliżonym do jej wieku. Przyjaźń trwa od kilkudziesięciu lat, zainicjowana została we wspólnym miejscu pracy. Stanowi dla niej bardzo ważny element życia. Jej dominującym czynnikiem jest „bycie", świadomość ważności drugiego człowieka. Przyjaciółki spotykają się rzadko, okazjonalnie, a ich spotkania często mają charakter świętowania uroczystości. Przyjaźń Narratorki jest najsilniej zorientowana na wzajemne wsparcie emocjonalne.

Sylwetka Jadwigi

Jadwiga jest osobą w okresie później dorosłości, jest na emeryturze, mieszka samotnie, ma usamodzielnione dzieci i wnuki. Aktualnie deklaruje, iż przyjaźni się z jedną osoba, kobietą w zbliżonym do jej wieku. Przyjaźń trwa od kilkudziesięciu lat, zainicjowana została we wspólnym miejscu pracy. Stanowi dla niej bardzo ważny element życia. Identycznie jak w przypadku Hanny, jej (przyjaźni) dominującym czynnikiem jest „bycie", świadomość ważności drugiego człowieka. Przyjaciółki spotykają się rzadko, okazjonalnie, a ich spotkania często mają charakter świętowania uroczystości. Przyjaźń Narratorki jest najsilniej zorientowana na wzajemne wsparcie emocjonalne.

Przyjaźń Hanny i Jadwigi – typ: przyjaźń oparta na charakterze

Elementem dominującym jest tu poczucie wspólnoty i głęboka więź emocjonalno-duchowa. Kontakty w tym typie relacji są znacznie rzadsze, związane głównie z sytuacjami okolicznościowymi. Ten typ przyjaźni można przyrównać do arystelesowskiej przyjaźni doskonałej. To relacja, której motywem jest „dobro życia doskonałego". W filozofii Arystotelesa drugi człowiek jest dobry

na mocy swojej natury i jako taki stanowi wystarczającą rację przyjaźni, ta zaś nie polega tylko na doznawaniu, ale na czynnym akcie pragnienia dobra dla przyjaciela.

Ten najcenniejszy rodzaj przyjaźni swój początek bierze z dzielności etycznej. Jest ona nawiązywana między ludźmi o dobrych charakterach. Proces jej zacieśniania przebiega powoli, ale trwale. W koncepcji Arystotelesa istniała tylko pomiędzy mędrcami lub ludźmi na drodze do życia doskonałego. Współcześnie ten rodzaj przyjaźni definiowany jest raczej jako przyjaźń oparta na charakterze. Podstawą takiego związku jest bardzo silna lojalność i poczucie, że tworzy się wspólnotę. Wymaga pełnego zaufania, dojrzałości oraz adekwatnej samooceny, ponieważ wynika z przekonania, że w przyjaźni możemy nie tylko otrzymywać, ale i sami przekazywać wartości. To ten rodzaj przyjaźni, w którym poczucie lojalności i odpowiedzialności za partnera zaznacza się bardzo mocno i ten, który jest najbardziej pożądany. Przypadki tego rodzaju przyjaźni nie są częste (Arystoteles, 1982, s. 239–241) i raczej właściwe osobom dojrzałym.

Próba analizy temporalnej

Analiza materiału badawczego uzyskanego od tej pary (nr 4) pozwoliła na wyodrębnienie konkretnych wydarzeń, zarówno globalnych, jak i osobistych, umiejscowionych w czasie. Istnieje przy tym zgodność w datach powoływanych przez Narratorki (m.in. stan wojenny, rok, w którym się poznały, daty ślubu, daty narodzin dzieci, wnuków, przejścia na emeryturę, śmierci bliskich). Przyjaźń tej pary oparta jest na zaufaniu i lojalności, czyli pewnego rodzaju zobowiązaniu uczestników relacji wobec siebie, dającego poczucie trwałości i stabilności związku. Kolejnymi elementami konstytuującymi przyjaźń pary nr 4 są bezinteresowność i bezwarunkowość, czyli postępowanie, działanie bez oczekiwania korzyści i stawiania warunków. Istotną cechą konstytuującą tę przyjaźń jest wsparcie. Ma ono charakter wzajemny i związane jest z faktycznie uzyskiwaną pomocą, jak i jedynie przekonaniem partnerów o jego dostępności. Zarówno wsparcie otrzymywane, jak i spostrzegane odgrywają w przyjaźni Narratorek znaczącą rolę. Ponadto wydaje się, że w narracjach uczestniczek pary nr 4 najsilniej wyeksponowane zostało wsparcie emocjonalne, czyli przekazywanie emocji podtrzymujących, uspokajających, odzwierciedlających troskę. Taki rodzaj wsparcia pozytywnie ustosunkowuje, uwalnia od napięć i negatywnych emocji, poprawia samoocenę. Wsparcie emocjonalne wiąże się także z możliwością intymnych zwierzeń i odczuwaniem przywiązania (Stewart, 2000, s. 379). Badania Argyle wykazały, że przyjaźń może, przynajmniej częściowo, rekompensować braki odczuwane w innych związkach. Zostało to uwidocznione w analizowanej relacji, gdzie jedna z Narratorek utraciła wsparcie męża na skutek wdowieństwa.

Na uwagę zasługuje także fakt, iż obie Narratorki podkreślały rolę wzajemności w ich relacji przyjaźni. Bruni podaje, że wzajemność charakteryzuje to, że

> nikt nie czuje się wykorzystywany, ma poczucie równości i wolności, ale równocześnie odczuwa, że jest w jakimś sensie wybranym (jedynym). […] Charakteryzuje ją swego rodzaju uwarunkowanie, jednak bez warunkowości, co buduje zaufanie i sprzyja w działaniu […]. W tym typie wzajemności nie liczy się kosztów i korzyści w każdym akcie działania, jej cechą jest dyspozycyjność (za: Marynowicz-Hetka, 2010, s. 11).

Dla Narratorek ważne jest również podobieństwo poglądów i zainteresowań. Podobieństwo w wielu ważnych zakresach bywa podstawą przyjaźni. J. Stewart (2000, s. 392) pisze, że

> przyjaciele i bliscy wypracowują zarówno własne zbiory podzielanych zainteresowań, wspólnych interesów i zespolonych problemów, jak i własne zestawy podzielanych znaczeń, wspólnych postaw wobec życia oraz zbiorowych emocji. Przyjaciół często ceni się wysoko właśnie dlatego, że tak samo jak my patrzą na świat.

Próba analizy temporalnej

W narracjach pary nr 4 widoczna jest orientacja na czas przyszły oraz na czas przeszły w pozytywnej perspektywie. Poczucie pozytywnej przeszłości jest dla człowieka podstawą tożsamości, swoistym zakorzenieniem, zapewnia poczucie ciągłości życia i pozwala czuć się związanym z dziedzictwem kulturowym (Zimbardo, Boyd, 2009, s. 248). Natomiast zorientowanie na przyszłość wiąże się w tym przypadku z jej pozytywnym wartościowaniem, przyszłość wypełniona jest celami i kształtuje postawę satysfakcji z życia. Przyszłość daje „skrzydła, które umożliwiają szybowanie ku nowym horyzontom oraz daje wiarę we własne zdolności radzenia sobie z nieprzewidzianymi wyzwaniami" (tamże, s. 248–249). Ponadto optymistyczny wizerunek przyszłości zmniejsza niepokój i zwiększa poczucie bezpieczeństwa w teraźniejszości (Seligman, 1993).

Analiza materiału badawczego uzyskanego od pary nr 4 ukazała jeszcze jeden bardzo interesujący aspekt temporalny. Kobiety w późnej dorosłości, jako jedyne z badanych, wykazały nastawienie na przyszłość transcendentalną. Według Zimbardo i Boyda rozciąga się ona od chwili śmierci ciała fizycznego aż po nieskończoność (2009, s. 149). Perspektywa postrzegania czasu zorientowana na przyszłość transcendentalną związana jest z przekonaniami religijnymi, duchowością oraz wiarą w życie po śmierci (tamże). W przypadku pary nr 4 obejmuje takie zdarzenia jak połączenie ze zmarłymi, zakończenie bólu czy cierpienia oraz nagrodę w przyszłości.

Wnioski

Każda jednostka na swój własny sposób ocenia doświadczany upływ czasu. „Sposób w jaki człowiek rozumie i odczuwa czas, można traktować jako głęboką strukturę ukrytą, wyjaśniającą jego wizję świata i wybory wartości" (Pawełczyńska, 1986, s.6). Oceny dokonuje w zależności od wielu różnorodnych

czynników, w tym wieku. Czas, bez wątpienia, stanowi temporalną składową sytuacji przyjaźni. Obecny jest we wszystkich czterech typach przyjaźni i ma wymiar zarówno globalny[9], jak i codzienny. Analiza materiału badawczego pozwala stwierdzić, że dynamika przyjaźni zależy od nabytego przez uczestniczki doświadczenia, od subiektywnej oceny „jakości" ich aktualnej relacji, ale też od tego, jaki jest czas ich całego życia i jego specyficzne charakterystyki, takie jak świadomość czasu, jego estymacja, niezależność od czasu, presja czasu. Należy zauważyć, że odnośnie do wszystkich par przyjaciółek widoczna jest koncentracja na określonej orientacji temporalnej, przy czym niekoniecznie jednej. Ponadto widoczny jest także związek między znaczeniami, jakie badane kobiety nadają różnym okresom własnego życia, jak je oceniają i jak doświadczają upływu tego czasu. Czas jawi się tu jako zjawisko silnie związane ze stylem życia i systemem wartości. Ma charakter zarówno zewnętrzny – jest ilościową miarą, jak i wewnętrzny – jest częścią złożonych zjawisk społecznych.

Ujmowanie czasu i bliskich relacji międzyludzkich jako wymiarów, obszarów i przedmiotów ludzkich działań pozwala na założenie, że są to potencjalne przestrzenie rozwoju człowieka. Wartościowym zatem jest badanie i zgłębianie obu tych niezwykłych zjawisk. Niniejszy tekst jest jedynie zasygnalizowaniem kilku wątków dotyczących problematyki czasu i relacji przyjaźni.

Bibliografia

Arystoteles, 1982, *Etyka nikomachejska*, PWN, Warszawa.

Baumann Z., 2006, *Płynna nowoczesność*, przekł. T. Kunz, Wydawnictwo Literackie, Kraków.

Boniwell I., Zimbardo P.G., 2007, *Zrównoważona perspektywa czasowa jako warunek optymalnego funkcjonowania*, [w:] P.A. Linley, S. Joseph (red.), *Psychologia pozytywna w praktyce*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.

Czajka S., 1979, *Z problemów czasu wolnego*, Instytut Wydawniczy CRZZ, Warszawa.

Hall E.T., 1999, *Taniec życia*, Wydawnictwo Muza, Warszawa.

Lewis C.S. 1993, *Cztery miłości*, Instytut Wydawniczy PAX, Warszawa.

Kamiński A., 1975, *Funkcje pedagogiki społecznej: praca socjalna i kulturalna*, PWN, Warszawa.

Kargul J., 2005, *Obszary pozaformalnej i nieformalnej edukacji dorosłych: przesłanki do budowy teorii edukacji całożyciowej,* Wydawnictwo Naukowe DSWE TWP, Wrocław.

Łukaszewski W., 1983, *Orientacja temporalna jako jeden z aspektów osobowości*, [w:] W. Łukaszewski (red.), *Osobowość – orientacja temporalna – ustosunkowanie do zmian*, Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego, Wrocław, s. 5–39.

Marynowicz-Hetka E., 2010, *Wstęp*, [w:] L. Witkowski, *Praca socjalna i profesjonalizm pedagogiczny. O zarządzaniu humanistycznym: między filozofią edukacji i pedagogiką społeczną*, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Edukacji Zdrowotnej i Nauk Społecznych, Łódź.

Nawrat R., 1981, *Orientacja temporalna. Przegląd technik pomiaru i wyników badań*, „Przegląd Psychologiczny", 24 (1), s. 97–124.

Nosal C., 1993, *Style percepcji czasu: wymiary i struktura. Propozycja nowej skali pomiarowej*, [w:] J. Brzeziński (red.), *Psychologiczne i psychometryczne problemy diagnostyki psychologicznej*, Wydawnictwo Uniwersytetu Adama Mickiewicza, Poznań, s. 121–137.

[9] Czas globalny rozumiany jest tu jako czas historyczny, związany z istotnymi wydarzeniami danej epoki.

Otrębska-Popiołek K., 1991, *Człowiek w sytuacji pomocy. Psychologiczna problematyka przyjmowania i udzielania pomocy*, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice.
Pawełczyńska A., 1986, *Czas człowieka*, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław.
Seligman M.E.P., 1993, *Optymizmu można się nauczyć: jak zmienić swoje myślenie i swoje życie*, Wydawnictwo Media Rodzina of Poznań, Poznań.
Stewart J. (red.), (2000), *Mosty zamiast murów. O komunikowaniu się między ludźmi*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
Surdyk A., 2008, *Edukacyjna forma gier w dobie cywilizacji zabawy*, Zakład Teorii i Filozofii Komunikacji, Instytut Filozofii Uniwersytetu Adama Mickiewicza, Poznań (http://www.hc.amu.edu.pl/numery/5/surdyk2.pdf, stan z 27 lutego 2012).
Surdyk A., Szeja J.Z. (red.), 2008, *Kulturotwórcza funkcja gier. Cywilizacja zabawy czy zabawy cywilizacji? Rola gier we współczesności*, Wydawnictwo Uniwersytetu Adama Mickiewicza, Poznań.
Szulakiewicz M., 2011, *Czas i to, co ludzkie. Szkice z chronozofii i kultury*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersyteu Mikołaja Kopernika, Toruń.
Tarkowska E., 1992, *Czas w życiu Polaków. Wyniki badań, hipotezy, impresje*, Instytut Filozofii i Socjologii PAN, Warszawa.
Zimbardo Ph., Boyd J., 2009, *Paradoks czasu*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.

https://doi.org/10.18778/8088-625-4.12

*Olga Czerniawska**

Czas nocy w badaniach biograficznych

Streszczenie: Komunikat przedstawia badania biograficzne nocy jako czasu przeżywanego w takich okresach życia jak dzieciństwo, młodość, dorosłość i starość oraz edukacyjnej funkcji nocy, uczenia się i pracy w trakcie nocy.

Słowa kluczowe: czas nocy, sen, zasypianie, budzenie się, etapy życia a sen, edukacja.

Night time in biographical studies

Abstract: The statement presents biographical studies of night as time experienced by people in different periods of life, such as childhood, youth, adulthood and old age. Besides it includes a discussion on night's educational functions and learning or working during the night.

Key words: night time, sleep, wake up, stages of life and sleep, education.

Uwagi wstępne

Komunikat powstał na bazie koncepcji czasu nocy opracowanej przez G. Pineau (1995). W latach dziewięćdziesiątych ukazała się książka pod redakcją P. Lengranda pt. *Obszary samoedukacji permanentnej*. Był to zbiór wybranych tekstów głównie francuskich autorów, którego tłumaczenia dokonali I. Wojnar i J. Kubin. W pracy tej znalazł się artykuł G. Pineau pt. *Czas i edukacja permanentna*, w którym autor analizuje funkcje czasu nocy i zastanawia się, czy dokonuje się w nim proces autoedukacji.

Myśl ta zachęciła mnie do podjęcia próby badań empirycznych; realizację tego projektu zaproponowałam E. Woźnickiej oraz K. Kierkuś-Iwanickiej. Przeprowadziły one wywiady z osobami starszymi i opracowały komunikat; znalazł się on w wydanej w roku 2012 książce, w której przywołana została problematyka czasu nocy. Publikacja ta skłoniła mnie do przygotowania tego wystąpienia (Lani-Bayle, Pineau, 2012).

* Prof. zw. dr hab., Akademia Humanistyczno-Ekonomiczna w Łodzi, Wydział Humanistyczny, ul. Sterlinga 26, 90-212 Łódź; emerytowany prof. UŁ.

Opracowana przez francuskich uczonych koncepcja badań powstała w wyniku realizacji projektu badań nad jakością życia. Przeprowadzono badania biograficzne, których głównym tematem była śmierć. Zespół naukowców w składzie M. Lani-Bayle, G. Pineau i Catherine Schmütz-Brun opracował projekt badań nad nocą, snem i zasypianiem. Pewną rolę odegrały w pojawieniu się tego projektu badania E. Woźnickiej nad przeżywaniem nocy przez osoby starsze. Badania przedstawione zostały na konferencji w Łodzi w 2007 roku, francuską wersję wystąpienia wysłano do Nantes. Uzyskane wyniki wskazują, że w nocy człowiek planuje swój dzień następny, myśli o najbliższym czasie, robi postanowienia, obiecuje sobie wykonanie jakichś zadań, zastanawia się nad życiem, śmiercią i tym podobnym. Przeżywa swoją przeszłość, dzieciństwo, los bliskich, podróże i dokonuje bilansu życia.

Tematyka komunikatu

Komunikat ma wątki autobiograficzne, wątki omawiające fragmenty badań i wątek, który można określić jako projekt badań czy warsztatu biograficznego.

W książce *Historia nocy na tle biegu życia* autorzy zastanawiają się, czy można mówić o nocy czy o nocach i ich rodzajach, jakie są rodzaje nocy. Tematowi temu poświęcony jest tekst G. Pineau *Nuits agoinstiques*; autor pisze o nocy, którą pielęgniarka spędza przy łóżku umierającego pacjenta, ale także o nocy duchowej, o ciemności, o której opowiadali mistycy – św. Jan od Krzyża, św. Teresa z Avili czy św. Teresa z Lisieux. Wątek o różnorodności nocy rozwija tekst oparty na rozmowie prowadzonej przez M. Lani z fotografikiem Erikiem Miletiem, zatytułowany *Uczenie się między psem a wilkiem*. Fotograf, który dużo podróżuje, zastanawia się, czy noc w tropikach, w dżungli jest taka sama jak na pustyni, w tajdze, w mrozach Syberii i upale podzwrotnikowym. Czym różni się mrok, jak zapada noc, jak kończy się noc, wschodzi słońce, świta. Jak się żyje w krainie bez słońca, długiej nocy polarnej. Jaką rolę odgrywa światło, lampa. Jest światło. Jak funkcjonują ptaki w ciemnościach.

Uważa się, że dzień służy tworzeniu, ale są ludzie którzy są twórczy właśnie w nocy. Czy w nocy można się uczyć i rozwijać? W nocy można rozmyślać, dumać, obserwować zwierzęta. Pamięta swoje noce spędzone na pustyni pod gwiazdami i w ciemnościach, w dżungli. Są zawody wymagające pracy w nocy – dyżurów, czuwania, wykonywania jakichś czynności. Do takich zawodów należy pielęgniarka, lekarz oraz wyspecjalizowani wychowawcy, jak pedagodzy ulicy, nastawieni na czuwanie i reagowanie na każde wezwanie, że zginął, zagubił się młody człowiek. Po telefonie ruszają go szukać. Jeśli się szybko zasypia, nie ma historii nocy.

Moje przemyślenia – można mówić o zwykłej nocy oraz o nocy wyjątkowej, np. nocy w podróży, w slipingu, w kuszetce, ale także na twardej ławce w pociągu czy na podłodze. Są tzw. pierwsze noce w nowym miejscu, w obcym kraju,

na emigracji, na wsi, na urlopie, po urodzeniu dziecka, w szpitalu, po śmierci bliskiej osoby. Są noce przed egzaminem, po egzaminie, noce poślubne, noce po ślubie dzieci, po przejściu na emeryturę i tym podobne. Nowe miejsca, nowe łóżka czy materace, pokoje.

Noc to zasypianie, budzenie się, czuwanie, myślenie, sny. To sposoby na zaśnięcie, środki nasenne, ciepłe mleko, napoje, czytanie, oglądanie telewizji, słuchanie radia, chodzenie, kąpiel, modlitwa, planowanie następnego dnia.

Historia nocy jest odmienna w fazach życia

W książce przedstawione są wywiady dotyczące dzieci, młodzieży, dorosłych i osób starszych. Autorzy odtwarzają swoje historie nocy.

Dzieciństwo

Zasypianie dzieci to cały rytuał. To przytulanki miłe w dotyku, kocyki, szmatki, pieluszki, trzymane przy twarzy, to czytanie do snu czy opowiadanie, pojenie, bujanie, ciemny pokój lub obowiązkowa lampa, która musi się palić, aby odstraszyć potwory, straszydła. Wszystkie te elementy występują w wywiadach przeprowadzonych we Francji. Ja z dzieciństwa pamiętam, że zasypiałam z kołdrą na głowie i na boku, żeby mi nie poderżnięto gardła. Były opowieści o kotach, które przegryzają gardła, o mordujących bandytach. Coś mnie przestraszyło. Byli Cyganie, którzy porywali dzieci. Nie miałam przytulanek. Przytulanki miały moje córki i tzw. miłe materiały. Syn zasypiał bez tego, sam i szybko. Młodsza córka miała misie – Psinka i inne misie, wszystkie ułożone w porządku koło niej na poduszce.

Młodość

Wywiady przeprowadzone z młodzieżą przedstawiają trudności z zasypianiem młodych ludzi szczególnie przed sprawdzianami, egzaminami, referatami. Francuscy uczniowie wpatrywali się w ekran laptopa do zmęczenia. Niektórzy narratorzy pracowali w nocy, aby zarobić na studia lub bardzo wcześnie wstawali do pracy, roznosili jedzenie, gazety. Dlatego przedstawiali cały rytuał korzystania z czasu nocy w tygodniu. Ich soboty i niedziele to czas tzw. tłustych poranków – *grass matine*, odpoczywali i spali długo, odsypiali cały tydzień.

Ja w młodości łatwo zasypiałam i spałam dobrze. Choć też miałam i trudne noce. Był to czas II wojny światowej i okupacji niemieckiej, a potem sowieckiej. Jako młoda osoba lubiłam spać w dzień i to kilka godzin. Czytałam książkę i zasypiałam z przyjemnością. Nie pamiętam trudności w zasypianiu w młodości.

Noce w dorosłości

Noce, gdy dzieci były małe, były trudne. Dzieci budziły się i płakały, karmiłam je, aż usnęły. Dopiero jako już większe dzieci, roczne, półtoraroczne, przesypiały noc. Najmłodszą córkę trzeba był bujać długo, aby zasnęła. Robiłam to w półśnie. Jako młoda osoba, matka, zasypiałam szybko, zapadałam w sen momentalnie, korzystałam z chwili snu dzieci w trakcie dnia i wczesnym wieczorem. Nie mogłam czytać czy robić coś innego, kładłam się i zasypiałam od razu. Wywiady z dorosłymi potwierdzają tę trudność, budzenie w nocy przez małe dzieci i kłopoty z rannym wstawaniem do pracy.

W miarę upływu czasu łatwość zasypiania zniknęła. Zaczęłam korzystać z różnych środków nasennych, które używałam regularnie, bez środka nasennego czułam się zagubiona, źle. Wyjeżdżając za granicę obliczałam starannie środki na poszczególne noce i ten zwyczaj mi pozostał. Bez melatoniny nie ruszam się z domu, muszę mieć ją na stoliku nocnym obok, aby w nocy sięgnąć po opakowanie. Tak więc mam od wielu lat kłopoty z zasypianiem i budzę się w nocy. Obmyślam dalszy ciąg pisanych artykułów. Znajduję frapujące tematy badań. Przypominam sobie przeszłość. Planuję dzień następny.

Noc w życiu ludzi starszych przedstawiona została we wspomnianej książce E. Woźnickiej, która jest dostępna w języku polskim w zbiorze opublikowanym po konferencji, która odbyła się w Łodzi w Akademii Humanistyczno-Ekonomicznej w 2007 roku – *Historia czasu nocy, jej rola w życiu człowieka*.

Czy można mówić o edukacyjnej funkcji nocy, czy rzeczywiście ma miejsce autoformacja, pogłębianie świadomości celu życia, bilans życia, planowanie życia? Jest system studiów wieczorowych. Niektórzy uczą się wieczorem, do późna w nocy. Niektóre osoby piszą tylko w nocy, w idealnej ciszy. Mogą uczyć się tylko w nocy. Inne osoby robią to rano i tylko rano. Ja umiem pracować i pisać tylko rano. Wieczór nie służy mi do pracy ani nauki. Czego nie zrobię rano, nie zrobię w ogóle. W badaniach biograficznych dużo starszych osób wykorzystywało ranne godziny na realizację planu dnia, gimnastykę, zakupy, sprzątanie, spacer itp.

W polskiej tradycji oświaty dorosłych starano się wykorzystać wiarę w znaczenie snów – opracowano senniki zawierające umoralniające wskazówki jako wytłumaczenia snów. Przesłania te motywowały do pracy, zgody, zwrotu długów, zaprzestania kłótni, wybaczania. Starano się gusła zamienić w pożyteczne działania.

W domach opieki społecznej zaleca się rozpoczęcie dnia od odwiedzin w pokojach mieszkańców i pytania jak spędzili noc, czy dobrze spali i co się śniło, czy mieli przyjemne sny. Rozmowa pomaga rozładować lęki w myśl przysłowia – sen mara, Bóg wiara. Funkcjonuje wiara w złe przepowiednie, które zawierają złe sny. Senniki tłumacząc sny rozładowywały te przepowiednie i działały wychowawczo lub utwierdzały w gusłach.

Michel Fabre, profesor pedagogiki na Uniwersytecie w Nantes, w artykule *Analiza myśli w nocy* zastanawia się, czy można mówić o procesie edukacji

w nocy. Posługuje się metaforą busoli i mapy w wychowaniu i pyta: czy w zmieniającym się świeci można dawać wskazówki niezmiennego kierunku i dróg życiowych? Czy wychowanie w zmieniającym się świecie nie powinno raczej polegać na uczeniu odnajdywania i kształtowania swojej drogi życiowej? Jak korzystać z własnego doświadczenia życiowego? Czy przemyślenia w nocy pomogą nam lepiej rozumieć siebie? Jeśli tak, to można mówić o autokreacji w nocy, o funkcji edukacyjnej w czasie nocy; jeśli nie, zasypia się łatwo i ma się trudności ze snem. Jednak proces edukacji w czasie nocy jest problematyczny jak problematyczna jest zapadająca noc i ciemność (s. 40–45). Czas myślenia w nocy to chwile przed zaśnięciem, po przebudzeniu się i w trakcie trudności w ponownym zaśnięciu, czas po przebudzeniu. Sen to czas zgubiony, stracony. Sen jest swoistym wkraczaniem w tajemnice śmierci. Życia i za życia, jeszcze świadomości, ale zaburzonej.

Jean-Francois Gomez w artykule *Noce tragiczne, noce etyczne* pisze o nocy śmierci swojej matki. Przyjechał do miasta swego dzieciństwa. Jego matka znalazła się w szpitalu. Dowiedział się o jej śmierci. Nie mógł płakać. Z płaczem spotkał się w domu opieki, w którym matka mieszkała. Opiekunki i pielęgniarki płakały dowiedziawszy się, że matka, ich podopieczna, zmarła. Ten szczery żal i łzy wywołały w nim uczucia, nie chciał kondolencji. Chciał przeżyć tą okropną, smutną noc wśród bezinteresownej życzliwości i zrozumienia.

Wyjątkowe noce w życiu człowieka, w życiu grup społecznych

Takie były noce w Auschwitz-Birkenau. Noce przedstawione przez Zalmena Gradowskiego z Sonderkommando. Noce w sierocińcu J. Korczaka w Getcie w czasie powstania warszawskiego, w łagrach, w więzieniu w celi śmierci. Mimo wszystko noc może być ucieczką od horroru.

Autor konkluduje – historia nocy mieści w sobie objawienie, huśtawkę życia jak określa zjawiska ukazane przez badania biograficzne życia poszczególnych osób, *bascule de la vie* (Lesourd, 2005).

Projekt badań „historia nocy" realizowany był jako warsztaty dla dzieci, na których rysowały swoje łóżka, wyliczały książki, zabawki, przytulanki. Noc i czas nocy trwa przecież każdego dnia 8 godzin, 1/3 doby a więc i 1/3 życia możemy czy musimy przespać. Praca w nocy zaburza nasze życie, męczy, wymaga specjalnych zabiegów, aby organizm odpoczął, odzyskał siły i sprawność. W wywiadzie – rozmowie, jaki przeprowadziła M. Lani-Bayle z Ericem Miletem, czytamy, że tytuł książki budzi wątpliwość, czy można mówić o historiach nocy. Noc, jeśli się śpi, nie ma historii, jest po za świadomością. W nocy funkcjonuj prawdziwe życie, jest to życie owadów – cykady, ćmy, świetliki świętojańskie funkcjonują. Wystarczy zapalić lampę, aby zobaczyć ćmy, które przylecą do światła i okrążą lampę czy palące się ognisko. Ważny jest moment mroku – zapadania nocy. Są rejony na świecie, gdzie mrok zapada bardzo

szybko, natychmiast. Ciemności mroku, ciemny pokój, ciemna noc bez księżyca np. na morzu utrudnia żeglowanie, życie na okręcie. Ale są osoby, które przyzwyczajają się do mroku, do ciemności i działają w ciemności, na przykład uczestniczą w kursach wieczorowych. Narrator był lunatykiem do dziesiątego roku życia. Nie pamięta, co robił w nocy. Narrator stwierdza, że nie ma jednej nocy, są noce różne. Żeglujący znają noc, potrafią poruszać się w nocy, czytać niebo i określać kierunek.

Historie opowiadane o wieczorach, o spaniu. Dzieci opowiadają, że oglądały telewizję, filmy, bały się ciemności, burzy, bawiły się długo wieczorem.

Opowiadanie o swoim łóżku w pedagogice społecznej miało zadanie rozpoznania sytuacji społecznej rodziny. Czy dziecko śpi samo, czy ma swoje łóżko. W PRL często dzieci spały na rozkładanych fotelach, wersalkach, na tapczanie wspólnie z rodzicem, nie miały swego łóżka, niektóre dzieci nie chciały spać same, w swoim łóżku, przychodziły do rodziców. Opowieści o łóżku pozwalają poznać różne rodzaje łóżek – tradycyjne i nowoczesne łóżka, tapczany i materace. W opisie łóżek powstaje historia rodziny. Rodziny po rozwodzie, łóżko u mamy, u taty, rodziny rozszerzonej, u cioci, u babci, u dziadka, u kolegi tzw. „piżama party". Są opowiadania o spaniu z psami, w namiocie, w ciepłym i zimnym pokoju. Niektórzy oceniają łóżka – najlepsze moje, potem u kolegi, potem u cioci, potem u babci. W klasycznych badaniach J. Piotrowskiego nad starością pytano o to gdzie starsza osoba śpi. Starszy pan powiedział, że ma bardzo dobre miejsce, bo śpi koło pieca, daleko od okna. W badaniach Z. Szaroty występują skargi na ustawienie łóżka z dala od okna, nie widać światła i słońca. W Algierii najlepiej spać na ziemi, bo jest gorąco. Wymarzone przez dzieci łóżko to pełne cukierków, wyłożone miękkim posłaniem.

Opowieści o łóżkach wzbogacają wiedzę na temat dzieciństwa, potrzeb i przeżyć dziecka. Badania dzieciństwa to badania etnograficzne i folklorystyczne, badania nowych zabaw, zachowań, potrzeb itp. Naiwne opowieści dzieci są bardzo ważnym źródłem w badaniach dzieciństwa jako fazy wieku.

Nocne eskapady, wyprawy

Znane są nocne marsze i wycieczki w górach, aby zobaczyć wschód słońca, np. w tym celu idzie się na noc na Trzy Korony w Pieninach. W francuskiej pracy opisana jest wycieczka do Wieży w Gourze koło Lozanny. Widok z góry jest szeroki. Widać Jezioro Lemańskie oraz Lousanne i Lansy. Na górze zaczyna dnieć, lepiej widać, jak wschodzi słońce, zanika mrok, świta.

Jeden z narratorów przedstawia trudną noc przeżytą w górach, gdy zgubił się i musiał czekać na pomoc w zimnie i śniegu. Powrót do domu, wejście do ciepłego pokoju i łóżka to jak przekroczenie progu raju, to bezmiar szczęścia, spokój i ukojenie.

Francuskie badania zawierają wywiady z osobami starszymi, które mają trudności w zasypianiu, opracowały cały rytuał szybkiego zaśnięcia i zaśnięcia

po przebudzeniu. To słuchanie radia po cichu, picie ciepłego napoju, zapalenie papierosa, ułożenie się na poduszce – jaśku, otulenie się kołdrą itp. oraz środki nasenne. Staranne przygotowanie się do snu i dbanie o dobrą noc, tzn. szybkie zaśnięcie, przespanie bez budzenia się i miłe sny to troska ludzi starszych, marzenie – dobrze spać, łatwo zasnąć, obudzić się rano.

Książka zawiera opowieść o nocach w życiu autorki książki, Szwajcarki Catherine Schmütz-Brun (s.167–175) i Francuzki Martine Lani-Bayle (s. 175–177).

Catherine wspomina swoje dzieciństwo i młodość, jak boso biegała po dużym mieszkaniu gdy się obudziła w nocy, o lękach w ciemności. Jako młoda matka wstawała do dzieci. Jako dorosła kobieta nie miała już lęków ani trudności w spaniu. Nie pracowała w nocy. Podobne wątki zawiera narracja Martine. Ona także bała się ciemności i w jej pokoju musiała palić się lampka nocna, nie można było zamykać drzwi od pokoju. Wstawała do swoich dzieci. Obserwowała w Japonii szybkie zapadanie mroku, ciemności. Głosy nocy na wsi i w mieście (s.175–177).

Praca zawiera informacje o notatniku nocy, którego autor B. Paillard notował codzienne informacje o swojej nocy, kiedy zasypiał, czy dobrze spał, co mu się śniło, kiedy wstał.

Przykład wywiadu biograficznego zawiera wypowiedź hiszpańskiego dominikanina Pedro Meca (s. 181–190) który pisze, że był zaadoptowany przez biedną rodzinę, mieszkał w małym pokoju, w którym stało sześć łóżek, stół, krzesła i szafa. Noce spędzał na ulicy, bawił się grał w piłkę, źle wspomina młodość w internacie. Noc to dla niego czas wspaniały. Każdy ma swoje noce i każda noc jest inna. Noc pozwala myśleć, pytać się o sens istnienia, o siebie.

Doświadczenia nocy Pedra Meca było różne, jako młody człowiek pomagał matce, która po rewolucji w Hiszpanii pojechała do Francji i pracowała na rynku w Bordeaux. Wtedy spał kilka godzin, bo do północy pracował, wcześnie rano już znowu szedł do pracy. Jako dominikanin pracował w śródmieściu Paryża jako pracownik socjalny i spotykał się z nocnym życiem Paryża.

Reasumując – noc to część naszego życia, jak ją wykorzystujemy, przeżywamy, na co nam służy – na zabawę, naukę, pracę, sen, rozmyślania, obserwacje, opiekę nad innymi, od nas to zależy. Czy chcemy pamiętać noc, sen, czy chcemy tworzyć rytuał zasypiania, spania, dobrego spania. Czy chcemy pisać historię nocy, kołysanek, lektur, zabawianek, *Historię 1000 i jednej nocy Szeherezady*. Tworzyć notatniki nocne. Czy chcemy dzielić się opowieściami o nocy, wspominać wyjątkowe noce i zwykłe noce zależy od każdego z nas. Jest kilka propozycji badań – np. wyjątkowe noce, łóżko czy posłanie, powleczenia. Nasze lęki, nasze sny. Zwierzęta w nocy.

Czy można mówić o edukacyjnej funkcji nocy? Czy można mówić o edukacji w zmieniającym się społeczeństwie? Czy edukacja nie powinna polegać na wskazaniu, jak wytyczać swoją drogę życia? Jak ją wybierać i jak nią kroczyć?

Jeśli tak postrzegamy proces edukacji, to noc, szczególnie ta bezsenna i przerywana budzeniem się, może wspomagać ten proces. Może służyć szukaniu swojej drogi.

Literatura

Lani-Bayle M., Pineau G., Schmütz Brun C., 2012, *Histoire de nuits au Cours de la vie, Harmatton*, Paris.

Legrand P., 1995, *Obszary edukacji permanentnej*, tłum. I. Wojnar, J. Kubik, TWWP – UNESCO, Warszawa.

Lesourd F., 2005, *Bescules de la vie et auto-formations initiatiques*, „Chemins de formation", no. 8, s. 56–64.

Mausberg S.,1977, *Z dziejów oświaty dorosłych*, TWP, Warszawa.

Piotrowski J., 1973, *Miejsce człowieka starszego w rodzinie i społeczeństwie*, PWN, Warszawa.

Woźnicka E., Kierkuś K., 2010, *Czas nocy jako postać autoedukacji generacji C*, [w:] K. Wypiorczyk-Przygoda, O. Czerniawska (red.), *Materiały z Konferencji pt. Andragogiczny wymiar wydarzeń życiowych*, Wydawnictwo Akademii Humanistyczno-Ekonomicznej, Łódź.

https://doi.org/10.18778/8088-625-4.13

*Anna Szafranek**

Bohater historyczny i jego rola w opinii studentów Uniwersytetu w Białymstoku

Streszczenie: Przedmiotem przedstawionych w artykule rozważań jest bohater historyczny i jego rola na przykładzie postaci generała Władysława Sikorskiego. Praca ma charakter teoretyczno-empiryczny, prezentuje wyniki badań zrealizowane wśród studentów Uniwersytetu w Białymstoku. Analizę podjętej tematyki rozpoczęto od omówienia pojęć: pamięć zbiorowa oraz bohater historyczny. W kolejnej części opisany został sposób definiowania przez studentów terminu bohater historyczny, ocena postaci generała Władysława Sikorskiego, jego postępowania oraz zasług względem Polski.

Słowa kluczowe: bohater historyczny, pamięć zbiorowa, generał Władysław Sikorski.

The historical hero and his role in the opinion of the students of the University in Białystok

Summary: The presented article concerns the historical hero and his role as illustrated by the figure of General Władysław Sikorski. The work has a theoretical and empirical character and presents the findings of the study conducted on the students of the University in Białystok. The analysis of the subject matter was commenced with defining the following notions: 'collective memory' and 'historical hero'. In the next section there is the description of a way the students define the term: 'historical hero' and the evaluation of the figure of General Władysław Sikorski, his deeds and his services to Poland.

Key words: historical hero, collective memory, General Władysław Sikorski

Wstęp

Celem autorki niniejszego opracowania jest poznanie opinii na temat roli bohatera narodowego, odwołując się do przykładu generała Władysława Sikorskiego, który zajmuje ważne miejsce w historii Polski. Postać ta jest omawiana

* Dr, adiunkt, Państwowa Wyższa Szkoła Informatyki i Przedsiębiorczości w Łomży, Wydział Nauk Społecznych i Humanistycznych, Katedra Prawa i Administracji, ul. Akademicka 14, 18-400 Łomża, e-mail: annaszafranek01@gmail.com

na lekcjach historii w szkole średniej, tym samym powinna być znana szerszemu gronu odbiorców. Szczególnie studenci I roku, którzy obcowali z wiedzą historyczną w nieodległej przeszłości, powinni posiadać więcej wiadomości na jej temat, niż inne grupy studiujące, ani też nie związane zawodowo z historią.

Aby zrozumieć, jakie mechanizmy pozwoliły zapamiętać tę postać, jak również przypisać jej konkretne cechy, należy przywołać pojęcie pamięci historycznej, którą jako pierwszy w obszar badawczy światowej socjologii wprowadził Maurice Halbwachs, zaś w Polsce pionierskie badania na ten temat przeprowadzone zostały pod kierunkiem Niny Assorodobraj, a kontynuowane były przez Barbarę Szacką, Piotra Tadeusza Kwiatkowskiego oraz Andrzeja Szpocińskiego.

Prezentowany artykuł odpowiada na pytanie kim, zdaniem respondentów, jest bohater narodowy, jakie są jego cechy oraz czy generał Władysław Sikorski zasługuje na miano bohatera narodowego.

Pojęcie pamięci zbiorowej oraz bohatera historycznego

Maurice Halbwachs, wprowadzając termin „pamięć zbiorowa", prawdopodobnie nie zdawał sobie sprawy, jak wiele definicyjnych trudności przysporzy innym badaczom omawiane pojęcie. Uważał on, iż pamięć zbiorowa istnieje tylko wtedy, kiedy myśli indywidualnej jednostki są umieszczone, a zarazem biorą udział w społecznych ramach pamięci. Oznacza to, że wspominamy, ponieważ pobudzają nas do tego inni (Halbwachs, 1969, s. 5).

Użyty wyżej termin nie jest jednoznaczny, pod tą samą nazwą mogą być badane różnorakie zjawiska. Taka sama problematyka może być rozpatrywana pod takimi pojęciami jak pamięć zbiorowa, pamięć społeczna, pamięć historyczna, świadomość historyczna (Szacka, 2005, s. 17–18).

Na potrzeby niniejszych rozważań przyjęto definicję B. Szackiej, która określa pamięć zbiorową jako

> wyobrażenia o przeszłości członków własnej grupy, konstruowane przez jednostki […]. Są one rozumiane, selekcjonowane i przekształcane zgodnie z własnymi standardami kulturowymi i przekonaniami światopoglądowymi. Standardy te są zaś wytwarzane społecznie i wspólne członkom danej zbiorowości, co prowadzi do ujednolicenia wyobrażeń o przeszłości, a tym samym pozwala mówić o pamięci zbiorowej dziejów własnej grupy. Pamięć zbiorowa jest zmienna i dynamiczna. […] Jest ona konstruowana z różnych elementów. W odniesieniu do najbliższej przeszłości w grę wchodzą trzy rodzaje elementów: jedne to pamięć jednostek o własnych przeżyciach. Drugie – pamięć pewnej zbiorowości i wyrosła ze wspólnych, osobistych doświadczeń wielu jednostek i zbiorowo uzgodniony, symboliczny język ich przekazu. Trzecie to oficjalnie przekazywany obraz przeszłości i oficjalne obchody upamiętniające jej wydarzenia" (Szacka, 2005, s. 28).

Takie rozumienie pamięci zbiorowej przyjmują również inni polscy socjologowie specjalizujący się w podobnej tematyce, między innymi P.T. Kwiatkowski (2008, s. 17).

Zrozumienie funkcjonowania pamięci zbiorowej wymaga poznania miejsca oraz funkcji, jaką spełnia w niej bohater historyczny. Stefan Czarnowski definiuje bohatera w następujący sposób:

> bohater jest to człowiek, który w sposób obrzędowy, przez zasługi swego życia lub śmierci zdobył moc działającą, właściwą grupie lub sprawie, której jest przedstawicielem i której podstawową wartość społeczną uosabia (Czarnowski, 1956, s. 30).

Autor zauważa, że bohater jest kimś innym niż bóg czy święty. Czarnowski wskazuje również, iż termin bohater bywa rozumiany na dwa różne sposoby. Jest on obecny w religiach, na oznaczenie zmarłych podniesionych do godności boskiej. Równocześnie pojęciem tym posługują się historycy, przypisując określenie „bohater" wszystkim tym, którzy przez dokonanie jakiegoś czynu zdobywają prawo do powszechnego uznania. Bohaterami stają się ci, którzy poświęcili się dla bliźnich, ale też wielcy wodzowie, założyciele miast, postacie grające pierwszoplanowe role w szeregu następujących po sobie wydarzeń historycznych.

Krzysztof Kwaśniewski przywołuje w swoich analizach definicję zawartą w *Leksykonie* PWN: „bohater to człowiek, który dokonał czynu wymagającego odwagi, siły woli, poświęcenia, nie dla siebie, lecz dla dobra społecznego". Autor podkreśla jednak, iż to rozumienie odnosi się przede wszystkim do czynu bohaterskiego. Należy jednak pamiętać, iż nie każdej postaci, która dokonała takiego czynu, przysługuje miano bohatera (Kwaśniewski, 1977, s. 9).

Niewątpliwie postać bohatera w wielu przypadkach staje się szczególnym typem wzorca osobowego. Wzór osobowy, czyli „zespół spójnych ze sobą celów życiowych, motywacji, działań i konkretnych zachowań oraz cech osobowościowych" (Dyczewski, 1993, s. 125) jest ściśle związany z daną grupą społeczną, gdyż urzeczywistnia jej system wartości bądź stosunki międzyludzkie. Jest to idealny człowiek, którego konkretna grupa pragnie tworzyć, zaś wszyscy członkowie danej społeczności chcą być do niego podobni. Należy również odróżnić od siebie pojęcia „wzór osobowy" i „wzorzec osobowy". Wzorcem osobowym jest konkretna osoba, która w sposób najdokładniejszy jest w stanie „urzeczywistnić propagowany wzór osobowy", najdoskonalej realizować jego cechy. Są to ludzie stawiani innym jako wzory do naśladowania (tamże, s. 125–126).

Bohater z pełnym oddaniem i poświęceniem realizuje wartości cenione przez grupę społeczną, do której należy. Przez niezwykłość swojego postępowania budzi podziw oraz fascynację innych. Wywołuje silne emocje, a zarazem mobilizuje innych do naśladowania (Dyczewski, 1993, s. 126). Według innego stanowiska bohater to personifikacja wartości danego społeczeństwa. W tym przypadku przedmiotem szczegółowych zainteresowań stanie się więc konkretna zbiorowość oraz jej etos (Zowczak, 1990, s. 6).

Wydaje się, że aby scharakteryzować bohatera w sposób pełny należałoby odnieść się do czterech kontekstów znaczeniowych bohaterstwa, które jest czynem kwalifikowanym moralnie przez społeczeństwo; bohater funkcjonujący w danym miejscu na podstawie oceny swoich czynów jako bohaterskich; wzór osobowy, który nie musi prezentować wartości szczególnie ważnych; bohater

literacki, który zajmuje centralne miejsce w konkretnej narracji. Należy również pamiętać, że taka postać może być określana jako personalny symbol wartości. (Kwaśniewski, 1977, s. 8, 10).

W kontekście niniejszych rozważań szczególnie ważne są dwa pierwsze znaczenia. Bez względu na to czy bohater jest postacią rzeczywistą, czy też legendarną, staje się uosobieniem wartości uznawanych przez grupę społeczną, ich rzecznikiem, obrońcą, jak również symbolem danej zbiorowości (Kłoskowska, 1971, s. 38).

Każdego bohatera historycznego znamionują konkretne cechy. Jest on wcieleniem jednej bądź kilku konkretnych wartości (na przykład u Hezjoda bohater jest w swoim znaczeniu równoznaczny z doskonałością tak wielką, iż na to miano zasługują tylko postacie z epopei). Równocześnie nie musi koniecznie być ideałem wszechstronnym, gdyż jego doskonałość polega na reprezentowaniu konkretnej cechy w sposób pełny, a nie wszystkich po części. Może być ona zgodna z ideałami epoki, cywilizacji, a nawet określonej specjalności (Czarnowski, 1956, s. 15–16). Po przeprowadzeniu analizy opisów starożytnych bohaterów sformułowane zostały wnioski, które jednoznacznie wskazywały, iż przypisywano im często cechy wykształcone znacznie później. W ten sposób postaci takie stawały się wyrazem tęsknoty ludzkości za konkretnymi zachowaniami (Kwaśniewski, 1977, s. 23–24).

Czarnowski zwraca uwagę, iż bohater pełni w społeczeństwie rolę świadka i bojownika. Jako przykład autor podaje męczennika chrześcijańskiego, świadka wiary, który dowiódł swojego przywiązania do religii. Jest to osoba, która zarówno wciela wartość w życie, jak również daje dowód jej istnienia (Czarnowski, 1956, s. 17).

Kolejna ważna cecha przypisywana bohaterowi to jego społeczne uznanie, które wyraża się przez oficjalne mianowanie go przez „miarodajne czynniki publiczne". Przez to kult danej osoby staje się kultem publicznym, powszechnie uznawanym kultem państwowym. Bohater zaś zyskuje status osoby będącej uosobieniem ideału społecznego. Mimo tych wszystkich przymiotów bohater zawsze pozostaje człowiekiem, gdyż ludzie mogą się powoływać tylko i wyłącznie na „zwykłą" osobę, jako świadka ich własnych wartości (Czarnowski, 1956, s. 17–21).

Bohater to uosobienie postaci bojownika i zdobywcy. Mimo pojawiających się licznych trudności, potrafi w sposób heroiczny ukazać grupie jej własną potęgę. W ten sposób staje się jej opiekunem, do którego członkowie danego społeczeństwa zwracają się w momentach, gdy niezbędne jest zyskanie przychylności boskiej. Po śmierci bohater nie traci swoich przymiotów. Zmarły bohater jest podnoszony do rangi boskiej, mimo przejścia do innego świata zachowuje swoją osobowość, a jego dusza pozostaje na stałe na ziemi, złączona ze szczątkami. Przerwanie ziemskiej egzystencji nie przerywa działalności duchowej i fizycznej bohatera. Czarnowski podkreśla, że śmierć bohaterska posiada doniosłość społeczną. Wszystkim postaciom, które zginęły w walce jako bojownicy o słuszną, wspólną sprawę oraz ci, których śmierć stanowi konsekwencję poświęcenia się, automatycznie przyznawany jest status bohatera (Czarnowski, 1956, s. 24–30).

Według Magdaleny Zowczak bardzo ważne miejsce wśród cech bohatera zajmuje heroizm rozumiany jako „uczynienie możliwym tego, co niemożliwe". Tą kategorią rządzi przede wszystkim zasada, iż bohater istotnie czyni to, co jest dla zwykłego śmiertelnika niemożliwe (Zowczak, 1990, s. 24).

Funkcjonowanie bohaterów stało się przedmiotem zainteresowania wielu badaczy. W Polsce w latach 1987 i 2003 przeprowadzono badania na temat wybitnych postaci. Wyniki wskazują, iż pamięć społeczna Polaków skupia się na bohaterach ostatnich dekad (Jan Paweł II, Józef Piłsudski czy też Lech Wałęsa). Na liście najbardziej popularnych osób znajdują się również postacie żyjące w czasie realizacji badania. Porównując wyniki uzyskane w obu badaniach, które dzieli od siebie 16 lat można zauważyć, że zmianom uległy wartości, za które ceni się bohatera. Kosztem sukcesów wojskowych, wolności, niepodległości, czy patriotyzmu, wzrosła przede wszystkim popularność osobistych zalet. Nastąpił zanik ideału romantycznego bohatera, który przez wiele lat wywierał silny wpływ na emocje, sposób myślenia czy wartościowania Polaków. Zauważono osłabienie oddziaływania mitu społecznego czynu zbrojnego. Jednak czasy, moda oraz prądy kulturowe nieustannie zmieniają się. Nie można wykluczyć, że kiedyś nastąpi powrót do romantycznych tradycji powstańczych i charakterystycznych dlań bohaterów (Kwiatkowski, 2006, s. 65).

Metodologia

Badania dotyczące pamięci zbiorowej, w których jeden z aspektów stanowił bohater historyczny oraz jego rola, na przykładzie postaci generała Władysława Sikorskiego, zrealizowano w maju 2009 roku wśród 100 studentów dobranych drogą celowo-losową, spośród wszystkich studentów pierwszego roku pedagogiki oraz socjologii Uniwersytetu w Białymstoku. Badania miały charakter ilościowy. Zastosowano metodę sondażu diagnostycznego, technikę ankiety audytoryjnej, zaś narzędzie badawcze stanowił kwestionariusz ankiety. W sumie badaniami objętych zostało 67 osób studiujących na kierunku pedagogika oraz 33 osoby studiujące socjologię.

Definicja oraz cechy bohatera narodowego w opinii badanych

Bohaterem narodowym w opinii studentów jest osoba, która walczyła o swój kraj, nawet z poświęceniem swojego życia – 45,5% respondentów (tabela 1). Drugą, co do częstości zgłoszoną odpowiedzią była: osoba, która w znaczny sposób odznaczyła się w historii kraju (28,3%). Z odpowiedzi tych wywnioskować można, iż bohater narodowy, w opinii studentów, powinien przede wszystkim stawać do walki o swój kraj, aż do poświęcenia swego życia włącznie. Bohater kojarzony jest także z postacią, która w sposób zauważalny odznaczyła się w historii kraju.

Tabela 1. Pojęcie „bohater narodowy"

Bohater narodowy to	Odpowiedzi	
	N	%
Postać, która z poświęceniem życia walczyła o kraj	45	45,5
Osoba, która znacznie odznaczyła się w historii kraju	28	28,3
Osoba, która przyczyniła się do polepszenia sytuacji w kraju	15	15,2
Autorytet, wzór do naśladowania	4	4,0
Osoba, która dobro kraju ceni wyżej niż własne	4	4,0
Przywódca, za którym idą ludzie	2	2,0
Nie wiem	1	1,0
Ogółem	99	100,0

W tabeli pominięto respondentów, którzy nie udzielili odpowiedzi.

Źródło: opracowanie własne.

Nadmienić również należy, iż pytanie miało charakter otwarty i w żaden sposób nie sugerowano respondentom, by odnosić pojęcie bohatera narodowego do przeszłości. Wyniki wskazały jednak (dwie najczęściej wymieniane odpowiedzi), iż badani odczytali rzeczone pojęcie w aspekcie historycznym. Być może jest to spowodowane trudną sytuacją polityczną obecnych czasów, kryzysem autorytetów i niechęcią młodego pokolenia do polityki i najnowszej historii Polski.

Respondenci wybrali także trzy, ich zdaniem, najważniejsze cechy, które powinien posiadać każdy bohater narodowy (tabela 2). Prawie z jednakową częstotliwością pojawiał się patriotyzm (73,2%) oraz odwaga (71,1%). Niewiele osób wskazało, że ich zdaniem bohater powinien być przebiegły (3,1%). Wskazywano przede wszystkim na cechy, które nie wykluczały uczciwości. Całościowa definicja bohatera narodowego dotyczyłaby postaci, która czyni dla kraju coś ważnego, oddaje za niego życie, zaś w swoim postępowaniu kieruje się przede wszystkim uczciwością, patriotyzmem oraz odwagą.

Tabela 2. Najważniejsze cechy bohatera narodowego

Najważniejsze cechy bohatera	Odpowiedzi	
	N	%
Patriotyzm	71	73,2
Odwaga	69	71,1
Mądrość	42	43,3
Wiara w zwycięstwo	42	43,3
Umiejętność analitycznego myślenia	38	39,2
Umiejętności kierownicze	26	26,8
Przebiegłość	3	3,1

Respondenci mogli wskazać kilka odpowiedzi, procenty nie sumują się do 100.

Źródło: opracowanie własne.

Optymizmem napawa fakt, iż w odpowiedziach respondentów zdecydowanie przeważają pozytywne cechy bohatera. Zastanawiające jest jednak, dlaczego studenci wskazali, iż powinien on również charakteryzować się przebiegłością, która nie stanowi pozytywnego atrybutu. Być może również i w tym przypadku jest to znak współczesnych czasów; obecnie często utożsamia się osoby przebiegłe z ludźmi sukcesu. Ponadto, jak wskazano powyżej, coraz częściej bohater jest ceniony za cechy osobiste, nie zaś prezentowane postawy.

Studenci definiowali, kim jest bohater narodowy i czy w ich przekonaniu Władysław Sikorski zasługuje na takie miano (tabela 3). Nieco ponad połowa respondentów – 53,0% uważało, że przyznanie mu takiego tytułu jest zasadne, zaś 2,0% było temu przeciwne. Dość duży odsetek badanych nie potrafił wyrazić swojej opinii ona ten temat. Wydaje się, iż może być to spowodowane brakami w wiedzy respondentów, bowiem po reformie szkolnictwa liczba godzin historii uległa zmniejszeniu, co jest równoznaczne z koniecznością zredukowania realizowanego materiału. Tym samym postać generała Sikorskiego mogła nie zostać omówiona w sposób wyczerpujący, pozwalający na pełne zrozumienie podejmowanych przez niego działań.

Nadmienić również należy, iż rozkład powyższych odpowiedzi (tabela 3) nie zależy od wykształcenia rodziców. Największa grupa respondentów, która odpowiedziała, że generał zasługuje na status bohatera narodowego deklarowała, że ojciec i matka osiągnęli wykształcenie podstawowe, zawodowe, bądź średnie.

Tabela 3. Ocena generała Władysława Sikorskiego w kategorii bohatera narodowego w zależności od wykształcenia rodziców

Ocena	Wykształcenie ojca			Wykształcenie matki			Ogółem	
	podstawowe i zawodowe (%)	średnie (%)	powyżej średniego (%)	podstawowe i zawodowe (%)	średnie (%)	powyżej średniego (%)	N	%
Tak	56,7	52,6	35,7	55,0	60,7	43,8	53	53,0
Nie	1,5	5,3	0	2,5	0	3,1	2	2,0
Nie mam zdania	41,8	42,1	64,3	42,5	39,3	53,1	45	45,0
Ogółem	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100	100,0

Źródło: opracowanie własne.

Respondenci, którzy zdecydowali się przyznać generałowi status bohatera, uważali przede wszystkim, że postać ta zrobiła wiele dobrego dla Polski (34,0%). Jest to, ich zdaniem, wystarczające uzasadnienie. Drugi dowód słuszności swojego wyboru to odpowiedź „trudno powiedzieć, ponieważ nie wiem o tej postaci na tyle dużo, by podjąć taką decyzję" – 27,5% osób. Taka wypowiedź potwierdza braki w historycznej wiedzy respondentów, którzy niespełna rok po ukończeniu szkoły średniej przyznali, iż nie mają dostatecznej wiedzy, by ocenić postać generała. Ponadto 2,0% osób, które uznały, iż generałowi nie należy się miano

bohatera narodowego, nie potrafiło uzasadnić swojej decyzji – co również może świadczyć o niedostatecznej liczbie informacji na temat tej postaci. Niewielka część respondentów (1,3%) stwierdziła, iż osoba ta nie zasłużyła się aż w tak znaczącym stopniu dla kraju, by nazywać ją takim mianem. Taki sam odsetek studentów uważał, że śmierć w katastrofie nie czyni z Sikorskiego bohatera.

Respondenci oceniali także stopień zasług generała względem kraju (tabela 4). Ponad połowa (52,6%) studentów stwierdziła, iż Sikorski w dużym stopniu zasłużył się dla kraju, 1,0% uznała, że stopień ten był mały, żaden z respondentów nie ocenił go jako bardzo mały, zaś 12,4% nie potrafiło dokonać ten oceny zasług, co stanowi dużo niższy odsetek niż w przypadku odpowiedzi na poprzednie pytanie. Być może tak sformułowana kwestia była łatwiejsza w ocenie, nie wymagała bowiem pełnej, a jedynie fragmentarycznej wiedzy na temat omawianej postaci.

Tabela 4. Stopień zasług generała Władysława Sikorskiego dla Polski

Stopień zasług	Odpowiedzi	
	N	%
Bardzo duży	17	17,5
Duży	51	52,6
Średni	16	16,5
Mały	1	1,0
Trudno powiedzieć	12	12,4
Ogółem	97	100,0

W tabeli pominięto respondentów, którzy nie udzielili odpowiedzi.

Źródło: opracowanie własne.

Respondenci określali najważniejsze cechy generała, podając zwykle trzy, ich zdaniem, najbardziej znaczące (tabela 5).

Tabela 5. Najważniejsze cechy generała Władysława Sikorskiego

Najważniejsze cechy generała	Odpowiedzi	
	N	%
1	2	3
Odwaga	40	43,5
Patriotyzm	32	34,8
Mądrość	23	25,0
Zdolności organizacyjne	22	23,9
Wiara w zwycięstwo	9	9,8
Zaradność	5	5,4
Dążenie do sprowadzenia Polski na lepszą drogę	5	5,4
Zmysł polityczny	5	5,4
Zaangażowanie	5	5,4

1	2	3
Determinacja w działaniu	4	4,3
Umiejętności negocjacyjne	3	3,3
Konsekwencja	3	3,3
Wszystkie jego cechy	2	2,2
Żadne	1	1,1
Nie wiem	9	5,4

Respondenci mogli wskazać trzy odpowiedzi, procenty nie sumują się do 100.

Źródło: opracowanie własne.

Najczęściej pojawiały się takie odpowiedzi, jak: odwaga (43,5%), patriotyzm (34,8%), mądrość (25,0%), zdolności organizacyjne (23,9%). Zdarzały się również stwierdzenia: „cenię sobie wszystkie cechy generała" bądź „nie lubię tej postaci i żadnej z jej cech". Dwie najczęściej wskazywane cechy odnoszą się do charakterystyki romantycznych bohaterów, tym samym uważać można, iż Sikorski był w tym wypadku traktowany jako taki typ bohatera.

Generał Władysław Sikorski – przywódca polityczny, dowódca wojskowy, działacz społeczny

Respondenci oceniali postać Władysława Sikorskiego w trzech kategoriach: przywódcy politycznego, dowódcy wojskowego oraz działacza społecznego. Ocena była dokonywana przez wybór jednej z następujących odpowiedzi: przyczynił się tylko do dobrych rzeczy dla kraju; zrobił bardzo dużo dobrego, ale również trochę złego; zrobił tyle samo dobrego co złego; zrobił bardzo dużo złego, ale również trochę dobrego; przyczynił się tylko do złych rzeczy dla kraju.

Mimo że pytania i odpowiedzi były do siebie podobne, respondenci rozgraniczyli pola działalności generała i ocenili je w różny sposób. Można wnioskować, iż nie utożsamiają Sikorskiego jedynie z działalnością wojskową, a jego zasługi dla Polski nie są w opinii badanych jednoznaczne.

Tabela 6. Ocena generała jako przywódcy politycznego

Ocena działalności politycznej	Odpowiedzi	
	N	%
Przyczynił się tylko do dobrych rzeczy dla kraju	32	33,0
Zrobił bardzo dużo dobrego, ale również trochę złego	55	56,7
Zrobił tyle samo dobrego, co złego	10	10,3
Ogółem	97	100,0

W tabeli pominięto respondentów, którzy nie udzielili odpowiedzi.

Źródło: opracowanie własne.

Respondenci byli najbardziej zgodni oceniając generała jako przywódcę politycznego: 56,7% studentów wskazało, iż zrobił dla kraju bardzo dużo dobrego, ale również trochę złego (tabela 6). Mniej osób (33,0%) przypisywało Sikorskiemu jedynie zasługi pozytywne. Żaden z respondentów nie uznał, iż generał zrobił więcej złego niż dobrego, bądź przyczynił się tylko do tylko złych rzeczy dla kraju. Może to wynikać z faktu, że rola polityczna Sikorskiego była respondentom najbardziej znana. Podkreślanie niejednoznacznych działań generała może wynikać z oceny podpisania układu Sikorski–Majski, który jest aktem kontrowersyjnym. Nawet historycy nie są do końca zgodni co do oceny tego dokumentu. Niektórzy z nich uważają pakt za wielki sukces polityki polskiej doby II wojny światowej, inni zaś uznają go za porażkę, która w konsekwencji przyczyniła się do niekorzystnej zmiany granic Polski w momencie zakończenia wojny.

Tabela 7. Ocena generała jako dowódcy wojskowego

Ocena działalności wojskowej	Odpowiedzi	
	N	%
Przyczynił się tylko do dobrych rzeczy dla kraju	41	42,3
Zrobił bardzo dużo dobrego, ale również trochę złego	39	40,2
Zrobił tyle samo dobrego, co złego	13	13,4
Zrobił bardzo dużo złego, ale również trochę dobrego	4	4,1
Ogółem	97	100,0

W tabeli pominięto respondentów, którzy nie udzielili odpowiedzi.

Źródło: opracowanie własne.

Ocena postaci w kontekście roli dowódcy wojskowego nie jest jednoznaczna (tabela 7). Przyczyną może być mniejsza znajomość tej strony działalności generała. Prawie tyle samo respondentów uważa, iż Sikorski zrobił dla kraju tylko dobre rzeczy (42,3%), jak również trochę dobrych, ale i trochę złych (40,2%). Respondenci oceniają generała pozytywnie jako dowódcę wojskowego, choć 4,1% uznało, iż zrobił dla kraju więcej złego niż dobrego, ale żaden z badanych nie wskazał, że Sikorski przyczynił się tylko do złych rzeczy.

Tabela 8. Ocena generała jako działacza społecznego

Ocena działalności społecznej	Odpowiedzi	
	N	%
Przyczynił się tylko do dobrych rzeczy dla kraju	35	36,5
Zrobił bardzo dużo dobrego, ale również trochę złego	38	39,6
Zrobił tyle samo dobrego, co złego	19	19,8
Zrobił bardzo dużo złego, ale również trochę dobrego	3	3,1
Przyczynił się tylko do złych rzeczy dla kraju	1	1,0
Ogółem	96	100,0

W tabeli pominięto respondentów, którzy nie udzielili odpowiedzi

Źródło: opracowanie własne.

W edukacji szkolnej najmniej uwagi poświęca się społecznym działaniom generała. Uzyskane odpowiedzi potwierdziły braki wiedzy w tym aspekcie, gdyż 1/5 badanych nie potrafiła w sposób jednoznaczny ocenić działań społecznych omawianej postaci, stwierdzając, iż zrobił tyle samo dobrego, co złego (tabela 8). Respondenci wskazali także pozytywne zasługi generała dla kraju (36,5%), z nieznaczną przewagą odpowiedzi, iż Sikorski zrobił dla kraju wiele dobrego, ale również trochę złego (39,6%). Zdecydowanie mniej studentów oceniło generała w sposób negatywny, gdyż 1,0% badanych uznał, iż przyczynił się tylko do złych rzeczy, zaś 3,1% przyznało, że zrobił wiele złego, ale również i trochę dobrego.

Mimo różnicy w ocenach działań Władysława Sikorskiego, większość studentów uznała, że obecnie osoby pokroju generała są potrzebne w kraju (tabela 9). Takiej opinii sprzeciwiło się 3,0%, zaś 19,5% nie potrafiło dać odpowiedzi na tak postawione pytanie, przy czym ponad połowa (9,8%) umotywowała to faktem niedostatecznej wiedzy. Taki stan rzeczy po raz kolejny potwierdza fakt, iż wiedzę historyczną badanych osób cechuje fragmentaryczność oraz braki w umiejętności analizowania ciągów przyczynowo-skutkowych podejmowanych decyzji (w tym przypadku: politycznych, społecznych oraz wojskowych).

Tabela 9. Ocena generała Sikorskiego w zakresie przydatności dla kraju

Uzasadnienie odpowiedzi	Odpowiedzi	
	N	%
Tak, mądrzy patrioci pokroju Sikorskiego, zdolni do kierowania krajem są zawsze potrzebni	44	53,7
Tak, ponieważ obecnie politycy nie potrafią kierować się dobrem kraju, a tylko swoim własnym	9	11,0
Tak, ponieważ działał bezinteresownie i uczynił wiele dobrego	8	9,8
Tak, ponieważ nie bał się walczyć o wartości, które wyznawał	2	2,4
Nie, ponieważ obecnie nie ma wojen, potrzebni są przywódcy charyzmatyczni	3	3,6
Trudno powiedzieć, bo za mało o nim wiem	8	9,8
Trudno powiedzieć, ponieważ obecnie jest inna sytuacja niż w czasie II wojny światowej	5	6,1
Trudno powiedzieć, ponieważ potrzebni są ludzie konkretni i charyzmatyczni	2	3,6
Ogółem	82	100,0

W tabeli pominięto respondentów, którzy nie udzielili odpowiedzi.

Źródło: opracowanie własne.

Pozostałe osoby motywowały dokonany wybór odpowiedzi w następujący sposób: 29,3% tych, którzy uznali generała za osobę potrzebną Polsce stwierdziło, że mądrzy patrioci pokroju Sikorskiego są zawsze potrzebni w kraju, zaś 24,4% uznało, że osoby zdolne pokierować krajem są potrzebne bez względu

na czas. Respondenci podkreślali, iż nie ufają współczesnym politykom: 11,0% studentów uznało, że generał jest obecnie potrzebny w Polsce, gdyż politycy nie potrafią kierować się dobrem kraju, a dbają jedynie o własne interesy.

Osoby mające przeciwną opinię deklarowały, iż obecnie nie ma wojen, zaś Polsce potrzebni są przywódcy charyzmatyczni, a generał taką postacią, ich zdaniem nie był. Wnioskować można, iż zdaniem części respondentów (3,6%) przywódcy romantyczni, charakteryzujący się patriotyzmem i poświęceniem w imię wyznawanych wartości, są nieodzowni w czasach wojny bądź niestabilnej sytuacji politycznej, zaś w okresie stabilizacji większą rolę odgrywa charyzma osób rządzących. Trudno w sposób jednoznaczny ocenić czy jest to prawidłowy tok myślenia, bowiem historia zna przypadki osób charyzmatycznych, których błędne poglądy i decyzje nie wpłynęły pozytywnie na rozwój kraju, a wręcz przeciwnie, spowodowały jego niestabilność.

Podsumowanie

W większości przypadków studenci mają sprecyzowane opinie dotyczące generała oraz tematów związanych z tą osobą. Definiując pojęcie bohatera narodowego, najczęściej wskazywano jako jego pożądaną cechę walkę o ojczyznę z gotowością poświęcenia swojego życia włącznie. Ta cecha, w opinii badanych, w sposób istotny wiąże się z terminem „bohater narodowy". Duża część respondentów podkreślała, iż bohater musi być odważnym, zasłużonym dla kraju patriotą.

Mimo że studenci nie potrafili jednoznacznie określić, czy generał Sikorski zasługuje na miano bohatera narodowego, to nie ulega wątpliwości, że zajmuje on ważne miejsce w historii kraju i funkcjonuje w świadomości badanych. Respondenci podkreślali także duży stopień zasług generała dla Polski, ocenili go w sposób pozytywny za względu na jego dokonania jako działacza politycznego, wojskowego i społecznego. Podkreślili, iż Sikorski stanowi postać istotną, która również współcześnie byłaby Polsce potrzebna.

Powyższe wyniki nie świadczą jednak najlepiej o stanie oraz jakości wiedzy historycznej badanych, bowiem w wielu przypadkach na pytania dotyczące oceny konkretnych wydarzeń czy atrybutów generała, respondenci odpowiadali w sposób wymijający, tłumacząc się faktem niedostatecznej wiedzy na jego temat. Tym samym wnioskować można, iż posiadana przez nich wiedza jest uboga oraz fragmentaryczna. Odpowiedzi respondentów sugerują, iż system nauczania funkcjonuje w sposób wadliwy. W związku z tym należałoby postawić pytanie: co zrobić, by szkolny program nauczania historii spełniał swoje założenia oraz skutkował zdobywaniem pełnej, pogłębionej, wiedzy? Zaś poszukiwanie odpowiedzi winno leżeć nie tylko w gestii ustawodawcy, ale przede wszystkim nauczycieli, których wpływ na edukację historyczną młodego pokolenia jest najsilniejszy.

Literatura

Czarnowski S., 1956, *Kult bohaterów i jego społeczne podłoże. Święty Patryk bohater narodowy Irlandii*, [w:] idem, *Dzieła*, t. 4, tłum. A. Glinczanka, PWN, Warszawa.

Dyczewski L., 1993, *Kultura polska w procesie przemian*, Towarzystwo Naukowe Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego, Lublin.

Halbwachs M., 1969, *Społeczne ramy pamięci*, tłum. M. Król, PWN, Warszawa.

Kłoskowska A., 1971, *Heroizm i personalne symbole wartości kulturalnych*, Filozofia i Pokój, PWN, Warszawa.

Kwaśniewski K., 1977, *Społeczne rodowody bohaterów*, Instytut Wydawniczy CRZZ, Warszawa.

Kwiatkowski P.T., 2006, *Pamięć zbiorowa współczesnego społeczeństwa polskiego, czyli pożegnanie z romantycznym mitem bohaterskim*, [w:] H. Gosk, A. Zienkiewicz (red.), *Teraźniejszość i pamięć przeszłości. Rozumienie historii w literaturze polskiej XX i XXI wieku*, Dom Wydawniczy Elipsa, Warszawa.

Kwiatkowski P.T., 2008, *Pamięć zbiorowa społeczeństwa polskiego w okresie transformacji*, Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa.

Szacka B., 2005, *Pamięć zbiorowa*, [w:] A Szpociński (red.), *Wobec przeszłości. Pamięć przeszłości jako element kultury współczesnej*, Instytut im. Adama Mickiewicza, Warszawa.

Zowczak M., 1990, *Bohater wsi. Mit i stereotypy*, Wydawnictwo Wiedza o Kulturze, Warszawa.

https://doi.org/10.18778/8088-625-4.14

*Paweł Kaźmierczak**

Czas biograficzny, czas historyczny i *Zeitgeist* w autobiografii Dietricha von Hildebranda

Streszczenie: Czas historyczny i *Zeitgeist* w autobiografii Dietricha von Hildebranda. Opublikowane fragmenty wspomnień niemieckiego filozofa Dietricha von Hildebranda z lat 1921–1937 naznaczone są czasem historycznym, będącym tłem losów autora i dotyczą jego sporu z panującym wówczas „duchem czasu", który to spór zdeterminował biograficzne wybory filozofa.

W niniejszym artykule, stanowiącym element szerszego projektu badawczego, zostanie podjęta próba eksploracji relacji pomiędzy samorozumieniem swojej roli przez Hildebranda a zewnętrznym *Zeitgeist* (rozumianym jako latentne struktury sensu) zainspirowana obiektywną hermeneutyką.

Słowa kluczowe: autobiografia, czas biograficzny, czas historyczny, *Zeitgeist,* analiza sekwencyjna.

Biografical time, historical time and *Zeitgeist* in the Autobiography of Dietrich von Hildebrand

Summary: Published extracts from the memoirs of a German philosopher Dietrich von Hildebrand from the years 1921–1937 are marked by historical time, which formed the background of the author's life. They are focused on the philosopher's struggle with the prevailing „spirit of the times" and the influence of this conflict on the philosopher's biographical choices.

The article, which forms a part of a broader research project, is an attempt to explore the relationship between Hildebrand's understanding of his own role and the external *Zeitgeist* (understood as latent structures of meaning) inspired by objective hermeneutics.

Key words: autobiography, biographical time, historical time, *Zeitgeist*, sequential analysis

Treścią niniejszego artykułu jest analiza autobiografii Dietricha von Hildebranda z punktu widzenia splotu czasu biograficznego autora, czasu historycznego i *Zeitgeist,* ducha czasu. Pierwszy fragment autobiografii zostanie poddany analizie sekwencyjnej, zaczerpniętej z metody obiektywnej hermeneutyki Ulricha Overmanna.

* Dr, adiunkt, Akademia Ignatianum, Wydział Pedagogiczny, Instytut Nauk o Wychowaniu, Katedra kulturowych i Chrześcijańskich Podstaw Edukacji, Akademia Ignatianum w Krakowie, ul. Kopernika 26, 31-501 Kraków.

Czas biograficzny i czasowy wymiar powstawania autobiografii Dietricha von Hildebranda

Autobiografia niemieckiego filozofa Dietricha von Hildebranda (1899–1977), w rękopisie obejmująca 5000 stron, została napisana na prośbę jego drugiej żony Alice i pierwotnie tylko do niej była adresowana. Dietrich, będąc już wówczas emerytem, pisał ją do końca swego życia i doprowadził do roku 1937[1].

Po śmierci Dietricha w 1977 roku i po swoim przejściu na emeryturę w roku 1984 Alice von Hildebrand wybrała i udostępniła fragmenty pamiętników męża odnoszące się do jego antytotalitarnej działalności. W 1994 roku w Niemczech ukazały się one drukiem wraz z wyborem antynazistowskich artykułów Hildebranda pod tytułem *Memoiren und Aufsätze gegen den Nationalsozialismus 1933–1938* (przetłumaczone na język angielski w 2014 jako *My Battle against Hitler. Faith, Truth and Defiance in the Shadow of the Third Reich*).

W roku 2000 Alice von Hildebrand opublikowała opracowaną przez siebie biografię męża pod tytułem *The Soul of a Lion.* Sięga ona wstecz, do dziadka Dietricha, Brunona Hildebranda, opowiada o rodzicach Dietricha i środowisku rodzinnym, o dojrzewaniu i życiu dorosłym. W oparciu o zgromadzoną wiedzę i dokumenty Alice von Hildebrand doprowadziła ją do roku 1940, czyli do momentu emigracji Hildebranda do USA. W 2008 roku ukazało się polskie tłumaczenie tej biografii, zatytułowane *Dusza lwa.*

Biografia zaczyna się od słów: „Zasmucona myślą, że z powodu różnicy wieku między mną a moim mężem istniał długi okres życia, którego z nim nie przeżyłam, poprosiłam go o napisanie autobiografii" (A. Hildebrand, 2008, s. 13).

Po przyjeździe do Stanów, w grudniu 1940 roku Dietrich von Hildebrand został od lutego 1941 wykładowcą uniwersytetu Fordham w Nowym Jorku. Rok później Alice Jourdain, wówczas studentka filozofii, spotkała go osobiście za pośrednictwem swojego profesora, a zarazem ucznia von Hildebranda, Balduina Schwarza. Znajomość Alice Jourdain z Dietrichem von Hildebrandem datuje się zatem na początek lat czterdziestych XX wieku – niemal na początek pobytu zarówno Dietricha, jak i Alice w Stanach Zjednoczonych. Dlatego „zamówiona" przez nią autobiografia filozofa miała obejmować pierwsze półwiecze jego życia – okres europejski. Drugi, amerykański, znała o wiele lepiej.

Motywem powstania autobiografii była różnica w czasie biograficznym: w momencie ślubu w 1959 roku Dietrich von Hildebrand miał 70 lat, był ojcem i wdowcem (od dwóch lat), rok później przeszedł na uczelnianą emeryturę. Zaś Alice Jourdain miała lat dopiero 36 lat. Istniała zatem pomiędzy nimi różnica ponad jednego pokolenia. Można także przyjąć, że prośba ta była także wyrazem tęsknoty za pełnią życia małżeńskiego – za relacją z mężem w pełni sił, za pełną rodziną składającą się także z dzieci.

[1] Dostępna jest również zwięzła autobiografia Dietricha von Hildebranda, zamieszczona w książce Waltera Romiga, *The Book of Catholic Authors,* Sixth Series, 1960; a także online: CatholicAuthors.com.

Kolejne zdanie ze wstępu do biografii brzmi: „Gdy przychodziłam wieczorem do domu, czytał mi to, co napisał tego dnia" (tamże).

Fascynujący proces: Dietrich, który wszedł już w fazę późnej dorosłości/starości, dla której charakterystyczne jest tworzenie bilansów i podsumowań własnego życia, wspomina i spisuje wydarzenia z przeszłości, z okresu swojej największej aktywności naukowej i społecznej (szczyt jego aktywności przypadł na lata międzywojenne), przeprowadza autorefleksję nad własnym działaniem w obecności żony, należącej już jednak do kolejnego pokolenia. Cezura emigracji do USA w roku 1940 dzieli jego dorosłe życie na dwie niemal równe części: pierwsza od początku studiów na Uniwersytecie Monachijskim w 1906 do emigracji (34 lata), druga od emigracji do śmierci w 1977 (37 lat).

Czas historyczny i *Zeitgeist*

Czas historyczny i duch czasu (*Zeitgeist*) miały decydujące znaczenie dla biograficznych wyborów niemieckiego fenomenologa. Ręcznie spisana autobiografia Dietricha sięga wstecz swoim zakresem czasowym pokolenia jego dziadka, Brunona Hildebranda. Alice, autorka/redaktorka biografii, zauważa związek dwóch wydarzeń historycznych spinających klamrą biografię Brunona Hildebranda i jego wnuka, a mianowicie niemieckiej rewolucji marcowej 1848 oraz przyłączenia Austrii do III Rzeszy Niemieckiej w marcu 1938. W obydwu tych przełomowych momentach historycznych polityczne zaangażowanie Hildebrandów po przegranej stronie zmusiło ich do ucieczki z Niemiec. Emigracja Brunona Hildebranda do Szwajcarii w roku 1848 uratowała życie Dietrichowi von Hildebrandowi w roku 1938, gdyż dzięki zasługom dziadka dla Szwajcarii wnuk odziedziczył po nim szwajcarskie obywatelstwo. Szwajcarski paszport umożliwił mu opuszczenie Austrii w momencie *Anschlussu* (A. Hildebrand, 2000, s. 20; 2008, s. 20–21). Jako wybijający się antyhitlerowski publicysta pozostanie w granicach III Rzeszy najprawdopodobniej przypłaciłby życiem – już w kilka godzin po jego wyjeździe w jego wiedeńskim mieszkaniu pojawiło się gestapo z nakazem aresztowania[2].

Wychowany we Włoszech w rodzinie należącej do kulturalnej i artystycznej elity, znający od dziecka wiele języków, nigdy nie mógł się pogodzić z ciasnym nacjonalizmem niemieckim, a z drugiej strony ogromnie doceniał osiągnięcia niemieckiej kultury w dziedzinie muzyki, sztuki, literatury czy filozofii. Był zresztą, jako doktorant Edmunda Husserla i przyjaciel Maxa Schelera, w samym centrum rodzącego się w Niemczech ruchu fenomenologicznego, do którego sam wniósł twórczy wkład. Najważniejszym nauczycielem filozofii był dla niego Adolf Reinach.

[2] „Miałem zaszczyt bycia pierwszym na ich liście osób przeznaczonych do aresztowania, zaraz po głowach rządu", (http://www.catholicauthors.com/vonhildebrand.html, stan z 24.04.2015).

W 1910 w obronie swego przyjaciela Maxa Schelera wdał się w scysję z jego byłym studentem Archibaldem Fuchsem. Gdy urażony Fuchs wyzwał Hildebranda na pojedynek, ten odrzucił wyzwanie, motywując to względami moralnymi. Odmowa pojedynku stanowiła złamanie podstawowej normy obowiązującej w tradycyjnych niemieckich korporacjach akademickich (*Korps*), co skutkowało utratą prestiżu społecznego (pozbawieniem prawa do żądania satysfakcji) (A. Hildebrand, 2000, s. 103–104; 2008, s. 116–117). Jego niechęć do brutalnej siły również można przypisywać wpływowi wychowawczemu rodzinnego domu, którego klimat tworzył ojciec Dietricha – wybitny rzeźbiarz Adolf von Hildebrand, wrażliwa artystycznie i literacko matka Irene oraz pięć utalentowanych artystycznie starszych sióstr.

W roku 1912 wziął ślub z Margarete Denck, z którą miał jedno dziecko. Głębokie piętno na jego biografii pozostawił również rok 1914. Zainspirowany przez Schelera razem ze swoją żoną przyjął katolicyzm, co pogłębiło jego ugruntowane już wcześniej przekonanie o istnieniu obiektywnej prawdy. W świetle tego przekonania nie dziwi fakt, że podczas kongresu psychologicznego w Getyndze głęboko zasmucił go „duch czasu" – klimat pozytywizmu i relatywizmu (A. Hildebrand, 2000, s. 148; 2008, s. 167–168).

W tym samym roku miał miejsce historyczny przełom – wybuch I wojny światowej. W sierpniu 1914 roku Niemcy ogarnął wielki entuzjazm wojenny. Entuzjazm ten sprawił zresztą, że podczas manifestacji solidarności z Austrią Hildebrand został omyłkowo wzięty za rosyjskiego szpiega i aresztowany, przy czym ledwo uniknął linczu z rąk demonstrantów (A. Hildebrand, 2000, s. 153; 2008, s. 173–174). Doświadczenie to pokazało mu nieracjonalność tłumu i podatność mas na agitację, które miały przybrać jeszcze groźniejszą postać w okresie rozwoju ruchu narodowosocjalistycznego.

Z racji swego antywojennego nastawienia wybrał w czasie wojny służbę medyczną zamiast wojskowej. Miał takie prawo jako jedyny żywiciel rodziny. W roli sanitariusza i asystenta medycznego domagał się, aby rannych jeńców francuskich traktować równie dobrze, jak rannych żołnierzy niemieckich (A. Hildebrand, 2000, s. 155–157; 2008, s. 176–177).

Po zakończeniu wojny rozpoczął karierę akademicką jako wykładowca Uniwersytetu Monachijskiego. Pierwsze wspomnienie, opublikowane zarówno w niemieckim, jak i w angielskim wydaniu autobiografii monachijskiego filozofa dotyczy jego udziału w pokojowym kongresie w Paryżu, zorganizowanym w dniach 4–11 grudnia 1921 roku przez Marca Sangniera[3] (D. Hildebrand i in., 1994, s. 1 i dalsze; D. Hildebrand 2014, s. 23 i dalsze). Hildebrand publicznie potępił tam niemiecką agresję na Belgię. W biografii Dietricha opracowanej przez Alice w oparciu o jego spisane wspomnienia incydent ten przytoczony jest jako moment, w którym Dietrich wskutek skierowanej przeciwko niemu

[3] O kongresie Marca Sangniera pisze m.in. Gearóid Barry (2012, s. 232). Mowa tam o „Pierwszym międzynarodowym kongresie demokratycznym 4–11 grudnia 1921". Hildebrand pisze o przybyciu do Paryża „w niedzielny poranek prawdopodobnie 3 grudnia". W rzeczywistości niedziela, pierwszy dzień kongresu, przypadała 4 grudnia 1921.

kampanii prasowej po raz pierwszy ściągnął na siebie uwagę członków raczkującej wówczas NSDAP, po czym znalazł się na ich czarnej liście (A. Hildebrand, 2000, s. 220–223; 2008, s. 253–257).

Istotną warstwą znaczeniową tego fragmentu wspomnień jest jego wymowa w kontekście relacji pomiędzy Dietrichem i Alice von Hildebrandami. On, Niemiec, pisze te wspomnienia na jej (Belgijki) prośbę i adresuje je do niej. Ona po raz pierwszy udostępnia fragmenty pamiętnika do publikacji w wersji niemieckiej w roku 1994 i powyższy fragment zostaje wybrany jako pierwszy, jako zapowiedź późniejszego radykalnego oporu Dietricha przeciwko ideologii i reżimowi Hitlera.

Wydaje się, że potępienie inwazji na Belgię przez Dietricha von Hildebranda miało szczególne znaczenie dla jego późniejszej żony. Na poziomie makrospołecznym inwazja ta doprowadziła do wzajemnej wrogości między narodami, tym bardziej więc dla osobistej relacji pomiędzy Dietrichem i Alice ważne stało się podkreślenie „zdania odrębnego" Dietricha w okresie entuzjazmu wojennego, jaki ogarnął Niemcy w sierpniu 1914. Dietrich miał być uosobieniem „innych Niemiec", które nie dały się unieść prądowi nacjonalizmu, a później narodowego socjalizmu.

Niezwykle interesujące jest w tym kontekście zestawienie autobiografii Dietricha z autobiografią Alice opublikowaną pod tytułem *Memoirs of a Happy Failure.* Co prawda ona sama urodziła się w roku 1923, ale we wspomnieniach odwołuje się do własnej tradycji rodzinnej. Po inwazji Niemiec na Belgię w 1914 roku jej stryjeczny dziadek wydawał patriotyczną podziemną gazetę „La Libre Belgique" („Wolna Belgia"), zatem jej rodzina (choć nie cała) była w awangardzie moralnego oporu przeciwko niemieckiemu najeźdźcy (A. Hildebrand, 2014, s. 38).

We wspomnieniach Dietricha von Hildebranda fragment z 1921 roku zwraca uwagę z jeszcze jednego powodu: wyłamuje się on z ram czasowych zakreślonych w ich tytule: *Memoiren… 1933–1938.*

Natomiast wspomniane ramy czasowe są wyznaczone przez kluczowe momenty w biografii Dietricha von Hildebranda. Najwyraźniejszym punktem przecięcia pomiędzy czasem historycznym a czasem biograficznym filozofa był wyjazd z Niemiec po dojściu Hitlera do władzy w 1933 roku. Wybór ten wiązał się z utratą materialnego zabezpieczenia, jakie zapewniał mu odziedziczony po ojcu majątek (piękna willa w Monachium), a także z utratą pozycji akademickiej i znaczącego miejsca w lokalnej społeczności. Od roku 1924 w jego domu odbywały się spotkania monachijskiej elity kulturalnej, na których w początku lat trzydziestych bywało ponad 170 osób. „Próbowałem uczynić z tych spotkań oazę ducha ponadnarodowego pośrodku fanatycznego nacjonalizmu, który zatruwał wówczas atmosferę"[4]. Wszystko to stracił, wybierając emigrację, która dawała mu wolność, bo uwalniała od alternatywy: kompromis z reżimem (na który moralnie nie mógł się zgodzić) albo obóz koncentracyjny (D. Hildebrand, 2014, s. 57).

[4] http://www.catholicauthors.com/vonhildebrand.html, stan z dnia 4.02.2015.

Okres pobytu w Austrii od 1933 roku do momentu wchłonięcia Austrii przez III Rzeszę Hildebrand poświęcił krytyce reżimu hitlerowskiego i jego ideologii. Uważał, że katolicka Austria mająca za sobą wielowiekową historię ponadnarodowego cesarstwa jest dla narodu niemieckiego jedyną „prawdziwą" alternatywą. Liczył na to, że zachowanie niezależności Austrii od III Rzeszy pozwoli ochronić to, co w kulturze niemieckiej najcenniejsze przed politycznym populizmem i ekstremizmem zarówno prawicowym, jak i lewicowym. Hitlera uznawał jednak za zagrożenie bardziej bezpośrednie niż inspirowany przez Stalina komunizm. Poglądy te propagował na łamach czasopisma „Der christliche Ständestaat". Od 1935 roku był profesorem Uniwersytetu Wiedeńskiego w środowisku akademickim silnie przesiąkniętym duchem nacjonalistycznym i antysemickim. Ze względu na swoją postawę spotykał się ze środowiskowym ostracyzmem, począwszy od wykładu inauguracyjnego, który wygłaszał w asyście policji, gdyż nazistowskie bojówki chciały mu uniemożliwić rozpoczęcie pracy na uniwersytecie.

W roku 1938, w momencie *Anchlussu* Hildebrand musiał natychmiast uciekać z Austrii. Następnie dwa i pół roku zajęła rodzinie Hildebrandów tułaczka po Europie, wymuszone kolejnymi zdobyczami wojennymi Niemiec przeprowadzki i ucieczki. Wyjazd do Stanów w 1940 roku umożliwiła Dietrichowi von Hildebrandowi i jego rodzinie Fundacja Rockefellera jako wybitnemu intelektualiście walczącemu z antysemityzmem.

Analiza sekwencyjna pierwszego fragmentu *Memoiren* Dietricha von Hildebranda

W analizie biograficznej narracji posłużyłem się obiektywną hermeneutyką wypracowaną przez niemieckiego socjologa Ulricha Oevermanna; w swoim manifeście z 2002 roku wymienia on jako kluczowe pojęcia swojej metody latentne struktury sensu oraz obiektywne struktury znaczenia. Metoda ta należy do najbardziej rozpowszechnionych metod jakościowych w Niemczech, w Polsce natomiast jest stosunkowo mało znana. W dziedzinie badań pedagogicznych propaguje ją Danuta Urbaniak-Zając. Jak podkreśla badaczka z Uniwersytetu Łódzkiego, szczególnie interesujące z punktu widzenia pedagogów są wybory dokonywane przez badane osoby, kształtujące ich tożsamość przez różne formy uczestnictwa społecznego (Urbaniak-Zając, Kos, 2013, s. 174; Urbaniak-Zając, 2010, s. 7). Do metody tej odwołuje się również Anna Walulik (2012).

Pełna wersja metody zakłada analizę sekwencyjną. Zdaniem Kaia-Olafa Maiwalda posługiwanie się analizą sekwencyjną implikuje założenie, że miejscem kształtowania się, reprodukcji oraz przekształcania struktur społecznych są interakcje. Podstawowymi danymi są zatem dane interakcyjne. Struktury społeczne są strukturami znaczenia. Istotne jest więc rozumienie w procesie interakcji oraz interpretacja przez badaczy. Struktury powinny być odkrywane

zgodnie z linią rzeczywistego przebiegu interakcji. Podczas analizy sekwencyjnej interakcji dokonuje się rekonstrukcja struktur znaczeniowych (Maiwald 2005). Detlef Garz w swoich analizach dużą wagę przywiązuje do wyborów jednostki w kontekście spektrum dostępnych działań (Garz, Lang-Wittfogel, 2007, s. 207–224). Obiektywizacja oznacza koncentrację nie tyle na intencjach aktora, co na jego konkretnych działaniach i wypowiedziach, które znalazły wyraz w formie szeroko rozumianego tekstu (Przyborski, Wohlrab-Sahr, 2010, s. 242). Po rekonstrukcji struktury przypadku w formie hipotezy ostatnim etapem badania jest próba wpisania przypadku w ramy szerszej teorii.

Analizie sekwencyjnej poddany został pierwszy fragment opublikowanych pamiętników, opisujący udział w kongresie pokojowym w Paryżu 1921 roku. Obranym przeze mnie kryterium podziału tekstu na sekwencje było wyodrębnienie interakcyjnych całostek, które otwierały się i domykały poprzez konkretne rozstrzygnięcia aktorów interakcji. Dzięki temu stopniowo odsłaniały się również latentne struktury sensu. Podział ten oczywiście mógłby być jeszcze bardziej drobiazgowy, ale wybrany stopień uszczegółowienia wydał mi się wystarczający do przyjętego celu.

Sekwencja I. Przyjazd do Paryża i spotkanie Marca Sangniera

W wydaniu niemieckim wspomnienie to zaczyna się od zdania:

> Na początku grudnia [1921 roku] pojechałem z wielkimi nadziejami na kongres Marca Sangniera (D. Hildebrand i in., 1994, s. 1).

Udział w międzynarodowym kongresie określa rolę społeczno-zawodową Hildebranda jako akademika i intelektualisty, żywo zainteresowanego życiem społeczno-politycznym, o czym świadczą „wielkie oczekiwania" związane z kongresem. Sam fakt bycia zaproszonym na taki kongres świadczy o wysokiej międzynarodowej pozycji Hildebranda (przynajmniej w gronie katolickich intelektualistów).

Ważnym punktem odniesienia i źródłem owych wielkich nadziei Hildebranda jest organizator kongresu, Marc Sangnier. Hildebrand, odebrany z dworca, zostaje przywieziony do siedziby Ligi Młodej Republiki, gdzie w domowej kaplicy bierze udział w niedzielnej Mszy św. W narracji Hildebranda zwraca uwagę jego poczucie wielkiej bliskości z gospodarzem:

> W tej kaplicy spotkałem też po raz pierwszy Marca Sangniera, gdy uklęknęliśmy obok siebie podczas Komunii. Był to piękny, znaczący początek mojej znajomości z Markiem Sangnierem, tym wielkim, szlachetnym katolikiem

Scena, jak podkreśla Hildebrand, znacząca dla niego samego: poczucie bliskości z francuskim działaczem oparte była na przesłankach religijnych, ważniejszych dla niego niż różnice narodowościowe. Poczucie duchowej więzi wzmacnia scena wspólnego śniadania:

> Duch miłości bliźniego i chrześcijańskiego ciepła, który przenikał atmosferę, wywarł na mnie nieprzeparte wrażenie. Wszystko było bardzo proste – typowa francuska kawa, podana w miseczce, mocno przyprawiona cykorią, a do tego kawałek chleba, ale przyjęto mnie jak starego przyjaciela. Panował tam duch naturalnej wspólnoty i współpracy. Byłem urzeczony (D. Hildebrand i in., 1994, s. 1).

Sekwencja II. Przedstawienie historii Marca Sangniera i ruchu *Sillon*

W kolejnej sekwencji Hildebrand przytacza szczegółowo historię ruchu *Sillon* (*Bruzda*), podkreślając przy tym religijność i wielkoduszność Sangniera. Usłyszał ją od swojego przewodnika, Badeńczyka należącego do grona współpracowników twórcy *Sillonu.* Zainspirowany encykliką Leona XIII *Rerum novarum* (1891), Marc Sangnier założył w 1894 roku liberalno-katolicki ruch *Sillon* (Bruzda), który poczatkowo miał poparcie katolickiej hierarchii, ale w 1910 roku został rozwiązany przez papieża Piusa X. Hildebrand tłumaczy to konserwatywnym i rojalistycznym nastawieniem biskupów francuskich, które zradykalizowało się po wprowadzeniu ustawy o rozdziale Kościoła od państwa 9 grudnia 1905 roku. Wskutek tego nasiliło się krytyczne nastawienie francuskiego episkopatu wobec prorepublikańskiego ruchu Sangniera, na co dodatkowo nałożyło się antymodernistyczne stanowisko Watykanu. Marc Sangnier wraz z przyjaciółmi podporządkował się decyzji Papieża. Zmienił formułę działania z religijnej na polityczną, zakładając dziennik „La Démocratie", natomiast dwa lata później założył partię polityczną Liga Młodej Republiki. Nazwę dziennika Hildebrand omyłkowo łączy z nazwą partii politycznej, określa nowy ruch mianem „Jeune Démocratie", zaś miejsce spotkań kongresowych „domem Młodej Demokracji". Błąd ten został poprawiony w angielskim przekładzie wspomnień – „Jeune Démocratie" została zastąpiona przez Ligę Młodej Republiki. Przy boulevard Raspail 32, 34 i 38 sąsiadowały ze sobą mieszkanie Sangniera, siedziba Ligi Młodej Republiki i siedziba dziennika „La Démocratie"[5].

Podziw Hildebranda dla Sangniera i ideałów jego ruchu zostaje dodatkowo wyeksponowany poprzez skontrastowanie ruchu *Sillon i* Ligi Młodej Republiki z *Action Francaise* Charlesa Maurassa. Hildebrand krytykuje jego konserwatyzm, nacjonalizm, utożsamianie katolicyzmu z łacińskością, nade wszystko zaś antysemityzm, którego przejawem i katalizatorem zarazem była afera Dreyfusa. Polaryzacja społeczeństwa francuskiego wskutek sprawy Dreyfusa podzieliła również społeczność katolicką w tym kraju. Hildebrand, będąc samemu przekonanym katolikiem, surowo osądzał współwyznawców, z których stanowiskiem się nie zgadzał. W sporze, którego linie zostały nakreślone powyżej, jednoznacznie opowiada się po stronie Sangniera, a przeciwko Maurassowi.

[5] http://fr.wikipedia.org/wiki/Marc_Sangnier#mediaviewer/File:Marc_Sangnier_Bd_Raspail.jpg, stan z 6.01.2015.

Sekwencja III. Przedstawienie kongresu jako dążenia Sangniera do pojednania francusko-niemieckiego

Sekwencja III jest kolejnym krokiem, w którym narrator wykorzystuje przygotowane uprzednio historyczne tło do interpretacji wydarzenia, jakim był paryski kongres. Pierwsze zdanie tej sekwencji kieruje narrację z powrotem w stronę grudnia 1921 roku:

> Kierując się ponadnarodowym duchem katolickim Marc Sangnier zwołał międzynarodowy kongres, na który po raz pierwszy zaprosił również Niemców, traktując ich jako mile widzianych gości (D. Hildebrand i in., 1994, s. 3).

Istotnym elementem katolicyzmu jest dla Hildebranda wyłamywanie się z ram ciasnego nacjonalizmu. W roku 1921 bardzo żywe były animozje pomiędzy Francuzami a Niemcami, rany I wojny światowej były jeszcze bardzo świeże. Zwłaszcza wśród Niemców panowało poczucie krzywdy związane z niesprawiedliwymi, ich zdaniem, postanowieniami „dyktatu wersalskiego", obciążającego Niemcy całą winą za I wojnę światową. Z drugiej strony również silny był francuski nacjonalizm, kultywowany przez Action Francaise, mający swoje źródło w poczuciu klęski w wojnie prusko-francuskiej, w wyniku której Francja w 1871 roku utraciła na rzecz Niemiec Alzację i północną Lotaryngię. Terytoria te wróciły do Francji dopiero po zakończeniu I wojny światowej. W kontekście wzajemnej francusko-niemieckiej wrogości fakt zaproszenia niemieckich mówców przez Francuza był aktem cywilnej odwagi i narażeniem się na krytykę ze strony antyniemiecko nastawionej francuskiej opinii publicznej. Tym samym Hildebrand podkreśla znaczenie kongresu dla relacji francusko-niemieckich, opisując przy okazji dwóch niemieckich uczestników kongresu: ks. Maxa Josefa Metzgera oraz o. Franziskusa Stratmanna OP, założycieli Związku Pokojowego Katolików Niemieckich.

Sekwencja IV. Starcie Hildebranda z Alphonsem Noblem

Pierwszy akapit tej sekwencji (wyróżniony w przekładzie angielskim) przytoczę w całości:

> Podczas kongresu ku swemu przerażeniu przeczytałem w niemieckiej gazecie niesłychanie nietaktowny artykuł na temat Marca Sangniera. W chwili, gdy pomimo wielkich trudności i ataków ze wszystkich stron odważył się zaprosić Niemców do Paryża i wykonać ten niezwykle przyjazny gest wobec Niemiec, w katolickiej gazecie niemieckiej pojawia się artykuł, w którym Sangnier zostaje przedstawiony jako podejrzany katolik, niedawno ocenzurowany przez Rzym (D. Hildebrand i in., 1994, s. 4).

Znaczenie przytoczonej wypowiedzi staje się jaśniejsze świetle poprzednich sekwencji. Dotychczasowe wywody, w których Hildebrand podkreślał moralne i religijne walory Sangniera i wyrażał swoją z nim solidarność, tłumaczą

gwałtowną reakcję Hildebranda na publikację prasową, atakującą jego francuskiego przyjaciela i uosabiane przez niego wartości, z którymi utożsamiał się również autor pamiętników. Interpretował on ją jako wyraz nieuprzejmości i niewdzięczności wobec gospodarza, który wykonał gest otwartości i dobrej woli. Atak ten był tym bardziej bolesny, że wyprowadzony został z pozycji troski o katolicką ortodoksję i posłuszeństwo Stolicy Apostolskiej, wartości drogie samemu Hildebrandowi. Zawierał przy tym przekłamania, bo rozwiązanie ruchu *Sillon* miało miejsce w 1910 roku, czyli 11 lat wcześniej, a nie „niedawno".

Wzburzony lekturą Hildebrand zapytał niemieckiego dziennikarza Alphonsa Nobla (we wspomnieniach omyłkowo podaje imię Alfred): „Co za nietaktowny dureń napisał ten artykuł?"

> Niestety, okazało się, że to właśnie on sam był rzeczonym autorem i oczywiście w ten sposób zrobiłem sobie z niego śmiertelnego wroga, o czym miałem się wkrótce przekonać na własnej skórze (D. Hildebrand i in., 1994, s. 4; D. Hildebrand 2014, s. 26).

Zadając przytoczone wyżej, emocjonalne i silnie negatywnie wartościujące pytanie, Hildebrand musiał mieć niezachwiane przekonanie o oczywistej słuszności własnego stanowiska. Najwyraźniej nie brał nawet pod uwagę takiej możliwości, że jego rozmówca ma tak diametralnie odmienny ogląd rzeczywistości niż on sam. W przeciwnym wypadku byłaby to wypowiedź obraźliwa, łamiąca reguły towarzyskie. W analizowanej interakcji nastąpiło zderzenie dwóch przeciwstawnych punktów widzenia, w rezultacie którego pojawiło się u jej uczestników poczucie wzajemnej wrogości. Taki sposób zamknięcia sekwencji otworzył zarazem pole do dalszej konfrontacji, co zostało zasygnalizowane w ostatniej przytoczonej frazie. Zakończenie tej sekwencji pozwala nam dostrzec bardzo wyraźnie obiektywne struktury znaczenia stojące u podstaw tej interakcji. Z jednej strony, zarówno po stronie francuskiej, jak i niemieckiej, mamy rzeczników pokoju i pojednania, z drugiej zaś, również i po stronie francuskiej i niemieckiej ujawniają się postawy wrogości wobec przedstawicieli drugiej nacji, a także wobec zwolenników zbliżenia. Na istnienie takiego podziału wskazuje również wspomnienie o przeszkodach i atakach ze wszystkich stron, z którymi musiał zmagać się Marc Sangnier. Wyznanie katolickie okazuje się nie być decydujące o przynależności do jednej lub drugiej z wymienionych grup.

Sekwencja V. Publiczna wypowiedź Hildebranda na kongresie

W kolejnej sekwencji przedstawiony zostaje konflikt pomiędzy zwolennikami i przeciwnikami dialogu i stanowisko, które w tym sporze zajmuje Hildebrand. W pewnym momencie zostaje wezwany przez niemiecką uczestniczkę kongresu do podjęcia mediacji w jednej z grup dyskusyjnych w sytuacji konfliktowej („bardzo ciężkiej", „napiętej").

> Zbliżywszy się do stołu, usłyszałem, jak jeden Francuzów atakuje Sangniera za zaproszenie Niemców, mówiąc: Ci Niemcy nie są naprawdę antynacjonalistami i pacyfistami. Wystarczy, że zapytam ich, czy Niemcy są odpowiedzialne za wojnę, a zobaczycie, że ich nacjonalizm nie pozwoli uznać tego faktu.

Hildebrand odpowiedział nieco wymijająco, twierdząc, że nie zna wystarczająco historii, ani zawartości rosyjskich archiwów, by mieć wyrobione zdanie w tej kwestii, ale dodał, że nie miałby oporów przed uznaniem niemieckiej winy, gdyby uzyskał taką wiedzę. Rozstrzygającym testem było wobec tego pytanie, co sądzi o niemieckiej inwazji na Belgię 4 sierpnia 1914. Na to Hildebrand odpowiedział bez wahania, że była to straszna zbrodnia i dodał:

> Przyznaję to bez oporów, gdyż jestem przede wszystkim katolikiem, następnie katolikiem i raz jeszcze katolikiem, a dopiero później wszystkim innym (D. Hildebrand i in., 1994, s. 4; D. Hildebrand 2014, s. 26)[6].

Ostatnie zdanie nawiązywało do preambuły „W imię Najświętszej i Niepodzielnej Trójcy" umieszczonej na wstępie Traktatu Londyńskiego z 1839, gwarantującego w paragrafie VII neutralność Belgii, a podpisanego m.in. przez króla Prus i cesarza Austrii[7]. Złamanie traktatu zinterpretowane zostaje jako wykroczenie przeciw prawu Bożemu, gdyż preambuła traktatu nadała zobowiązaniom w nim zawartym sankcję religijną. Zawiera wyraźną deklarację tożsamościową i implikuje niemożność pogodzenia katolicyzmu z agresywnym militaryzmem.

Wypowiedź ta spotkała się z wielkim aplauzem zgromadzonych, zwłaszcza obecnego tam senatora z Brukseli, a także Marca Sangniera i jego współpracowników. Zgadzali się z nią również niemieccy księża Metzger i Stratmann. Jak można było oczekiwać, wzbudziła jednocześnie wściekłość Alphonsa Nobla.

Sekwencja VI. Reperkusje kongresowego wystąpienia Hildebranda po powrocie do Niemiec

Po powrocie do Monachium okazało się, że w niemieckiej prasie Hildebrand został oskarżony niemal o zdradę stanu, gdyż rzekomo przypisał Niemcom całą odpowiedzialność za wybuch wojny. Sens jego wypowiedzi został wprawdzie przeinaczony przez Nobla, ale Hildebrand dodaje: „Ale naturalnie z punktu widzenia nacjonalistów nienawiść do mnie była uzasadniona, gdyż byłem zaprzysięgłym wrogiem nacjonalizmu" (D. Hildebrand i in., 1994, s. 5; D. Hildebrand, 2014, s. 27).

---

[6] Warto zaznaczyć, że w oryginale wypowiedzi te są przytoczone po francusku. Podkreślenie swej katolickości jest potrójne, dla wzmocnienia retorycznego efektu. Tłumaczenie angielskie nie jest dokładne, gdyż fraza „and so on and on" sugeruje kontynuację wyliczania „po pierwsze katolikiem, po drugie katolikiem, po trzecie itd".

[7] *Treaty of London, 1839: The Complete Text* by Scott Manning on March 8, 2009, http://www.scottmanning.com/content/treaty-of-london-1839/ (dostęp 10 stycznia 2015).

W analizowanej sekwencji uwypuklona zostaje różnica pomiędzy intencjonalnym działaniem podmiotu a recepcją jego znaczenia. Słowa wypowiedziane przez Hildebranda w dobrej wierze zrelacjonowane przez niemieckiego dziennikarza zostały w Niemczech uznane za zdradę stanu. Obowiązująca w Republice Weimarskiej poprawność polityczna nakazywała negację niemieckiej odpowiedzialności za wybuch I wojny światowej. Złamanie tej niepisanej normy (choć tylko warunkowe i przekazane w zniekształconej formie) naraziło Hildebranda na szykany w postaci szkalujących go relacji prasowych, a także na konieczność usprawiedliwiania swojego zachowania wobec władz uczelni (również nastawionych nacjonalistycznie) oraz Związku Katolickich Akademików, w której pełnił funkcję przewodniczącego komisji ds. relacji międzynarodowych.

Zakończeniem sekwencji jest reakcja Hildebranda na oskarżenia i publiczny ostracyzm. Przygotowuje własne relacje z przebiegu wydarzeń dla prasy, uniwersytetu oraz Związku Katolickich Akademików, w których uzasadnia swoje racje, nie rezygnując ze swego stanowiska i nie tracąc przekonania o słuszności własnych poglądów. Nie reaguje na zawartą *implicite* w liście Wilhelma Bergmanna, prezesa Związku Katolickich Akademików, sugestię ustąpienia z pełnionej funkcji. W ten sposób pojawia się wstępny zarys „struktury przypadku".

Antynacjonalistyczną i antymilitarystyczną postawę Hildebranda, która uzewnętrzniła się przy okazji kongresu i związanego z nim skandalu, cechuje stanowczość, upór, trwanie przy swoim zdaniu i gotowość do obrony własnego stanowiska, inaczej mówiąc, niewrażliwość na „ducha czasu", nieuleganie zewnętrznej presji, gotowość podejmowania ryzyka wobec otrzymywanych telefonicznych pogróżek i narażanie się na społeczny ostracyzm.

Jeśli chodzi o obiektywne struktury znaczenia, nacjonalistyczna presja nie była jeszcze wówczas na tyle silna, aby nie można było się jej przeciwstawić. Obrona Hildebranda była skuteczna – nie stracił funkcji na uczelni, w organizacji katolickiej, nie stracił swojej pozycji społecznej.

Podjęte przez Hildebranda wybory otwierają pole nowych rozstrzygnięć – poprzez zbliżenie do środowiska Marca Sangniera oraz niemieckich pacyfistów, z drugiej zaś strony przez konfrontację z nacjonalistami, która doprowadziła go wyobcowania w zdominowanym przez profesorów o nastawieniu nacjonalistycznym środowisku Uniwersytetu Monachijskiego, który był jego miejscem pracy; a także do zdystansowania się wobec niego wielu przedstawicieli katolickiej inteligencji niemieckiej. Był to zatem pierwszy wyrazisty moment w życiu Hildebranda, w którym jego postawa w życiu publicznym, wynikająca z poczucia własnej misji, mogła zaważyć na jego dalszych losach zawodowych. Można w tym punkcie postawić hipotezę, że to napięcie i polaryzacja będzie się nasilać w miarę rozwoju nastrojów nacjonalistycznych, natomiast w okresach słabnącego nacjonalizmu również i stanowisko Hildebranda nie będzie tak radykalne. Kolejne fragmenty wspomnień potwierdzą tę hipotezę.

Wnioski

Wydaje się, że przeprowadzona analiza sekwencyjna pierwszego fragmentu wspomnień Dietricha von Hildebranda umożliwiła pełniejszy wgląd w relacje pomiędzy czasem biograficznym a czasem historycznym i *Zeitgeist* w jego autobiografii. Praktycznie niemożliwe i niecelowe byłoby stosowanie tego rodzaju analizy do całego obszernego tekstu. Pierwszy fragment został wybrany świadomie przez redaktorów wspomnień i można go traktować jako klucz do całej autobiografii. Jej konstrukcja wskazuje na narastający konflikt pomiędzy samookreśleniem filozofa i jego społecznej roli a duchem czasu, czyli dominującym nurtem kulturowo-politycznym w Niemczech od początku XX wieku do lat trzydziestych. Wpływ na konstrukcję autobiografii miał także sposób jej powstania: forma listu autora do żony, która następnie udostępniła jego fragmenty o publicznym znaczeniu.

Bibliografia

Barry G., 2012, *The Disarmament of Hatred: Marc Sangnier, French Catholicism and the Legacy of the First World War 1914–1945*, Palgrave Macmillan, London.

Garz D., Lang-Wittfogel O., 2007, *Eine objektiv-hermeneutische Biographieanalyse*, „Zeitschrift für Qualitative Forschung", H. 8, 2, s. 207–224.

Hildebrand A. von, 2000, *The Soul of a Lion: Dietrich von Hildebrand*, Ignatius Press, San Francisco.

Hildebrand A. von, 2008, *Dusza lwa. Biografia Dietricha von Hildebranda (1889–1977)*, Fronda–Apostolicum, Warszawa–Ząbki.

Hildebrand A. von, 2014, *Memoirs of a Happy Failure*, Saint Benedict Press, Charlotte.

Hildebrand D. von, 2014, *My Battle against Hitler. Faith, Truth and Defiance in the Shadow of the Third Reich*, Random House, New York.

Hildebrand D. von, Hildebrand A. von, Ebneth R., Wenisch E. (Hrsg.), 1994, *Memoiren und Aufsätze gegen den Nationalsozialismus 1933–1938*, Matthias-Grünewald-Verlag, Mainz.

Maiwald Kai-Olaf, 2005, *Competence and Praxis: Sequential Analysis in German Sociology*, „Forum: Qualitative Social Research. Sozialforschung", vol. 6, no. 3.

Przyborski A., Wohlrab-Sahr M., 2010, *Qualitative Sozialforschung. Ein Arbeitsbuch*, Oldenbourg, München.

Urbaniak-Zając D., Kos E., 2013, *Badania jakościowe w pedagogice*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.

Urbaniak-Zając D., 2010, *O obiektywnej hermeneutyce jako metodzie interpretacji danych empirycznych*, „Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja", nr 1(49).

Walulik A., 2012, *Edukacyjne wspomaganie dorosłych w refleksji nad życiem*, Ignatianum, Wydawnictwo WAM, Kraków.

CZAS – W BADANIACH SYTUACJI EGZYSTENCJALNIE TRUDNYCH

https://doi.org/10.18778/8088-625-4.15

*Emilia Mazurek**

Choroba przewlekła w biografii w świetle wybranych stanowisk teoretycznych i badań empirycznych

Streszczenie: Przewlekła choroba somatyczna jest na tyle doskwierającym wydarzeniem życiowym, że inspiruje chorego do opowiadania o towarzyszących jej zdarzeniach, emocjach, doświadczeniach związanych z fizycznym i psychicznym niedomaganiem. Opowieść (auto)biograficzna o chorobie i odzyskiwaniu zdrowia nazywana jest narracją choroby. Konstruowanie narracji choroby pozwala nazwać przeżywane emocje, nadać sens cierpieniu, wyznaczyć nowe cele, a przede wszystkim nadać chorobie biograficzne znaczenie i zrekonstruować poczucie tożsamości. Przedmiotem analiz autorki są wybrane teorie i badania empiryczne wyjaśniające znaczenie choroby przewlekłej dla doświadczającego jej podmiotu, a jednocześnie uwzględniających perspektywę tegoż podmiotu: chorego zmagającego się z niedomaganiem organizmu, lękiem, cierpieniem, niepewnością, bezradnością, totalnością instytucji medycznych.

Słowa kluczowe: badania biograficzne, biografia, choroba przewlekła, czas, narracja choroby.

Chronic Illness in a Biography in the Light of Chosen Theories and Empirical Research

Summary: Chronic somatic disease inspires patients to talk about accompanying events, emotions, experiences connected with physical and psychical infirmity. (Auto)biographical story about illness and health recovery is called illness narrative. Constructing the illness narrative helps to define experienced emotions, give sense to suffering, set new goals, and above all, give the illness biographical meaning and reconstruct a sense of identity. The article provides an overview of selected theories and empirical studies explaining the importance of chronic disease for experiencing its person, while taking into account the perspective of this person: a patient struggling with ailing body, fear, suffering, uncertainty, helplessness, the totality of medical institutions.

Key words: biographical studies, biography, chronic disease, time, illness narrative.

* Dr, Politechnika Wrocławska, Studium Nauk Humanistycznych i Społecznych, pl. Grunwaldzki 11, 50-377 Wrocław, e-mail: emilia.mazurek@pwr.edu.pl

Choroby są wpisane w bieg życia człowieka. Trwanie w zdrowiu przeplata się z pozostawaniem pod wpływem choroby, co – w myśl koncepcji Normana K. Denzina – pozwala na wydzielenie biografii tematycznej (związanej ze zdrowiem) na tle biografii kompletnej. Biografia zdrowotna (określenie aut.) ściśle wiąże się z innymi rodzajami biografii (np. edukacyjną, zawodową), ponieważ zdrowie determinuje podejmowanie (bądź zaniechanie) różnych form aktywności życiowej i sposób ich realizacji. Krótkotrwała utrata zdrowia, nawet jeśli związana z ostrym bólem i zaburzeniem organizacji życia osobistego i rodzinnego, zwykle ważna jest dla doświadczającego jej podmiotu tu i teraz. Po pewnym czasie bywa nawet zapominana. Choroby przewlekłe natomiast wywierają duży wpływ na biografię człowieka, co wynika m.in. z ich temporalnego wymiaru.

Na gruncie nauk medycznych nie wypracowano jednej definicji choroby przewlekłej. Na problem ten zwraca uwagę socjolog Michał Skrzypek, który w efekcie przeglądu kilkunastu leksykonów medycznych z zakresu chorób wewnętrznych i medycyny rodzinnej stwierdza:

> Wyrazem trudności w jednoznacznym określeniu kryteriów definicyjnych pozwalających na zaliczenie danej choroby do kategorii chorób przewlekłych, w tym w określeniu kryterium temporalnego, jest także to, że w opracowaniach powszechnie stosowanych w codziennej praktyce lekarskiej trudno znaleźć definicję pojęcia choroba przewlekła (Skrzypek, 2011, s. 117).

Czas jest jednym, choć nie jedynym, z kryteriów branych pod uwagę w kwalifikowaniu choroby do chorób przewlekłych. Trudno jest jednak jednoznacznie stwierdzić, ile czasu musi upłynąć od diagnozy (choć można byłoby się zastanawiać, który moment uznać za początek choroby: pojawienie się dolegliwości, pojawienie się symptomów choroby, poddanie się badaniom diagnostycznym, diagnozę itd.), aby można było uznać człowieka za przewlekle chorego. W podejściu biomedycznym zwraca się także uwagę, że choroby przewlekłe zwykle charakteryzują się powolnym początkiem, który stopniowo może przybierać na sile, w efekcie przyczyniając się do zaburzeń w funkcjonowaniu organizmu i jego wyniszczenia. Światowa Organizacja Zdrowia do czterech głównych rodzajów chorób przewlekłych zalicza choroby sercowo-naczyniowe (np. zawał serca, udar mózgu), nowotwory, przewlekłe choroby układu oddechowego (np. przewlekłe zapalenie płuc, astma) oraz cukrzycę[1]. Stanowią one najczęstszą przyczynę zgonów (ok. 60%) na świecie.

Eliot Freidson jako pierwszy zwracał uwagę na potrzebę tworzenia definicji i koncepcji choroby wykorzystujących nie tyle podejście biomedyczne, ile perspektywę laików w zakresie zdrowia, które uwzględniałyby społeczne i osobiste aspekty tego doświadczenia. W późniejszym czasie, głównie dzięki wysiłkom socjologów i antropologów, powstało wiele definicji choroby przewlekłej, uwzględniających nie tylko podejście biomedyczne, ale nawet pozostających

[1] http://www.who.int/topics/noncommunicable_diseases/en/ (dostęp 30 lipca 2015).

w sprzeczności z nim. Problem ten wnikliwie analizuje M. Skrzypek w książce *Perspektywa chorego w socjologii choroby przewlekłej* (2011), dlatego w tym miejscu nie będę przywoływała stanowisk kolejnych autorów. Zaznaczę jedynie, że w socjomedycznym nurcie badawczym podkreśla się temporalny wymiar choroby przewlekłej – jest ona rozciągnięta w czasie (zob. np. Bury, 1982; Frank, 1995), co niektórych badaczy skłoniło do wydzielenia i opisania następujących po sobie etapów chorowania i powracania do zdrowia (zob. np. Corbin, Strauss, 1985; Riemann, Schütze, 1992). Zupełne odzyskanie zdrowia przez przewlekle chorych jest wątpliwe, dlatego można przyjąć za Arthurem Frankiem (1995), że stają się oni członkami społeczeństwa remisji, żyją w tzw. uwarunkowanym zdrowiu, muszą sobie radzić z problemami zdrowotnymi i społecznymi. Ich sytuacja jest niejednoznaczna, niepewna, obarczona ryzykiem.

W niniejszym opracowaniu przedmiotem analiz staną się wybrane teorie i badania empiryczne wyjaśniające znaczenie choroby przewlekłej dla doświadczającego jej podmiotu. Modele teoretyczne, które przywołam, powstały dzięki dopuszczeniu przez badaczy do głosu laików – chorych zmagających się z niedomaganiem organizmu, lękiem, cierpieniem, niepewnością, bezradnością, totalnością instytucji medycznych itd. Moją intencją nie jest komplementarne przedstawienie założeń wybranych teorii, a jedynie ich krótki przegląd celem pokazania, że przewlekła choroba somatyczna może być postrzegana przez doświadczający ją podmiot w różny sposób, determinowany przede wszystkim przez czynnik biograficzny (tj. dotychczasowy przebieg biografii i planowanie dalszego życia).

Narracje choroby w badaniu biografii

Arthur Frank, w swoim słynnym dziele *The wounded storyteller. Body, illness, and ethics*, zauważa: „Bez względu na to, czy chorzy chcą opowiadać historie czy też nie, choroba wymaga opowieści" (Frank, 1995, s. 54). Opowieść o chorobie, cierpieniu i odzyskiwaniu zdrowia w literaturze przedmiotu nazywana jest narracją choroby (*illness narrative*). Arthur Kleinman, jeden z pierwszych badaczy zajmujących się tą problematyką, definiuje narrację choroby jako „historię opowiadaną przez pacjenta, a parafrazowaną przez znaczących innych, aby nadać spójność specyficznym zdarzeniom i długotrwałemu cierpieniu. Fabuła, metafory i środki retoryczne, które nadają strukturę narracji choroby pochodzą z kulturowych i osobistych modeli, pomagając choremu zorganizować opowiadane doświadczenia w znaczący sposób i efektywnie je zakomunikować" (Kleinman, 1988, s. 49). Autor zakłada, że narracja choroby tworzona jest przez laika pacjenta podczas jego rozmowy z profesjonalistą lekarzem, aby ten na podstawie usłyszanej opowieści mógł opracować plan leczenia.

Współcześnie narracje choroby nie są już utożsamiane wyłącznie z rozmową pomiędzy chorym a specjalistą medycznym. Nie zawsze też ich autorem jest chory. Są one bowiem konstruowane także przez najbliższe osoby chorego

(tj. członków rodziny, przyjaciół). Narracje choroby są (auto)biograficzną opowieścią o doświadczeniu choroby, lokującą to wydarzenie w biegu życia chorego, w której zawarty jest nie tylko opis wydarzeń (nie zawsze w porządku chronologicznym), ale także opis emocji, interpretacje, wyjaśnienia, znaczenia. Takie rozumienie narracji choroby najbliższe jest temu rodzajowi narracji, które zostało określone przez Larsa-Christera Hydéna jako „choroba jako narracja" (*illness as narrative*) (Hydén, 1997, s. 54). Pozwala ona na podzielenie się z innymi osobistymi doświadczeniami związanymi z chorowaniem, a także jest sposobem integrowania problemów wynikających z utraty zdrowia z innymi wydarzeniami składającymi się na biografię, rozwiązywania ich oraz czynienia bardziej zrozumiałymi. Drugim rodzajem narracji w typologii zaproponowanej przez przywołanego autora jest „narracja o chorobie" (*narrative about illness*) czyli narracja, w ramach której przekazywana jest wiedza o chorobie. Egzemplifikacją sytuacji, w której powstaje ten rodzaj narracji, jest rozmowa lekarza z innymi specjalistami medycznymi o jednostce chorobowej pacjenta. Trzeci rodzaj, „narracja jako choroba" (*narrative as illness*) odnosi się do sytuacji, w której tworzona narracja jest przejawem/konsekwencją zaburzeń psychicznych lub neurologicznych narratora pacjenta. Osobiste narracje są niewystarczające, aby opisać przeżyte wydarzenia i doświadczenia, a to staje się źródłem cierpienia (tamże, s. 54–55).

Narracje choroby tworzone są w różnych kontekstach i to one determinują sposób i cel konstruowania narracji. L.C. Hydén (1997) wymienia trzy konteksty tworzenia narracji choroby. Pierwszy z nich określa jako kontekst instytucjonalny, który wyznacza ramy komunikowania się osób (tj. profesjonalistów medycznych, chorego z drugą osobą) przebywających w instytucji opieki medycznej[2]. Szczególną formą jest „sytuacja kliniczna" (Hydén, 1997, s. 62), w której pacjent opowiada lekarzowi lub terapeucie o symptomach choroby. Drugi kontekst wiąże się z codziennością. Chory opowiada o swoim niedomaganiu podczas codziennych spotkań z innymi ludźmi, na co zwracał uwagę A. Frank, pisząc: „wezwanie do tworzenia opowieści jest literalne i bezpośrednie: telefon dzwoni i ludzie chcą wiedzieć, co dzieje się u chorego" (Frank, 1995, s. 53). Ostatni z wymienionych kontekstów to sytuacje wywołane np. przez badaczy zapraszających do udziału w badaniach naukowych (Hydén, 1997).

Do wymienionych przez autora kontekstów tworzenia narracji choroby można dodać kolejny: społeczno-kulturowy, który wiąże się z coraz częstszym publikowaniem przez chorych i członków ich rodzin tzw. (auto)patografii[3] czyli

[2] Aby odróżnić narracje na temat choroby tworzone przez specjalistów medycznych ujmujących chorobę w kategoriach biomedycznych od narracji choroby tworzonych przez laików przedstawiających subiektywny wymiar choroby i chorowania, L.C. Hydén używa określenia „narracje o chorobie" (*narrative about illness*), Simon Sinclair (2000) zaś narracje biochoroby (*disease narrative*) (por. Skrzypek, 2011).

[3] A. Frank sprzeciwiał się stosowaniu pojęcia „patografie" do nazywania narracji choroby, argumentując, że żaden chory człowiek opowiadający swoją historię związaną z chorobą nie używa terminu patografia. Ponadto, twierdził, że określanie narracji choroby patografiami lokuje ich twórców pod nadzorem medycyny (zob. Frank, 1995, s. 190–191).

„narracji autora, sytuującej chorobę i leczenie w ciągu jego życia i wiążącej je ze znaczeniem nadawanym życiu. Patografie dostarczają opisu historii choroby z perspektywy pacjenta" (Hawkins, 1999, s. 128). Jest to forma (auto)biografii, której fabuła koncentruje się wokół choroby, odzyskiwania zdrowia, a czasem także umierania i śmierci. Inne epizody życiowe nie są tu tak istotne bądź zupełnie pomijane (zob. np. Hawkins, 1993, Zierkiewicz, 2013). Najczęściej (auto) patografie przyjmują formę literacką (np. pamiętników)[4], a według Tamar Tembeck (2009) mogą występować także w formie wizualnej (np. fotonarracji czyli cykli fotografii przedstawiających zmagania z chorobą) bądź performatywnej.

Doświadczenia związane z chorowaniem zachęcają do snucia narracji i trudno byłoby wymienić wszystkie powody, dla których ludzie podejmują ten trud. Warto jednak wyeksponować kilka z nich. Przewlekła choroba somatyczna może stawiać chorego „w sytuacji *podwójnej tożsamości* (*ja* przed chorobą, *ja* po diagnozie)" (Mazurek, 2013, s. 10), czego wyrazem staje się dzielenie biografii na dwie części – przed i po diagnozie (tamże). Opowiadanie historii życia (w tym tworzenie narracji choroby) może pomóc odnaleźć związek pomiędzy tymi dwoma etapami w (auto)biografii, dookreślić poczucie tożsamości w nowych okolicznościach, odnaleźć miejsce dla siebie w życiu „zniewolonym" przez chorobę lub „wyzwolonym" dzięki chorobie. Chorzy odczuwają potrzebę wyjaśnienia prawdopodobnych przyczyn utraty zdrowia. Próbują poszukiwać sensu w przeżywanym cierpieniu, nadać mu znaczenie, chcą dzielić się z innymi swoimi przeżyciami. Opowiadanie o chorobie staje się naturalną, i jakże wartościową, formą nazywania i ekspresji przeżywanych emocji, werbalizowania gromadzących się myśli, poszukiwania zrozumienia i ukojenia w relacji z drugim człowiekiem. Opowiadanie o chorobie i powracaniu do zdrowia jest czymś w rodzaju „psychicznej odbudowy" (Hawkins, 1999, s. 129). Pozwala zrekonstruować swoją tożsamość, wyznaczyć nowe cele, nadać sens cierpieniu, odnaleźć sens choroby i nadać jej znaczenie. Jak podkreśla A. Frank

[4] Ann Jurecic za prekursorów narracji choroby ogłoszonych drukiem uznaje specjalistów (tj. psychologów, psychiatrów, pielęgniarki i lekarzy), którzy na początku XX wieku publikowali opowieści o chorobie w czasopismach medycznych i okazjonalnie w prasie. Natomiast, zdaniem autorki, pierwszymi narracjami choroby tworzonymi przez pacjentów, a następnie publikowanymi, były opowieści chorych na gruźlicę odizolowanych od zdrowej części społeczeństwa (przełom lat 20. i 30. XX wieku). W tzw. „narracjach sanatoryjnych" (Rothman, 1994, s. 226, za: Jurecic, 2012, s. 5) pacjenci opisywali przede wszystkim swój pobyt w bezosobowej, uprzedmiotawiającej człowieka instytucji medycznej oraz relacje z personelem i innymi chorymi. Od drugiej połowy XX wieku w Stanach Zjednoczonych nastąpił gwałtowny wzrost liczby opublikowanych (auto)biografii skoncentrowanych wokół radzenia sobie z niedomaganiem organizmu (wiele z nich dotyczyło zmagań z wirusem HIV oraz chorobami nowotworowymi). Obecnie na polskim rynku wydawniczym pojawia się coraz więcej pamiętników, dzienników, opowiadań zawierających zapiski z okresu diagnozy i leczenia lub późniejsze wspomnienia osób dotkniętych przewlekłą chorobą. Pełnią one funkcję poradnika – instruują innych chorych, jak radzić sobie z chorobą, gdzie szukać pomocy, jaki jest możliwy przebieg leczenia i jego konsekwencje itd. Patografie uczą, wychowują, przygotowują do pełnienia roli kompetentnego pacjenta lub opiekuna pacjenta. Problem ten w kontekście raka piersi szeroko analizuje Edyta Zierkiewicz w książce *Prasa jako medium edukacyjne. Kulturowe reprezentacje raka piersi w czasopismach kobiecych* (2013). Inną formą upubliczniania narracji choroby są coraz bardziej popularne blogi osób chorych.

„opowieści mogą naprawić zniszczenia, których dokonała choroba w odczuciu osoby chorej […]. Historie są sposobem na odnowienie, zrekonstruowanie wyznaczonych dotychczas map oraz znalezienie nowych wyzwań" (Frank, 1995, s. 53). Narratywizowanie może stać się swoistym oczyszczeniem podobnym do tego, które możliwe jest podczas spowiedzi. Stąd T. Tembeck (2009) porównuje konstruowanie narracji choroby do spowiedzi.

> Narracja jest więc sposobem rozumienia działań własnych oraz podejmowanych przez inne osoby, sposobem organizowania zdarzeń i obiektów w znaczącą całość oraz łączenia ze sobą oraz przyglądania się konsekwencjom działań i zdarzeń na przestrzeni czasu. Narracja nie jest prostym, chronologicznym opisem wydarzeń. Na plan pierwszy wysuwa osobę narratora, jest opowieścią z jego punktu widzenia, zawiera w sobie uzasadnienia, dlaczego warta jest opowiedzenia (Nowak-Dziemianowicz, 2014, s. 12).

Narracja umożliwia walkę z depersonalizacją, której doświadczają chorzy w kontakcie z bezdusznym systemem opieki medycznej. Poprzez mówienie/pisanie nie tylko odtwarzają kolejne wydarzenia związane z doświadczeniem choroby, ale także umieszczają siebie – chorego – na centralnej pozycji w tym doświadczeniu (Hawkins, 1999). Wobec powyższego nie jest przesadą stwierdzenie:

> Narracja jest jedną z najpotężniejszych form ekspresji cierpienia i doświadczeń związanych z cierpieniem. Narracje pacjentów oddają głos cierpieniu w taki sposób, że pozostaje ono poza domeną głosu biomedycyny (Hydén, 1997, s. 49).

Jednocześnie wzrasta zapotrzebowanie społeczne na intymne przekazy dotyczące doświadczania choroby (zob. Zierkiewicz, 2013). Ludzie chcą wiedzieć, jak inni radzą sobie z chorobą, jaki jest jej przebieg, jakie są szanse na wyzdrowienie. Dopuszczenie do głosu laików w kwestii zdrowia i choroby stało się możliwe dzięki niespotykanej dotąd ekspansji informacji o zagadnieniach dotąd zarezerwowanych dla specjalistów medycznych. W XX wieku znacząco osłabił się autorytet lekarza jako jedynego źródła wiedzy o ciele człowieka, o chorobie i jej leczeniu. Zredukowana została też siła paradygmatu biomedycznego. Laicy, dysponujący coraz większą wiedzą z zakresu medycyny, chętniej i odważniej wypowiadają się w kwestii własnego zdrowia i samopoczucia, domagają się przestrzegania praw pacjenta, dążąc do tego, aby ich głos był słyszalny i respektowany przez przedstawicieli służby zdrowia. Narracje choroby powodują, że doświadczenie utraty zdrowia zostaje usunięte ze sfery prywatnej i staje się częścią sfery politycznej i społecznej. Doświadczenie osobiste staje się „doświadczeniem kolektywnym" (Hydén, 1997, s. 59), co powoduje tworzenie się grup społecznych skoncentrowanych na wspólnym doświadczeniu i czasem podejmujących działania zogniskowane wokół tego doświadczenia (np. ruchy społeczne lub stowarzyszenia skupiające nosicieli wirusa HIV). Upublicznianie tego typu wypowiedzi (np. poprzez ogłaszanie drukiem pamiętników lub (auto)biografii osób chorych) nie byłoby jednak możliwe

bez uzyskania „kulturowej legitymizacji" (Frank, 1995, s. 7) czy też, używając innego określenia, „kulturowej autoryzacji" (Couser, 1997, s. 12), a więc swoistego potwierdzenia, że opowieści o chorobie są ważne i potrzebne, a zarazem akceptowalne przez społeczeństwo (zob. też Zierkiewicz, 2013; Mazurek, 2015).

W badaniach empirycznych choroba staje się „dyskursywnym zasobem" (Faircloth i in., 2004, s. 256). Dzięki rozważaniom i refleksji narratora oraz zaangażowaniu i odpowiedniemu przygotowaniu (merytorycznemu, emocjonalnemu, etycznemu) badacza można uzyskać wgląd w jednostkowe sposoby doświadczania choroby oraz wydobyć i poznać różnorodne znaczenia nadawane chorobie. Podejście biograficzne jest szczególnie obiecujące w poznawaniu perspektywy chorego i jego najbliższych, ich refleksji nad utratą zdrowia bądź życiu naznaczonym permanentnym cierpieniem i chorobą. Pozwala odkryć, w jaki sposób narrator umiejscawia chorobę w całej historii życia, czym ona jest dla całej biografii. Narracja choroby może stanowić część całej opowieści o życiu, może także stanowić centralną linię w opowieści, pozostawiając marginalne miejsce dla opisu innych epizodów życiowych (uznanych przez narratora za mniej ważne w przebiegu biografii)[5]. Narracja nie jest wiernym odtworzeniem biegu wydarzeń związanych z chorobą i leczeniem, ale odzwierciedleniem ich przeżywania, postrzegania, interpretowania przez chorego. Narrator opowiada o tym, co w danym momencie wydaje mu się najważniejsze, a przemilcza to, o czym mówić nie chce bądź co uznaje za nieistotne. Wartościuje wydarzenia, ocenia je, próbuje wyjaśnić i powiązać z innymi. Jego narracja jest niepowtarzalna. W innym czasie mógłby ją przedstawić w inny sposób, podać nowe fakty, inne zaś pominąć. Narracja jest także próbą przedstawienia swojej roli w doświadczaniu cierpienia i radzeniu sobie z nim. Narrator może przedstawiać siebie jako aktora pełniącego różne role: ofiary, zaradnego pacjenta, wojownika, bohatera, itd. Może być to zabieg nieuświadomiony lub efekt celowej kreacji. Stąd odbiorcy (tu: badaczowi) trudno jest oddzielić fakty od ich wyobrażenia, fikcję od prawdy, kreację od autentyczności (zob. Bury, 2001; Riessman, 2005; Zierkiewicz, 2013; Mazurek, 2015).

Badacz jest zaangażowany w pozyskiwanie danych, ale także w ich analizę, interpretację, sposób zaprezentowania wyników i wniosków. Jego postawa w trakcie słuchania narracji, doświadczenia (także życiowe), wiedza,

[5] Czasem choroba jest na tyle ważnym wydarzeniem życiowym, że opowieść o przebiegu życia może koncentrować się przede wszystkim, a nawet wyłącznie, na doświadczeniach związanych z utratą zdrowia. Sygnalizowałam ten problem w książce *Biografie edukacyjne kobiet dotkniętych rakiem piersi* (zob. Mazurek, 2013, s. 101–103). Podczas wywiadów prosiłam każdą z Narratorek o opowiedzenie mi swojej historii życia. Niektóre z nich jednak rozpoczynały swoją opowieść od okresu choroby (a konkretnie zauważenia symptomów raka piersi), a dopiero później uzupełniały o wątki sprzed tego etapu. Narracja choroby dominowała nad pozostałymi opisami historii życia u większości badanych. Spostrzeżenie to tłumaczyć mogą analizy Cyntii M. Mathieson i Henderikusa J. Stama (1995), którzy także przeprowadzili wywiady z chorymi na nowotwór. Badacze postawili tezę, że diagnoza onkologiczna kwestionuje autonarracje przedchorobowe i prowadzi do budowania nowych, w których chorzy próbują dookreślić znaczenie choroby w swoim życiu.

zaangażowanie, przygotowanie do prowadzenia badań wpływać będą na narrację, która powstaje, i wnioski, które postawi[6]. Materiał biograficzny, który zostaje poddany analizie przez badacza to narracje wywołane przez niego (np. podczas wywiadu) bądź zastane (np. pamiętniki chorego, (auto)patografie). W przypadku materiałów zastanych badacz nie wywiera wpływu na ich kształt i treść, a jedynie na sposób ich analizy i interpretacji. Natomiast narracja oralna wywołana przez badacza jest konstruowana zarówno przez narratora, który tworzy fabułę opowieści, jak i przez słuchającego (tu: badacza), który może na różne sposoby słuchać i rozumieć, analizować i interpretować, rekonstruować i konstruować. Jak zaznacza Elżbieta Dubas, proces analizy i interpretacji materiału badawczego w badaniach biograficznych „wymaga autorskiego podejścia badawczego" (Dubas, 2011, s. 6; zob. też Lalak, 2010). Catherine K. Riessman (2005) wyróżniła i opisała cztery modele analizy narracji oralnych (analizę tematyczną, strukturalną, interakcyjną i performatywną), które w praktyce bywają łączone w ramach jednego procesu badawczego. Najbardziej typową strategią analizy narracji jest analiza tematyczna, w ramach której badacz kładzie nacisk na treść narracji, a więc na to, co zostało powiedziane, a nie na sposób, w jaki zostało to przedstawione. W przeciwieństwie do niej, analiza strukturalna zakłada przesunięcie nacisku na sposób, w jaki historia została opowiedziana. Podejście to wymaga od badacza skrupulatnej analizy syntaktycznej, pojawiających się pauz, intonacji głosu, itd. Niezwykle interesujące, aczkolwiek rzadziej wybierane przez badaczy, są modele oparte na analizie interakcyjnej i performatywnej. W pierwszej z nich dla badacza istotny staje się dialog pomiędzy narratorem a jego rozmówcą (np. interlokutorem a badaczem, pacjentem a lekarzem, dzieckiem a rodzicem). Opowiadanie jest rozumiane jako „proces współtworzenia, w którym narrator i słuchacz wspólnie tworzą znaczenie" (Riessman, 2005, s. 4). Ten model analizy narracji wymaga transkrypcji wypowiedzi wszystkich uczestników konwersacji i zakłada skupienie uwagi przede wszystkim na wzajemnej zależności uczestników interakcji (np. w jaki sposób zadane pytanie może wpływać na odpowiedź, jaka jest rola milczenia badacza bądź dłuższych pauz narratora w trakcie wywiadu, jak przerywanie rozmówcy wpływa na jego narrację). Rozszerzeniem podejścia interakcyjnego jest performatywna analiza narracji, określona przez autorkę jako „wschodząca w badaniach narracyjnych" (tamże, s. 5). W jej ramach badacz analizuje m.in. aktorów/bohaterów narracji (np. ich rolę lub pozycję w opowieści), interakcje pomiędzy narratorami, reakcje słuchaczy. Podejście to jest szczególnie efektywne w przypadku analizy narracji i procesu jej tworzenia przez kilka osób (np. rodzinę).

[6] Zagadnienie to szeroko analizuje M. Skrzypek, odwołując się do poglądów uznanych antropologów i socjologów medycyny. Sygnalizuje także ciekawy problem, który pojawić się może w sytuacji, gdy narrację choroby tworzy chorujący badacz, reprezentujący nauki społeczne, a więc z jednej strony dzielący się osobistymi przeżyciami, z drugiej zaś kompetentny w zakresie dostosowywania narracji do odbiorcy i kontekstu, bardziej uważny w zakresie doboru słów, opisywanych wydarzeń itd. (zob. Skrzypek, 2011, s. 269–280).

Osoba badacza jest niezwykle ważna w badaniach biograficznych. Jak podkreśla Mirosława Nowak-Dziemianowicz,

> badacze narracji są jednocześnie narratorami. To oni wydobywają z wysłuchanych narracji znaczenia, akcentują jedne, a pomijają inne wątki. Wypracowują własny sposób opowiadania wysłuchanych historii, tworzą narrację o narracji (Nowak-Dziemianowicz, 2014, s. 14).

Badacz nie tylko rekonstruuje usłyszane zdarzenia, ale także przemienia autonarrację w narrację, autobiografię w biografię, a jednocześnie wyjaśnia analizowane zjawiska, procesy, wydarzenia w oparciu o znane mu teorie bądź tworzy własną teorię na podstawie uzyskanych danych. Poprzez to tworzone są koncepcje, które pokazują, w jaki sposób chorzy bądź ich najbliżsi interpretują utratę zdrowia i jakie znaczenie ma to wydarzenie dla całości ich biografii.

Choroba przewlekła w biografii w świetle wybranych stanowisk teoretycznych i badań empirycznych

Analiza narracji choroby pozwala uchwycić, w jaki sposób chorzy doświadczają utraty zdrowia, jak żyją z niedomaganiem somatycznym i jakie znaczenie mu nadają (jak tłumaczą fakt zachorowania, jak wiążą to wydarzenie z innymi epizodami życiowymi, jak włączają ten przełom biograficzny w ciąg biografii, wreszcie jaki sens mu nadają). Niepowtarzalność biografii ludzkich powoduje, że doświadczanie choroby staje się także osobliwe, unikalne, na swój sposób wyjątkowe. Dopuszczenie do głosu chorych – laików z perspektywy biomedycyny, a ekspertów w zakresie przeżywania choroby, nazywających swoje doświadczenia i przemyślenia w związku z utratą zdrowia – pozwoliło badaczom opracować koncepcje pokazujące, w jaki sposób pacjenci umieszczają (przewlekłą) chorobę somatyczną w biegu biografii i jak wiążą ją z pozostałymi wydarzeniami życiowymi.

Za jedną z najbardziej znaczących teorii wyjaśniających znaczenie choroby przewlekłej dla doświadczającego jej podmiotu, a jednocześnie uwzględniających perspektywę tegoż podmiotu, jest Michaela Bury'ego koncepcja „choroby przewlekłej jako zakłócenia biograficznego" (*chronic illness as biographical disruption*) z 1982 roku. Teoria powstała w oparciu o wywiady przeprowadzone z trzydziestoma osobami chorymi na reumatoidalne zapalenie stawów[7]. Nawiązując do koncepcji Anthony'ego Giddensa, M. Bury stwierdził, że przewlekła choroba somatyczna jest jedną z sytuacji krytycznych, które mogą pojawić się w biegu życia człowieka. Jest to na tyle znaczące wydarzenie, że – zdaniem autora – może prowadzić do zakłócenia biografii i tożsamości

[7] Większość badanych stanowiły kobiety w wieku 25–54 lata, dwie kobiety nie miały jeszcze 24 lat, a sześć było w wieku ponad 55 lat. Z kolei pięciu badanych mężczyzn było w wieku 45–64 lata (Bury, 1982).

chorego. Późniejsza krytyka tej koncepcji, znajdująca uzasadnienie w badaniach empirycznych przeprowadzonych przez innych badaczy, oparta była na przekonaniu, że koncepcji tej nie można traktować jako uniwersalnej dla każdej jednostki chorobowej i każdego chorego. Badania zostały bowiem przeprowadzone w specyficznej grupie chorych: osób stosunkowo młodych (reumatoidalne zapalenie stawów jest chorobą występującą raczej w późniejszym wieku) i cierpiących z powodu jednej jednostki chorobowej.

Pomysł, że choroba w większym bądź mniejszym stopniu może zakłócać biografię w zależności od etapu życia, na jakim się pojawi, znalazł odzwierciedlenie w badaniach przeprowadzonych przez Caroline Sanders, Jenny Donovan i Paula Dieppe (2002). W badaniach wzięło udział 27 osób pomiędzy 51. a 91. rokiem życia cierpiących na osteoartretyzm. Autorzy wykazali, że osoby starsze postrzegały swoją dolegliwość jako „normalną i integralną część ich biografii" (Sanders, Donovan, Dieppe, 2002, s. 247), aczkolwiek zakłócającą ich codzienne życie. Akceptacja choroby była wynikiem ich identyfikowania się z ludźmi w podeszłym wieku, a więc bardziej zagrożonych różnymi dolegliwościami. W wyniku badań ujawniono dwa sposoby rozumienia i wyjaśniania choroby (tj. choroba jako naturalna, integralna część życia oraz choroba jako zakłócenie biograficzne), które koegzystują ze sobą (tamże). Podobny wniosek postawiono w innych badaniach, przeprowadzonych przez Christophera A. Faircloth a i współpracowników nad definiowaniem udaru mózgu przez osoby starsze. Badani określali swoje doświadczenia związane z udarem jako „zwyczajny komponent starości" (Faircloth i in., 2004, s. 248), dodając, że w wieku podeszłym współwystępują ze sobą różne choroby (np. cukrzyca, nadciśnienie), które w naturalny sposób osłabiają organizm i zwiększają ryzyko pojawiania się kolejnych dolegliwości. Autorzy wskazali trzy czynniki, które wpłynęły na taki sposób definiowania choroby: wiek, współwystępowanie chorób oraz posiadaną wiedzę na temat udaru. W efekcie swoich badań stwierdzili, że choroba nie zawsze przerywa ciągłość biograficzną, ale może być częścią „przepływu biograficznego" (*biographical flow*), którą można zintegrować z innymi wydarzeniami życiowymi składającymi się na biografię. Wyniki przywołanych badań prowadzą do postawienia wniosku, że jeśli choroba pojawi się w wieku obarczonym wyższym ryzykiem zachorowania (szczególnie w starości), to w mniejszym stopniu zakłóca biograficzny ciąg i poczucie tożsamości.

Innym przykładem badań, w efekcie których podważono wyjaśnianie każdej choroby przewlekłej jako zakłócenia biograficznego, są studia nad narracjami mężczyzn zainfekowanych wirusem HIV podjęte przez Daniele Carricaburu i Janine Pierret (1995). W grupie badanych znaleźli się mężczyźni, którzy zostali zarażeni wirusem HIV wskutek kontaktów homoseksualnych lub leczenia z powodu hemofilii. Autorki odkryły, że pierwsza grupa mężczyzn była bardziej skłonna postrzegać swoją chorobę jako zakłócenie biograficzne, druga z kolei jako „biograficzne wzmocnienie" (*biographical reinforcement*) (Carricaburu, Pierret 1995, s. 80). Na sposób konceptualizacji choroby wywarły wpływ doświadczenia sprzed okresu choroby mężczyzn z obu grup. Chorzy na hemo-

filię na długo przed zakażeniem wirusem HIV organizowali swoje codzienne życie i biografię wokół trajektorii choroby (np. niektórzy świadomie zrezygnowali z zawarcia związku małżeńskiego lub posiadania dzieci z uwagi na genetyczne uwarunkowania choroby), a samo zainfekowanie wzmocniło już dawniej zapoczątkowany proces życia z chorobą oraz pełnienie roli chorego. Nowe ograniczenia bądź życiowe zmiany nie były traktowane jako coś nadzwyczajnego, lecz raczej jako wzmocnienie trwającej od dawna tendencji. W ich przypadku nie można mówić o zakłóceniu czy przerwaniu biografii wskutek zakażenia wirusem HIV. Wydarzenie to „udowodniło fatalność bycia chorym na hemofilię" (tamże, s. 81). Zdaniem badaczek o zakłóceniu biograficznym można mówić w kontekście tych mężczyzn, którzy zaprzeczali chorobie, nie wbudowali jej w swoją tożsamość, próbowali prowadzić normalne życie pomimo/na przekór HIV. Ta koncepcja doświadczenia choroby dotyczyła wszystkich mężczyzn homoseksualnych. Jednakże u tych, którzy akcentowali odmienną orientację seksualną jako aspekt tożsamości przed infekcją, występowało także biograficzne wzmocnienie (wirus HIV jako „przypadłość" homoseksualistów). Analizy D. Carricaburu i J. Pierret uwydatniły, że indywidualna biografia (a konkretnie minione doświadczenia) oraz identyfikacja z grupą społeczną wpływają na sposób definiowania i wyjaśniania choroby. Biograficzne wzmocnienie polega na rekonstrukcji tożsamości (w kontekście choroby) na podstawie przeszłych doświadczeń biograficznych. Osoby po raz pierwszy doświadczające przewlekłej utraty zdrowia inaczej postrzegają sytuację, w jakiej się znalazły, niż osoby, które przez wiele lat żyły z chorobą i muszą radzić sobie z kolejną. Diagnoza przewlekłej choroby nie zawsze jest zatem wydarzeniem, które zakłóca biograficzną ciągłość.

Zawsze jednak utrata zdrowia wymusza na chorym dokonanie zmian w dotychczasowym sposobie funkcjonowania: podejmuje on nowe formy aktywności, dotychczasowe z kolei modyfikuje, ogranicza bądź niweluje. Podejmowane działania mają na celu przezwyciężenie trudności spowodowanych chorobą oraz podtrzymanie normalności w życiu codziennym, są jednocześnie wyrazem podmiotowości i sprawstwa człowieka. Problem ten znalazł odzwierciedlenie w pracach Juliet Corbin i Anselma Straussa (1985), którzy w efekcie analizy narracji małżonków (jedna osoba w związku była chora) opracowali typologię trzech rodzajów pracy wykonywanej przez chorego i jego otoczenie w związku z utratą zdrowia: pracę nad chorobą (*illness work*), pracę nad codziennością (*everyday life work*) oraz pracę nad biografią[8] (*biographical work*) (Corbin, Strauss, 1985, s. 224). Praca nad chorobą obejmuje działania ukierunkowane na uzyskanie diagnozy medycznej oraz radzenie sobie z objawami choroby i leczeniem (poddawanie się reżimom medycznym). Niektóre z nich (np. podanie zastrzyku z insuliny w przypadku nagłego zagrażającego życiu spadku poziomu cukru we krwi) autorzy określają jako „zadania krytyczne", inne z kolei (np. codzienne przyjmowanie leków) stają się rutyną w funkcjonowaniu chorego

[8] W literaturze przedmiotu obecne jest także tłumaczenie sformułowania *biographical work* jako „praca biograficzna".

(tamże, s. 226). Z kolei praca nad codziennością wiąże się z wykonywaniem powszednich działań w nowych warunkach (np. praca zawodowa, obowiązki domowe, opieka nad dziećmi). Przekonanie autorów, że trajektoria choroby i biografia osoby chorej wzajemnie na siebie oddziaływają stoi u podstaw koncepcji pracy nad biografią. Ich wzajemny wpływ może być korzystny, ale i szkodliwy, odczuwany bezpośrednio, ale także odsunięty w czasie, doświadczany przez chorego, ale także przez jego najbliższych. J. Corbin i A. Strauss stwierdzają, że „choć konsekwencje trajektorii są odczuwane przede wszystkim przez osobę chorą, to konsekwencje biograficzne mogą być odczuwane także przez współmałżonka osoby chorej i innych członków rodziny" (tamże, s. 231). Praca nad biografią jest niezbędna do tego, aby wkomponować chorobę w całość biografii, a jednocześnie nadać jej nowy kierunek, zaplanować swoją przyszłość, uwzględniając pojawiające się ograniczenia. Jest ona także potrzebna do redefinicji tożsamości w kontekście zaistnienia nowych okoliczności.

Do wyróżnionych przez J. Corbin i A. Straussa rodzajów prac implikowanych chorobą przewlekłą M. Skrzypek proponuje dodać kolejną, którą określa jako „pracę narracyjną" (Skrzypek, 2011, s. 297) czyli konstruowanie narracji choroby. Autor zastanawia się jednak, czy traktować ją jako odrębny rodzaj pracy czy też jako podtyp pracy nad biografią. W efekcie konstatuje: „Bardziej zasadne wydaje się potraktowanie pracy narracyjnej implikowanej chorobą przewlekłą jako odmiany pracy biograficznej, ze względu na fakt, że zasadniczy wymiar większości *illness narratives* dotyczy kwestii tożsamościowo-biograficznych" (tamże, s. 297).

Gareth Williams (1984), autor koncepcji „narracyjnej rekonstrukcji" (*narrative reconstruction*) postrzega narrację choroby jako odpowiedź jej autora na zmiany tożsamości, jakie zachodzą w efekcie utraty zdrowia oraz metodę jej rekonstrukcji. Podobnie jak M. Bury, G. Williams przeprowadził swoje badania wśród pacjentów cierpiących z powodu reumatoidalnego zapalenia stawów. Jego interlokutorzy nie byli tuż po diagnozie choroby, lecz co najmniej pięć lat po tym wydarzeniu, co skłoniło badacza do określenia ich jako „doświadczonych profesjonalistów" (Williams, 1984, s. 176). Dzięki temu badacz był w stanie rozpoznać długoterminowe konsekwencje choroby przewlekłej i ich wpływ na biografię oraz tożsamość jednostki.

Zachęcenie w pytaniu otwierającym wywiad do poszukiwania przyczyn swojej dolegliwości nie skutkowało odwoływaniem się przez badanych do medycznych aspektów związanych z etiologią choroby, lecz do eksplorowania swojej biografii – poszukiwania związków pomiędzy różnymi wydarzeniami życiowymi a niedomaganiem organizmu. To umożliwiło G. Williamsowi poznanie i wyjaśnienie sposobów poznawczej organizacji zdarzeń związanych z chorobą wypracowywanych przez chorych. Narracja sprzyjała odkrywaniu przez jej autora (tj. chorego) znaczeń choroby, nadawaniu sensu doznawanemu cierpieniu, a także rekonstrukcji tożsamości w obliczu nowych okoliczności biograficznych. W toku narracji badani nie tylko wspominali minione doświadczenia, ale także wyrażali przekonanie, że ich życie nadal trwa i nadal ma cel.

> W narracjach osób chorych dokonywało się zatem znamienne przesunięcie: od kwestii laickich koncepcji etiologicznych w kierunku biograficznych i tożsamościowych aspektów doświadczenia choroby (Skrzypek, 2011, s. 296).

Zdaniem G. Williamsa

> Narracyjna rekonstrukcja jest próbą odtworzenia i naprawienia pęknięć pomiędzy ciałem, Ja oraz światem na drodze połączenia i interpretacji różnorodnych aspektów biografii w celu ponownego zespolenia teraźniejszości, przeszłości i Ja ze społeczeństwem. W tym kontekście, identyfikacja »przyczyn« tworzy istotne punkty odniesienia w interakcji pomiędzy Ja a społeczeństwem" (Williams, 1984, s. 197–198).

Na gruncie polskim w ostatnim czasie interesujące badania empiryczne, których celem był opis i stworzenie typologii sposobów nadawania chorobie (nie tylko przewlekłej) biograficznego znaczenia przez osoby niedefiniujące się jako chore, zostały przeprowadzone przez Magdalenę Fiternicką-Gorzko (2014). Jak stwierdza autorka, choć niektórych badanych zgodnie z kryteriami medycznymi należałoby uznać za chorych, to one same tak siebie nie definiowały. „Można by powiedzieć, że rozmówcy uważali się za generalnie «zdrowych» albo «aleczonych», ewentualnie kontrolujących swoją chorobę w subiektywnie wystarczającym stopniu" (Fiternicka-Gorzko, 2014, s. 117). W wyniku analizy narracji osób w wieku 40–60 lat autorka wyróżniła następujące kategorie odzwierciedlające znaczenia nadawane chorobie: „zwyczajna dolegliwość", „precypitacja", „doświadczenie ekstremalne" i „wstrząsające przeżycie", „zwrotnica", „zasób" (tamże). Zwyczajna dolegliwość dotyczy tych chorób, które niezbyt mocno zakłócają rutynę codzienności (np. niezbyt poważne choroby dzieci) lub są naturalnym elementem życia (np. przemęczenie, choroby w starości). Precypitacja dotyczy sytuacji, w której „granica pomiędzy »normalnym funkcjonowaniem« czy też funkcjonowaniem z jakimiś dolegliwościami a chorobą jest płynna, niejasna" (tamże, s. 121). Po pewnym czasie odczuwane dolegliwości mogą się nasilić bądź wyklarować, co powoduje, że rozpoznanie choroby, czy też raczej określenie przeżywanego stanu jako choroby staje się możliwe. W przeciwieństwie do zwyczajnej dolegliwości i precypitacji doświadczenia ekstremalne zakłócają rutynę, są określane jako kryzys. Do tego typu doświadczeń narratorzy zaliczali choroby bezpośrednio zagrażające życiu (swojemu lub bliskiej osoby), uniemożliwiające poradzenie sobie z problemem za pomocą dobrze znanych, rutynowych praktyk (np. choroba wymagająca hospitalizacji). Odpowiednikiem doświadczeń ekstremalnych w analizach autorki są wstrząsające przeżycia, zarezerwowane do sytuacji choroby osoby bliskiej, w sposób szczególny wywołującej poczucie bezsilności lub bezradności u opiekuna (zob. też Zierkiewicz, Mazurek, w druku). Niektóre choroby na tyle mocno ingerują w codzienność, że są postrzegane jako punkt zwrotny w osobistej lub rodzinnej historii życia, co predysponuje je do określenia jako „zwrotnicy" (Fiternicka-Gorzko, 2014, s. 131). W analizowanych narracjach pojawiło się także postrzeganie choroby jako „zasobu" (tamże, s. 140)

w odniesieniu do uprawnień, jakie przysługują osobie chorej lub jej opiekunowi w świetle przepisów prawa. Wyróżnione przez autorkę kategorie pokazują, w jak różny sposób mogą być spostrzegane choroby, a co za tym idzie, w jak różny sposób mogą być one przeżywane i włączane w całość biografii. Nadawane chorobie znaczenia implikują stosowane strategie radzenia sobie z niedomaganiem organizmu.

Podsumowanie

Poznanie znaczeń nadawanych przewlekłej chorobie przez osoby cierpiące oraz sposobów umieszczania jej w osobistej biografii jest niezbędne do odkrycia i zrozumienia potrzeb, oczekiwań, problemów ludzi chorych, a nade wszystko zrozumienia działań podejmowanych przez nich w kontekście niedomagania. Nie byłoby to możliwe na drodze wsłuchiwania się wyłącznie w głos medycyny i osób ją reprezentujących. Nie byłoby to także możliwe poprzez wypełnianie i analizowanie ankiet, testów wykorzystywanych w badaniach ilościowych. Dopuszczenie do głosu chorych skutkuje powstaniem narracji o chorobach, które dają wgląd w subiektywne, zindywidualizowane sposoby definiowania choroby, sposoby radzenia sobie z niedomaganiem organizmu i poddawaniem się reżimom medycznym, lokowaniem utraty zdrowia w biegu biografii itd. Zdaniem L.C. Hydéna narracje choroby służą konstrukcji doświadczenia choroby i rekonstrukcji historii życia (zob. też Williams, 1984), pomagają uczynić chorobę bardziej zrozumiałą, nadają doświadczeniu osobistemu wartość wspólną, kolektywną (Hydén, 1997, s. 64). Są one cennym źródłem wiedzy dla chorych i dla zdrowych, laików i specjalistów, amatorów i badaczy. Warto przy tym zaznaczyć, że

> obecny stan refleksji metodologicznej socjologii doświadczenia choroby sugeruje ostrożność w traktowaniu *illness narratives* jako źródła wglądu w sposoby doświadczania choroby. Stanowią one raczej „okno", przez które badacz może dostrzec wielorakie kontekstualne uwarunkowania ludzkiej aktywności narracyjnej (kulturowe, instytucjonalne, interakcyjne etc.), wpływające zarówno na jej treść (co jest przedmiotem opowieści?), jak i formę (w jakiej formule opowieść jest konstruowana?)" (Skrzypek, 2011, s. 301).

W badaniach biograficznych uprawianych przez pedagogów narracje choroby mogą posłużyć m.in. do rozpoznawania znaczeń nadawanych chorobie w kontekście biegu biografii i osobistego rozwoju, analizowania procesów uczenia się w sytuacji choroby i redefiniowania własnej tożsamości, analizowania wpływu niedomagania chorego na biografię pozostałych członków rodziny i funkcjonowania systemu rodziny w nowej, trudnej sytuacji. Należy przy tym pamiętać, iż poprzez narracje badacz poznaje i analizuje subiektywną, jednostkową perspektywę narratora, nie zawsze będącą wiernym odzwierciedleniem rzeczywistości. Narracje nie stanowią lustrzanego odbicia rzeczywistości

i przeszłości, zawierają w sobie ich wspomnienie i osobistą interpretację. „Narracje są użyteczne w badaniach, ponieważ opowiadający bardziej interpretuje przeszłość aniżeli reprodukuje ją" (Riessman, 2005, s. 6). To właśnie na tym polega ich istota, ale także i wartość. Możliwość poznania punktu widzenia chorego jest jednak jedną z największych korzyści płynących z tego podejścia badawczego.

Narracje choroby, a tym samym znaczenia nadawane chorobie, mają charakter kontekstualny (zob. Bury, 1982; Hydén, 1997), co oznacza, że pozostają pod wpływem kontekstu wyznaczanego przez biografię konkretnego człowieka[9]. Minione doświadczenia życiowe, kontakty z innymi ludźmi wpływają na sposób definiowania, wyjaśniania, postrzegania choroby. Narracja choroby stworzona w konkretnym momencie życia może ulec diametralnym zmianom po pewnym czasie, pod wpływem dalszych wydarzeń, doświadczeń, refleksji. To właśnie CZAS w doświadczaniu choroby odgrywa ważną rolę. Narracja choroby stworzona tuż po diagnozie z pewnością różnić się będzie od narracji opowiedzianej kilka lat po diagnozie. I różnica nie będzie polegała jedynie na tym, że przybędzie nowych faktów, wydarzeń, ale może się zmienić perspektywa chorego, jego sposób patrzenia na chorobę, włączania jej w bieg biografii i nadawanie biograficznego znaczenia. Wiek narratora oraz etap życiowy (okres rozwojowy), w którym utracił zdrowie i podjął leczenie, co wynika z referowanych wyżej badań, także składają się na ów kontekst. W okresie wczesnej dorosłości człowiek zwykle nie spodziewa się przewlekłej choroby (wyjątkiem mogą być osoby, w których rodzinie występują choroby uwarunkowane genetycznie), diagnozie towarzyszy szok, niedowierzanie, chaos, problem z włączeniem jej w strukturę życia i plany na przyszłość. W okresie późnej dorosłości, mimo że choroba także zwykle zaskakuje, to jednak łatwiej jest ją racjonalnie wytłumaczyć, uznać za naturalną kolej losu.

Kontekst biograficzny wiązać się będzie także z orientacją temporalną chorego. Czas w obliczu utraty zdrowia i wymiernego zagrożenia życia zaczyna nabierać nowego wymiaru. W obliczu choroby teraźniejszość nabiera na wartości. Chorzy często podkreślają, że cieszą się każdą chwilą życia, każdy moment jest cenny. Czas choroby nie musi być czasem straconym, wręcz przeciwnie, może inspirować do angażowania się w takie działania, których wcześniej człowiek nie podejmował (zob. np. Mazurek, 2013). Można mówić nawet o pewnym paradoksie czasu. Cierpienie fizyczne i psychiczne mogą

[9] Warto także zwrócić uwagę na podwójną kontekstowość analizy narracji choroby w badaniach biograficznych. Biografia Narratora determinuje jego sposób opowiadania o chorobie. Natomiast dodatkowo biografia badacza wpływa zarówno na sposób gromadzenia materiału badawczego (np. wybór stawianych pytań, stopień dociekliwości badacza), jak i na jego analizę i sposób odczytania. Wrażliwość badacza, wiedza, doświadczenie, zaangażowanie, przygotowanie merytoryczne i metodologiczne, ale także właśnie biografia składać się będą na warsztat pracy badacza i sformułowane przez niego wnioski. Choroby własne bądź najbliższych osób często determinują wybory badaczy, prowokują naukowców do podjęcia konkretnego problemu (np. A. Strauss cierpiał z powodu choroby wieńcowej, A. Frank doświadczył choroby nowotworowej).

powodować, że czas choroby będzie określany jako trudny, przeklęty, jednocześnie zaś pragnienie życia/przedłużenia życia nakaże postrzegać go jako cenny, oczekiwany, błogosławiony.

Przedstawione powyżej koncepcje pokazują szerokie spektrum sposobów spostrzegania choroby przez ludzi chorych, i z pewnością nie wyczerpują wszystkich możliwości. Można zaryzykować stwierdzenie, że skoro każdy człowiek jest niepowtarzalny i każda biografia jest osobliwa, to także doświadczanie choroby jest unikatowe, a co za tym idzie definiowanie, uzasadnianie, nadawanie chorobie znaczenia w kontekście biograficznym będzie jednostkowe, subiektywne, niespotykane. Można zatem poszukiwać pewnych podobieństw i próbować tworzyć typologie, wzorce doświadczania choroby, ale może się zdarzyć, że będzie to działanie nieskończone. Powstają bowiem kolejne narracje chorych, w nowych okolicznościach społecznych, kulturowych, politycznych, biomedycznych (np. pojawiają się nowe jednostki chorobowe, zmieniają się procedury leczenia), które dezaktualizować będą powstające klasyfikacje i koncepcje. Rezygnacja jednak z tegoż trudu badawczego wydaje się być irracjonalna, a nawet niebezpieczna.

Literatura

Bury M., 1982, *Chronic Illness as Biographical Disruption*, „Sociology of Health & Illness", vol. 4, no. 2, s. 167–182.

Bury M., 2001, *Illness Narrative: Fact or Fiction?*, „Sociology of Health & Illness", vol. 23, no. 3, s. 263–285.

Bury M., 1991, *The Sociology of Chronic Illness: a Review of Research and Prospects*, „Sociology of Health & Illness", vol. 13, no. 4, s. 451–468.

Carricaburu D., Pierret J., 1995, *From Biographical Disruption to Biographical Reinforcement: The Case of HIV-Positive Men,* „Sociology of Health & Illness", vol. 17, no. 1, s. 65–88.

Clark J.A., Mishler E.G., 1992, *Attending to patients' stories: reframing the clinical task*, „Sociology of Health & Illness", vol. 14, no. 3, s. 344–372.

Corbin J., Strauss A., 1985, *Managing Chronic Illness at Home: Three Lines of Work*, „Qualitative Sociology", vol. 8, no. 3, s. 224–247.

Couser G.T., 1997, *Recovering Bodies. Illness, Disability, and Life Writing*, The University of Wisconsin Press, Madison.

Dubas E., 2011, *Uczenie się z (własnej) biografii – wprowadzenie*, [w:] E. Dubas, W. Świtalski (red.), *Uczenie się z (własnej) biografii*, „Biografia i badanie biografii", t. 1, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź.

Faircloth Ch.A., Boylstein C., Rittman M., Young M.E., Gubrium J., 2004, *Sudden Illness and Biographical Flow in Narratives of Stroke Recovery*, „Sociology of Health & Illness", vol. 26, no. 2, s. 242–261.

Fiternicka-Gorzko M., 2014, *„Precypitacja", doświadczenie ekstremalne, zwrotnica i zasób: choroba z perspektywy biograficznej*, „Przegląd Socjologii Jakościowej", t. X, nr 1, s. 116–144.

Frank A.W., 1995, *The wounded storyteller. Body, illness, and ethics,* The University of Chicago Press, Chicago–London.

Hawkins A., 1993, *Reconstructing illness. Studies in pathography*, Purdue University Press, West Lafayette, Indiana.

Hawkins A., 1999, *Pathography: patient narratives of illness*, „Culture and Medicine", no. 171, s. 127–129.

Hydén L.C., 1997, *Illness and narrative*, „Sociology of Health & Illness", vol. 19, no. 1, s. 48–69.
Jurecic A., 2012, *Illness as Narrative*, University of Pittsburgh Press, Pittsburgh.
Kleinman A., 1988, *The Illness Narratives: Suffering, Healing, and the Human Condition,* Basic Books, New York.
Lalak D., 2010, *Życie jako biografia. Podejście biograficzne w perspektywie pedagogicznej*, Wydawnictwo Akademickie „Żak", Warszawa.
Lawton J., 2003, *Lay experiences of health and illness: past research and future agendas*, „Sociology of Health & Illness", vol. 25, Silver Anniversary Issue, s. 23–40.
Mathieson C.M., Stam H.J., 1995, *Renegotiating identity: cancer narratives*, „Sociology of Health & Illness", vol. 17, no. 3, s. 283–306.
Mazurek E., 2013, *Biografie edukacyjne kobiet dotkniętych rakiem piersi*, Oficyna Wydawnicza Politechniki Wrocławskiej, Wrocław.
Mazurek E., 2015, *Illness Narratives – Between Personal Experience, Medical Discourse, and Cultural Practice*, „Croatian Review of Rehabilitation Research", vol. 51, no. 1, s. 48–58.
Nowak-Dziemianowicz M., 2014, *Narracja w pedagogice – znaczenie, badania, interpretacje*, „Kultura i Edukacja", nr 2(102), s. 7–44.
Riemann G., Schütze F., 1992, *„Trajektoria" jako podstawowa koncepcja teoretyczna w analizach cierpienia i bezładnych procesów społecznych*, „Kultura i Społeczeństwo", nr 2, s. 89–109.
Riessman C.K., 2002, *Illness Narratives: Positioned Identities*, Invited annual lecture, Health Communication Research Centre, Cardiff University, Wales.
Riessman C.K., 2005, *Narrative Analysis*, [w:] N. Kelly, Ch. Horrocks, K. Milnes, B. Roberts, D. Robinson (eds.), *Narrative, Memory & Everyday Life*, University of Huddersfield, Huddersfield, s. 1–7.
Rothman S.M., 1994, *Living in the Shadow of Death: Tuberculosis and the Social Experience of Illness in American History*, Basic Books, New York.
Sanders C., Donovan J., Dieppe P., 2002, *The significance and consequences of having painful and disabled joints in older age: co-existing accounts of normal and disrupted biographies*, „Sociology of Health & Illness", vol. 24, no. 2, s. 227–253.
Sinclair S., 2000, *Disease Narratives: Constituting Doctors*, „Anthropology and Medicine", vol. 7, no. 1, s. 115–134.
Skrzypek M., 2011, *Perspektywa chorego w socjologii choroby przewlekłej*, Wydawnictwo Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego, Lublin.
Skrzypek M., 2013, *W stronę socjologii diagnozy. Społeczne funkcje diagnozy medycznej w kontekście doświadczenia choroby*, „Acta Universitatis Lodziensis", Folia Sociologica, nr 45, s. 51–64.
Tembeck, T., 2009, *Performative Autopathographies: Self-Representations of Physical Illness in Contemporary Art*, McGill University, Montreal.
Williams G., 1984, *The genesis of chronic illness: narrative re-construction*, „Sociology of Health & Illness", vol. 6, no. 2, s. 175–200.
Williams J.S., 2000, *Chronic illness as biographical disruption or biographical disruption as chronic illness? Reflections on a core concept*, „Sociology of Health & Illness", vol. 22, no. 1, s. 40–67.
Zierkiewicz E., 2013, *Prasa jako medium edukacyjne. Kulturowe reprezentacje raka piersi w czasopismach kobiecych*, Oficyna Wydawnicza „Impuls", Kraków.
Zierkiewicz E., Mazurek E., w druku, *Couples Dealing with Breast Cancer. The Role of Husbands in Supporting Their Wives,* „Studia Humanistyczne Akademii Górniczo-Hutniczej".

https://doi.org/10.18778/8088-625-4.16

*Miłosz Mółka**

Czas w narracjach mężczyzn pozbawionych wolności

Streszczenie: Celem autora artykułu jest ukazanie problematyki readaptacji społecznej na podstawie literatury przedmiotu konfrontowanej za pomocą analizy strukturalnej tekstów narracyjnych z doświadczeniem życiowym osadzonych mężczyzn. W praktyce badawczej analiza strukturalna wykorzystywana jest niezależnie od tematów podejmowanych przez narratorów. Wymaga ona określenia miejsca, czasu, aktorów i łączących ich związków oraz wartości i oczekiwań. Analizie poddane zostaną przede wszystkim te fragmenty narracji, które pozwolą na rekonstrukcję i opis spostrzeżeń dotyczących sposobu spędzania czasu, jaki preferowali badani mężczyźni zanim zostali skazani na karę pozbawienia wolności; czasu, jakim charakteryzuje się ich pobyt w zakładzie karnym oraz wizji zagospodarowania swojego czasu po odbyciu przez nich kary pozbawienia wolności.

Słowa kluczowe: readaptacja społeczna, narracja, analiza strukturalna.

Temporal approach the process of social re-adaptation in the perspective of prisoners' narratives

Summary: Article presents the issues of social re-adaptation in the perspective of interpretative paradigm. Thus fits into the narrative discourse whose aim indeed is not settlement, but understand the surrounding reality. The subject of presented reflection is prisoners' life experience. Based on the narrative analysis of their life experience in the article we will try to reconstruct the forms of spending time by a deviant criminal activities before imprisonment and during this event. In addition, we will try to reconstruct their plans for the future. This strategy will help to better understand the complex processes associated with returning prisoners to society.

Key words: social re-adaptation, time, life experience, narratives.

Wprowadzenie

Czas jest specyficznym elementem charakteryzującym dzisiejszy świat. Jego wpływ na ponowoczesną rzeczywistość zdaje się być bardziej dostrzegalny niż kiedykolwiek wcześniej. Można nawet powiedzieć, że jeszcze nigdy

* Dr, Akademia Ignatianum w Krakowie, Wydział Pedagogiczny, Instytut Nauk o Wychowaniu, Katedra Profilaktyki Społecznej i Resocjalizacji, ul. Kopernika 26, 31-501 Kraków, e-mail: milosz.molka@ignatianum.edu.pl, milosz.molka@gmail.com.

czas nie biegł tak szybko jak teraz. Stał się on swego rodzaju charakterystycznym atrybutem współczesności, pędzącej z dnia na dzień[1]. Natychmiastowość jako wyraźna cecha czasu, która wpisuje się w ponowoczesność, jest jednak tylko jednym z wielu specyficznych atrybutów tej epoki. Poza nią istnieje szeroki horyzont innych perspektyw interpretacyjnych tego nieodłącznego aspektu egzystencji ludzkiej, jeśliby zdecydować się spróbować ująć go w jakieś ramy teoretyczne. Tym samym o czasie jako zagadnieniu podejmowanym przez pryzmat badań naukowych można powiedzieć, że jest on bardzo wszechstronnym, a przez to złożonym i skomplikowanym przedmiotem badawczym. Mając powyższe na uwadze, analizie poddany zostanie jedynie cząstkowy wymiar czasu, zogniskowany w temporalnych orientacjach skazanych mężczyzn na temat ich życia. Na tej podstawie, w oparciu o sposób pojmowania i interpretowania przez nich swojego doświadczenia życiowego, spróbuję podjąć refleksje na temat szans i barier readaptacji społecznej osób pozbawionych wolności na gruncie rodzimej praktyki resocjalizacyjnej.

Narracje źródłem wiedzy o postrzeganiu czasu przez skazanych

Źródłem wiedzy na temat tego, jak osoby wykolejone przestępczo postrzegają swój czas, będą spisane wypowiedzi osadzonych, składające się na książkę pt. *Dlaczego za kratami. Poruszające historie więźniów*[2]. Autorzy dzielą się swoimi spostrzeżeniami w obrębie własnego doświadczenia życiowego. Szeroko opisują między innymi środowisko wychowawcze, w jakim dorastali; jakość relacji ze znaczącymi dla nich osobami w ich życiu; kontakty ze środkami psychoaktywnymi, a także swoje „kryminalne przygody" i popełnione przestępstwa. Poza opowieściami o przebiegu życia przed umieszczeniem w zakładzie karnym, w materiałach tych można odnaleźć prezentację ich przemyśleń o instytucjach penitencjarno-resocjalizacyjnych, w których odbywają karę pozbawienia wolności, jak również refleksji odnoszących się do samego sposobu odbywania tej kary. Nie brakuje też opisu różnorodnych planów związanych z tym, czym chcieliby się zająć po opuszczeniu zakładu karnego.

Wartość zaprezentowanego źródła polega na tym, że zawarte w nim historie osadzonych mogą z jednej strony stanowić przestrogę przed podejmowaniem nierozważnych decyzji, z drugiej zaś przysłużyć zagubionym w odnalezieniu „właściwej drogi życiowej" (Majcher, 2013, s. 9). Zaznajomienie się z tymi historiami umożliwi szerszy ogląd środowiska życiowego osób

[1] Według Zbyszka Melosika obecny styl życia charakteryzuje kultura typu *instant*, której istotą jest natychmiastowość. Por. Z. Melosik, 2000, s. 166–1670.

[2] Pomysłodawcą publikacji był ksiądz Stanisław Majcher SJ, który podczas swojej wieloletniej posługi kapłańskiej w zakładach karnych, mieszczących się między innymi w Nowym Sączu, Nowym Wiśniczu i Rzeszowie, zbierał od skazanych autobiograficzne historie w formie narracji. Obecnie mieszka on w Zakopanem, gdzie w jezuickim ośrodku „Górka" prowadzi rekolekcje zamknięte oraz posługę duszpasterską.

borykających się z problemami przestępczości, a także ukaże temporalny wymiar uwarunkowań, jakie towarzyszą wykolejeniu przestępczemu. Sam materiał źródłowy zakwalifikować można do narracji, których egzemplifikacją są zawarte w nim historie skazanych. Według N.K. Denzina i Y.S. Lincolna takie historie uznaje się za społecznie uwarunkowane formy działania, społecznie usytuowane performanse, sposoby działania w świecie i nadawania mu sensu (Denzin, Lincoln, 2009, s. 4). Założenie to odsłania fundamentalną rolę, jaką pełnią teksty biograficzne dla procesu poznania we współczesnym dyskursie narracyjnym.

W odróżnieniu od dyskursu *stricte* naukowego, dyskurs narracyjny koncentruje się bardziej na niepowtarzalności każdego ludzkiego działania niż objaśnianiu cech wspólnych tych działań. Za jeden z głównych aspektów sankcjonujących tę opcję metodologiczną wśród naukowych strategii przyjmuje się założenie, że niewątpliwie zachodzi żywy związek między światem tekstu a światem życia jego twórcy (Miles, Huberman, 2000, s. 7). Wynika z tego, że analizy specyficznego rodzaju wytworów świadomości w postaci narracji mają nieocenioną wartość dla badań biograficznych. Należy nadto mieć na uwadze , że w literaturze rozróżnia się dwa zasadnicze sposoby powstawania narracji, które R. Rorty określa mianem kognitywnych (za: Beverley, 2009, s. 761). Pierwszy z nich to pośrednie opowiadanie o wpływie na określoną społeczność historii, która może być historyczna lub wymyślona. Drugi to relacjonowanie rzeczywistości, pozostając z nią w bezpośrednim związku. W opinii R. Rorty'ego historie pierwszego typu ilustrują „pragnienie solidarności", a drugiego typu dają przykład „pragnienia obiektywności" (tamże).

W obliczu przywołanych kategorii relacje więźniów, które będą stanowiły dla mnie podstawę do analizy fenomenu czasu, w ich biografiach zdają się łączyć oba te elementy jako wyraźnie nowa forma materiału źródłowego – *testimonio*, czyli narracja świadka[3]. Należy nadto dodać, że zarchiwizowane przez księdza Majchera narracje więźniów będę traktować nie tyle jako kompleksowe biografie, ile relacje z życia, czyli autobiograficzne wydarzenia opowiedziane słowami osoby, której one dotyczą, ale których ramy temporalne niekoniecznie rozciągają się od narodzin do chwili obecnej. Gwoli ścisłości dodam, że tak pojętą narrację rozumiem jako retrospektywne tworzenie znaczenia, nadawanie kształtu przeszłym doświadczeniom lub ich porządkowanie[4]. Innymi słowy, przyjmuję definicję narracji jako sposobu „rozumienia działań własnych oraz podejmowanych przez inne osoby, organizowania zdarzeń i obiektów

[3] Narracja świadka to powieść lub narracja o długości noweli, w formie tekstu drukowanego, opowiadania w pierwszej osobie przez Narratora, który jest także prawdziwym bohaterem lub świadkiem relacjonowanych wydarzeń. Jednostką relacji jest zwykle „życie" lub znaczące doświadczenie życiowe (por. Beverley, 2009, s. 762). Należy dodać, że – jak większość narracji – jest ona bardziej rekonstrukcją niżeli wiernym opisem rzeczywistości i cechuje ją ponadto aspekt interpretatywny, a to z kolei znaczy, że nie jest ona wolna od ocen własnych Narratora.

[4] Przyjęta przeze mnie perspektywa jest jedną z pięciu, jakie przedstawia w kontekście myślenia o narracji Susan E. Chase (2009, s. 24–26).

w znaczącą całość oraz łączenia ze sobą i przyglądania się konsekwencjom działań i zdarzeń na przestrzeni czasu" (tamże, s. 24–25). Przy takim zdefiniowaniu narracji zaproponowana definicja kładzie szczególny akcent na indywidualny punkt widzenia narratora. Dzięki temu poza rekonstrukcją samych wydarzeń możliwe staje się odwzorowanie również emocji, myśli i interpretacji towarzyszących autorowi danej narracji.

Materiał badawczy, jakim dysponuję, zostanie poddany analizie z wykorzystaniem techniki analizy strukturalnej tekstów narracyjnych[5]. Wymaga ona określenia miejsca, czasu, aktorów i łączących ich związków oraz wartości i oczekiwań (Marek, 2012, s. 295–302). W praktyce badawczej analiza strukturalna tekstów narracyjnych jest wykorzystywana niezależnie od tematów podejmowanych przez narratorów. Przyjmuję jednakże *a priori*, że readaptacja społeczna stanowi wyjątkowo skomplikowany przedmiot badawczy. Oznacza to, że podjęcie biograficznych badań poświęconych readaptacji społecznej przestępców jest trudnym przedsięwzięciem, które stawia przed badaczem szereg rozmaitych wymagań. Dynamika powstawania dewiacji przestępczej jest bowiem tak rozległa, a charakter życia jednostek wykolejonych przestępczo tak rozproszony, że wszelkie poznawcze analizy zagadnienia, jakim jest readaptacja osób zmagających się z problemami przestępczości, domagają się wielowymiarowego wglądu. Z tej przyczyny pragnę przestrzec przed traktowaniem rezultatów niniejszych badań jako próby dostarczenia kategorycznych „prawd" na temat przebiegu procesu readaptacji w odniesieniu do wszystkich możliwych przypadków. Badania te w istocie mają charakter bardziej wyjaśniający niż rozstrzygający i skupiają się jedynie na temporalnych uwarunkowaniach readaptacji społecznej osadzonych mężczyzn. Ufam jednak, że podjęta tematyka zainspiruje do dalszych, bardziej pogłębionych, analiz prezentowanej problematyki.

Czas poprzedzający karę pozbawienia wolności

Jak słusznie zauważa Tadeusz Sakowicz, patologia rodziny stanowi skrajny przykład jej dysfunkcjonalności, niemniej sama dysfunkcjonalność rodziny nie zawsze świadczy o jej patologii (Sakowicz, 2006, s. 35). Na ogół jednak – nie jest to regułą – w bardzo wielu przypadkach patologię przestępczości poprzedza złe funkcjonowanie różnorodnych mikroczynników lokalnych. Wskazując na źródło zachowań przestępczych dziecka, często podkreśla się sposób funkcjonowania rodziny, wzajemne relacje między jej członkami, podejście do różnych problemów w życiu codziennym (Rejzner, Jóźwiak, 2009, s. 14). Śledząc poddane analizie narracje więźniów, trudno nie zgodzić się z istnie-

[5] W artykule odwołam się do procedury analizy strukturalnej promowanej przez Zbigniewa Marka (1998).

niem takich uwarunkowań przestępczości[6]. Wiele wskazuje na to, że za przestępczością w dużej liczbie przypadków kryje się po prostu bezradność wszystkich odpowiedzialnych za wychowanie; jawią się jako wyrazisty przykład tego, jak środowisko wychowawcze może tragicznie zaważyć na losach młodych ludzi[7]. Występujące u młodzieży symptomy przestępczych postaw nie zawsze wynikają tylko i wyłącznie z jej zawinienia. Nierzadko są natomiast wynikiem działań, bądź też braku odpowiedniej reakcji ze strony innych, na ogół najbliższych członków rodziny lub pozostałych osób z najbliższego otocznia. Bywa tak, że w wielu przypadkach konsekwencją tego są dewiacyjne formy spędzania czasu wolnego przez dzieci i młodzież, co z kolei może skutkować popadnięciem w rozmaite konflikty z prawem. Część wypowiedzi skazanych potwierdza tę zależność.

Strukturalne ujęcie doświadczenia życiowego badanych mężczyzn przed pobytem w zakładzie karnym, opracowane na podstawie analizy narracji mężczyzn pozbawionych wolności, przedstawić można następująco:

Miejsce: podwórko, dom (ojca, matki, ojczyma), klatka schodowa, piwnica, miasto, wieś, pogotowie opiekuńcze, mieszkanie w kamienicy, wynajmowane mieszkania.

Czas: charakteryzujący się dezintegracją więzi rodzinnych i przemocą, odznaczający się zamianą ról społecznych (syn pełniący funkcję ojca itp.), brakiem bezinteresownej miłości, wagarowaniem, włóczęgostwem lub bezdomnością, nierzadko przepełniony używkami i naznaczony konfliktami z prawem.

Aktorzy: przyrodnie rodzeństwo, koledzy z podwórka, ojczym, „podejrzane, pijane typy", mama, dziadkowie, złodzieje.

Wartości: alkohol, narkotyki, papierosy, siła fizyczna.

Oczekiwania: prawdziwa, bezinteresowna miłość.

W przypadku Krystiana K., który mimo że sam podkreśla, iż nie wszystko, co robił w tak zwanym wolnym czasie, było złe, patologiczne wzorce spędzania czasu wyparły prospołeczny styl życia. Obok zamiłowania do książek oraz spacerów, przyrodni brat Krystiana zafascynował go alkoholem i narkotykami. Oto, jak wyglądał czas, który charakteryzował jego dorastanie:

> *Zdarzało się tak, że nie byłem wpuszczany do domu na noc, co mnie strasznie bolało. Nie mogłem tego zrozumieć. Robiłem wszystko to, co robili moi koledzy z podwórka, nic złego. Nie kradłem, grałem w piłkę. Byłem za to karany, karany w sposób okrutny. Czasami spędzałem noc na klatkach schodowych. W wieku lat czternastu powiedziałem sobie „dość" i wyprowadziłem się do domu ojca. Nie mieszkałem tam długo. Alkoholizm, melina, postanowiłem więc zrobić po swojemu – odejść. Była bezdomność, narkotyki. Zaczęły się kradzieże, pierwsze konflikty z prawem. Najbardziej*

[6] Warto przy tej okazji nadmienić, że korelację czynników środowiskowych z przestępczością potwierdziły między innymi zbliżone do badań zaprezentowanych na kartach niniejszego artykułu badania prowadzone przez S. Przybylińskiego. Więcej na ten temat por. S Przybyliński (2012, s. 261–270).

[7] Na temat zjawiska tragiczności w odniesieniu do resocjalizacji, rekonstruując poglądy Maxa Schelera, więcej pisze M. Sztuka (2010, s. 87–114).

przerażała mnie bezdomność i jakieś poczucie honoru, który nie pozwalał mi się zniżać do próśb; nie mogłem popatrzeć moim kolegom prosto w oczy. Nie rozumiałem, dlaczego życie, los, tak mnie potraktował. Bezdomne noce, głód. Czasami podchodziłem pod „dom". Spałem po klatkach, piwnicach, a przeważnie się szwendałem. Nie potrafiłem kraść. Nie był ze mnie żaden złodziej, raczej zagubiona dusza. Był jeszcze jeden problem: ja nie chciałem kraść. Za bardzo uciekałem w narkotyki. Nie chciało mi się żyć. Chciałem ze sobą skończyć (Majcher, 2013, s. 112–113).

Warto zauważyć, że kreślony przez Krystiana K. okres destrukcji odbijał swe piętno nie tylko na nim samym, ale również innych osobach z jego otoczenia. Trafnie oddaje to następująca wypowiedź:

Kradłem i ćpałem do 1998–1999 roku. Czas był wypełniony destrukcją. Zdolność moja do złodziejstwa tak się rozwinęła, że potrafiłem nieraz dobrze zarobić, co często wiązało się z krzywdą drugiego człowieka (tamże, s. 115).

Podobnie o czasie przepełnionym destrukcyjnym stylem życia można mówić, analizując narrację Rafała K., pochodzącego z niepełnej rodziny, w której ojca recydywistę zastępował mu ojczym.

Nie mogę powiedzieć, żeby mi było źle w dzieciństwie, ale bardziej byłem przywiązany do babci, do dziadków niż do mamy. Nie lubiłem, kiedy przyjeżdżały do niej jakieś podejrzane pijane typy, przy tym pracowała i całymi dniami jej nie było w domu (tamże, s. 92),

relacjonuje swoje dorastanie Rafał K., wielokrotnie karany za kradzieże i handel narkotykami.

Chodziłem do szkoły. Przyszedł czas I Komunii. Dostałem prezenty, a goście zrobili sobie libację alkoholową na całego. Gdy wszyscy pili, ja też się napiłem. To był mój pierwszy kieliszek. Wykrzywiło mi twarz i źle się poczułem. Podśmiewali się ze mnie, mówiąc, że już więcej się nie napiję.

Kiedy miałem 10 lat, zmarł mój dziadek. Bardzo to przeżyłem. Dwa lata później mama dostała mieszkanie w mieście. Przeprowadziliśmy się. Nowa szkoła. Nie podobało mi się, bo koledzy się śmiali, że jestem „wsiok". Byli wrogo nastawieni do mnie. Atmosfera ogólnie była dla mnie zła i dlatego postanowiłem uciekać na wagary.

[…]

Zacząłem opuszczać szkołę. Nie wracałem do domu ojczyma, a nocowałem różnie. Czasem u kolegów. Czasami u babci. Wtedy poznałem kolegów starszych ode mnie. Zaczęły się drobne kradzieże. Zacząłem pić alkohol i palić papierosy, a mama niezbyt się tym przejmowała. Starsi koledzy mi imponowali swoją siłą, tym, że wszyscy ich się bali, a ja byłem jakby pod ich ochroną i byłem z tej sytuacji zadowolony. Do szkoły już prawie nie chodziłem. Nie słuchałem też próśb mojej babci, która chciała dla mnie jak najlepiej, żebym skończył szkołę, pracował i był szczęśliwy. Tak niestety się nie stało. Nie słuchałem jej rad. Robiłem swoje. Byłem zbuntowany. A mojej mamie powiedziałem, by mnie oddała do Domu dziecka, bo nie mogę mieszkać z ojczymem. Nienawidziłem go z całego serca. Bałem się go, bo ja byłem przecież dzieckiem, a on dorosłym mężczyzną, i nie mogłem mu nic zrobić.

Do Domu dziecka oczywiście mnie nie oddano, ale wyrokiem Sądu Rodzinnego zostałem umieszczony w pogotowiu opiekuńczym za kradzieże i wagarowanie (tamże, s. 94–95).

Czas, w którym byłem w pogotowiu, minął i musiałem wrócić do domu do ojczyma, ale tylko na kilka dni, bo zaraz uciekałem z domu i jak zwykle pojechałem do babci, która zawsze serdecznie mnie przyjmowała. Byłem jej ulubionym wnukiem, mimo mojego życia i zachowania. To trwało niedługo, kilka miesięcy, bo znów trafiłem do pogotowia. Tam skończyłem szkołę podstawową i byłem najstarszy wśród wychowanków, dlatego moja pozycja była bardzo wysoka wśród chłopaków. Zaczynałem się buntować do wychowawców. Często uciekałem na kilka dni (tamże, s. 97).

[…]

Kradzieże doprowadziły do tego, że mając ledwie skończone 17 lat, trafiłem do więzienia. Dostałem 5 lat (tamże, s. 98).

Warto odwołać się jeszcze do życia Pawła G., który w zarysie tak definiuje czas swojej młodości:

Ja od roku 1990 do 2000 miałem przerąbane życie. Mieszkałem z mamą i siostrą w dużym mieszkaniu jednej z kamienic. Tata się wyprowadził i zaczęło się. Mama nadużywała alkoholu. Zaprzyjaźniła się z taką babką, która kochała hulaszcze życie. Ciągłe balangi w naszym mieszkaniu. Niewyspani z siostrą chodziliśmy do szkoły. Często wagarowaliśmy – częściej ja. Mama bardzo często nie wracała do domu na noc i jako dziesięcio-, jedenastoletnie dzieci siedzieliśmy głodni po parę dni, sami w domu albo u sąsiadów. W piątej albo w czwartej klasie szkoły podstawowej doszedł do nas Mirek, starszy od nas o dwa lata, który miał kłopoty z prawem, a w domu sytuację podobną do mojej. Zaprzyjaźniłem się z nim i on pokazał mi, jak zdobywać pieniądze na zachcianki, jakie mógł mieć wtedy dwunastolatek. Tak zostałem złodziejem „doliniarzem". Bardzo dobrze dawałem sobie radę i zacząłem poznawać coraz to starszych i większych bandziorów. Ja byłem najmłodszy ze wszystkich. I tak w 1997 roku dobrnąłem do samej czołówki złodziei. A jako siedemnastolatek zmieniałem co miesiąc samochody, nie mając jeszcze prawa jazdy. Pomagałem rodzinie finansowo, a szczególnie dbałem o siostrę. Mieszkałem z kolegami w wynajmowanych mieszkaniach i nie brakowało zupełnie niczego prócz prawdziwej, bezinteresownej miłości (tamże, s. 321–322).

Czas pobytu w zakładzie karnym

Czas pobytu w więzieniu jest szczególnym rodzajem czasu w biografii każdego człowieka odbywającego karę pozbawienia wolności. Zauważa to między innymi Violetta Będkowska-Heine. Według tej autorki ta specyficzna jakość charakteryzująca czas izolacji, pomimo że jest naznaczona swego rodzaju cierpieniem osób zmagających się z uwięzieniem, może zostać wykorzystana do istotnych zmian w ich życiu (Będkowska-Heine, 2007, s. 153). Innymi słowy, mówiąc nieco alegorycznie, karę pozbawienia wolności można przyrównać do więziennej „odysei", będącej – jak podaje przywołana autorka – czasem trudnych przygód w drodze powrotnej do domu (tamże, s. 168).

Powyższe dookreślenie rozumienia tego specyficznego dla egzystencji ludzkiej rodzaju czasu odsłania szereg możliwości. Z punktu widzenia pedagogiki resocjalizacyjnej należy podkreślić, że mogą one być szczególnie wykorzystywane na przykład przy terapii skazanych lub ich readaptacji społecznej. Z drugiej jednak strony czas spędzony w zakładzie karnym może odbić demoralizujące piętno na „pensjonariuszach" tego rodzaju placówek. W tym kontekście warto się zastanowić na ile założenia pedagogiki penitencjarnej przynoszą wymierne rezultaty resocjalizacyjne, a na ile wpisują się w utopijny wymiar procesu readaptacji społecznej. W odniesieniu do powyższej refleksji spróbuję usystematyzować wypowiedzi skazanych odnoszące się do czasu, jakim charakteryzuje się ich pobyt w zakładzie karnym.

Strukturalne ujęcie doświadczenia życiowego badanych mężczyzn podczas pobytu w zakładzie karnym, opracowane na podstawie analizy narracji mężczyzn pozbawionych wolności, przedstawić można w sposób następujący:

Miejsce: zakład karny.

Czas: monotonny, samotny, dyskomfortowy, trudny, niestabilny, obarczony dozą opacznych opinii, absurdalnie skomplikowany przez nielogiczne zasady podkultury więziennej.

Aktorzy: współosadzeni, personel więzienny.

Wartości: pieniądze, znajomości, narkotyki.

Oczekiwania: zmiana, brak monotonii, nudy.

Niemal każdy z osadzonych, będących autorami narracji, na których opiera się niniejsza analiza, przyznaje, że pobyt w więzieniu stanowi dla niego bardzo trudne doświadczenie w życiu. Dla przykładu, Daniel Sz. stwierdza:

> *Do końca kary pozostało mi osiem lat. Czas, jaki spędziłem w więzieniu, nie jest czasem łatwym, bo wiadomo, że w więzieniu nie jest lekko*… (Majcher, 2013, s. 88).

Odsiadujący wyrok 25 lat więzienia Rafał K. tak natomiast relacjonuje swoje refleksje w obrębie czasu spędzonego w zakładzie karnym:

> *Uznano mnie za mordercę. Pisały o tym gazety. Mówiono w telewizji. Wszyscy wiedzieli. Będąc „pod celą", byłem zdecydowany się powiesić, bo nie mogłem z tym żyć. Zrobiłem sobie sznur. Czekałem tylko, żeby zostać sam w celi, żeby nikt mnie nie mógł odratować. Ale w celi coś podejrzewali i nie doszło do tego, bo mnie pilnowali. Potem poszedłem na inną celę i znów czekałem na odpowiedni moment. Życie było dla mnie udręką, męczarnią i chciałem to skończyć. Byłbym szczęśliwy? A tak, to popadłem w nerwicę. Było mi źle! Myślałem, że depresja przejdzie. Jednak cały czas myślałem o śmierci. Dostawałem leki. Jednak każdy dzień był dla mnie piekłem. Nie chciałem czekać, więc podjąłem decyzję o zorganizowaniu sobie trucizny. Wreszcie miałem ją i to silną dawkę. Kładę się spać i już się nie obudzę. Nikt o niczym nie będzie wiedział. Tak myśląc, poczułem ulgę… I wtedy zdarzyło się coś dziwnego, coś, co mnie zaskoczyło i spowodowało, że na razie odstąpiłem od zamiaru* (tamże, s. 103).

Z dozą rozczarowania tak oto atmosferę panującą w więzieniu opisuje Krystian K.:

Moje pierwsze spotkanie i przygoda z więzieniem. Pamiętam jak dziś, byłem wystraszony przed nieznanym. Wiedziałem o więzieniu tyle co ze słyszenia i z telewizji, której tak mało oglądałem. Teraz, kiedy na to patrzę, to spodziewałem się czegoś całkiem innego. Spodziewałem się spotkać ludzi o wiele bardziej honorowych. Myślałem, że spotkam ludzi z zasadami, a zastałem jeden wielki burdel. Coś, czemu dziwię się do tej pory. Ludzi czasem tak zacofanych, zgnębionych przez życie, kombinatorów. Ludzi bez żadnych zahamowani, pospolitych cwaniaków, jakby brakowało prawdziwych ludzi (tamże, s. 120–121).

Jak zauważa w dalszym fragmencie swojej narracji, nie wszystko, co jak do tej pory go spotkało w czasie odbywania wyroku pozbawienia wolności, było negatywne, choć mimo to trudno z sympatią odnosić się do fragmentu życia, naznaczonego piętnem więzienia. Takiego uzasadnienia dostarcza następująca wypowiedź:

Spotkałem też na swej drodze ludzi, którzy byli coś warci, ludzi, którzy pokazali mi, że życiem trzeba kierować, a nie tylko poddawać się jego prądowi. Więzienie wykształciło we mnie nowe zmysły i nauczyło inaczej reagować na otaczający mnie świat. Naznaczyło mnie cwaniactwo. Pokazało mi, jaki naprawdę jestem, i że człowiek w naszym kraju nic nie jest wart, jeżeli nie ma pieniędzy i znajomości (tamże).

Warto również przytoczyć wypowiedź niewzruszonego decyzją o tymczasowym aresztowaniu Jacka Sz., który wyznaje:

Nie powiem, żebym się tym przejął, bardziej obawiałem się ludzi siedzących w więzieniu, choć sam nie wiem, dlaczego? Przecież nie wiedziałem, co się będzie działo z tej strony muru, opowieści „kolegów" to zbyt mało, by móc sobie wyobrazić więzienne realia (tamże, s. 262).

Po kilkudniowym pobycie w areszcie śledczym stwierdza on, że zasady panujące w więzieniu wydawały się mu *mega turbo idiotyczne*, choć będąc już w oddziale dla skazanych na ogół one nie obowiązywały. Z czasem mimo to w jego życiu pojawiła się monotonia.

Powoli odzywała się samotność, miałem już dosyć całodniowych rozmów o niczym, nie miałem konkretnych zainteresowań, pasji, więc całe dnie nic-nierobienia męczyły mnie i to bardzo. Potrzebowałem jakiejś zmiany, próbowałem zrobić sobie jakieś samouszkodzenie ciała, by tylko wydostać się z Tarnowa i wrócić „na Szpitalkę" do Krakowa (tamże, s. 275).

Śledząc narrację Jacka Sz., nie sposób nie zwrócić uwagi na jeszcze jeden element, charakteryzujący czas spędzany w zakładzie karnym – częste przeniesienia i to zarówno między różnymi zakładami karnymi, jak i pomiędzy poszczególnymi celami. Ponadto, w jego narracji pojawiają się wzmianki o czasie, który wypełniały narkotyki:

Z Tarnowa wróciłem do Krakowa, bardzo się cieszyłem ze zmiany miejsca, nie wiedzieć czemu, dobrze się w tym więzieniu czułem, pomimo większego rygoru i gorszego jedzenia. […] *chłopaki zaproponowali mi zapalenie z nimi haszyszu.* […]

namawiali mnie i nie słuchali moich «NIE». Sam nie wiem, dlaczego w końcu się zgodziłem, może nie chciałem wyjść na „leszcza", a może chciałem spróbować czegoś nieznanego dotąd…

[…]

Czerwiec – lipiec 2002 roku. Muszę zmienić celę – decyzja administracji ZK [Zakładu Karnego] *– zbyt długo ich zdaniem nie może osadzony przebywać w jednej celi. Tak więc „turystyczny tryb życia" był i jest w Krakowie normą, niekiedy ma to dobre strony, a niekiedy wprost przeciwnie* (tamże, s. 277–279).

Obrazując taki stan rzeczy, Jacek Sz. przywołuje transport do jednego z mniejszych więzień w kraju, a konkretnie w Przemyślu:

Ta noc nie była dla mnie wypoczynkiem. Jakieś dziwne uczucie – może zmiana miejsca? może coś innego? W każdym razie nie spałem tej nocy. Gdy powoli robiło się jaśniej, zobaczyłem, jak spora jest ta cela – siedemnaście osób i dwa miejsca wolne – przeraziłem się, ponieważ już wiedziałem, że ta cela nie będzie „komfortową" celą dla mnie. Duże cele były nazywane „stodołami", a ta na której teraz siedziałem była mega-super-turbo stodołą. Słyszałem jedynie, że „gdzieś" są takie cele, nawet większe, ale dotąd nie miałem tej wątpliwej przyjemności siedzieć na takiej. Dwunastoosobowa cela była stodołą nie do wytrzymania, a co dopiero tutaj. Non stop gwar, muzyka, telewizja, głośne rozmowy, w drugim rogu krzyki wręcz, w innym rogu kraty, a w jeszcze innym ktoś kogoś leje po nosie… Bardzo szybko mijał czas, dzień za dniem, kartki z kalendarza jakby szybciej się zmieniały (tamże, s. 283–284).

Warto zauważyć, że w narracji Jacka Sz. czas eksponowany jest bardzo dynamicznie oraz skrajnie. Raz pędzi nieubłaganie, innym razem jakby się zatrzymywał w miejscu. Jako przykład może służyć następująca wypowiedź:

Październik 2002 roku. Czas już tak szybko nie uciekał – wprost przeciwnie. Im bliżej do wyjścia, tym czas jakby protestował (tamże, s. 284).

Z analizowanej narracji dowiadujemy się, że Jacek Sz. opuścił zakład karny i niebawem został ponownie skazany, tym razem na trzy lata pozbawienia wolności. Sąd jednak postanowił warunkowo zawiesić tę karę, niemniej jak się później okazało, Jacek Sz. po raz kolejny został aresztowany. Aktualnie, w trakcie odbywania kary związanej z tym aresztowaniem, następująco opisuje on czas, jaki spędził w zakładzie karnym:

Tym razem (jest to trzeci pobyt w ZK) siedzę niespełna dwa tysiące sto dni. Wiem, wiem, kawał czasu – odważę się jednak powiedzieć, że to zbyt mało jak na karę za przestępstwa, które popełniłem. Byłem bardzo złym człowiekiem, nie napisałem tutaj wszystkiego co mógłbym napisać, jest sporo, ale nie wszystko, masę spraw nie pamiętam lub są zamazane przez narkotyki, które zażywałem (tamże, s. 319).

Podsumowując swoją relację odnoszącą się do czasu charakteryzującego pobyt w zakładzie karnym przejmująco wypowiada się Paweł G., według którego:

W więzieniu największa udręką jest samotność, samotność i bezradność. To miejsce jednak naprawdę pomaga w rachunku sumienia, lecz nie każdy potrafi wyciągnąć z tego rachunku wnioski (tamże, s. 343).

Wypowiedź ta poza tym, że akcentuje jedne z najczęściej wymienianych przez skazanych dotkliwości kary pozbawienia wolności, sygnalizuje jednocześnie lukę w resocjalizacji penitencjarnej, którą zamiast osamotnienia mogłyby wypełnić działania readaptacyjne.

Czas po odbyciu kary pozbawienia wolności

Jedną z funkcji zakładu karnego jest przystosowanie człowieka naruszającego prawo do życia na wolności w oparciu o powszechnie obowiązujące normy społeczno-prawne. Mając jednak na uwadze niską skuteczność oddziaływań penitencjarnych, w ostatnich latach w imię filozofii probacji coraz częściej postuluje się odejście od mało efektywnej kary izolacji na rzecz reintegracji w środowisku otwartym lub pomocy postpenitencjarnej (Bałandynowicz, 2007, s. 15–41; 2011). Istotny, przy tak rozumianym powrocie wykolejonej przestępczo jednostki do społeczeństwa, jest tak zwany proces destygmatyzacji, a więc przekształcenie dewiacyjnej tożsamości w tożsamość społecznie pożądaną, zdominowaną przez cechy normalności (Pindel, 2009, s. 152). Proces ten dokonuje się w obrębie poszczególnych stadiów, spośród których Edyta Pindel wyróżnia następujące:

1) pierwsze wątpliwości co do słuszności i pożyteczności pierwotnej roli prowadzące do jej zakwestionowania,

2) szukanie i ocena roli alternatywnej,

3) zmiana poglądów i ustanowienie eksroli (tamże).

Warto zauważyć, że z procesem tym dokonują się określone zmiany interpersonalne oraz czasowe (tamże, s. 153). Te pierwsze łączą się z przeobrażeniem pojmowania wartości celów materialnych i poczuciem „zmęczenia" systemem sprawiedliwości. Te drugie natomiast powiązane są z okresem adolescencji i przedkładają się na zmianę tożsamości w kontekście przeszłości kryminalnej, której bilans zysków i strat okazał się niekorzystny, co z kolei spowodowało namysł nad dotychczasowym życiem. W wyniku tego namysłu osoba dochodzi do wniosku, że jej życie jeszcze trwa i możliwe są zmiany w jego obrębie. Relacje egzemplifikujące taką refleksję w kontekście zmiany interpersonalnej pod wpływem specyficznego czasu spędzonego w zakładzie karnym odnaleźć można w następujących narracjach skazanych.

Strukturalne ujęcie planów życiowych badanych mężczyzn pozbawionych wolności, opracowane na podstawie analizy narracji mężczyzn pozbawionych wolności, przedstawia się następująco:

Miejsce: środowisko wolnościowe po odbyciu kary pozbawienia wolności.

Czas: naznaczony obawami o możliwości znalezienia i podjęcia pracy, charakteryzujący się chęcią normalnego funkcjonowania oraz chęcią rozpoczęcia „nowego", sprawiedliwego czy też uczciwego życia, a przy tym oszczędzenia bliskim cierpień.

Aktorzy: rodzina, przyjaciele.

Wartości: książki, Bóg.

Oczekiwania: „normalne życie", rodzina, dom, ciepło, bycie „dobrym człowiekiem", by nikt nie cierpiał już więcej w wyniku wyrządzonych przez nich krzywd.

> *Zawsze pragnąłem normalnego życia, rodziny, domu, ciepła, ale nigdy tego nie miałem i z wielu przyczyn i powodów mi się to nie udawało, bo kogo z żyjących na wolności obchodzi jakiś recydywista* – pisze odbywający po raz wtóry karę pozbawienia wolności Rafał K. – *Nie było dla mnie pracy ani mieszkania. Wszyscy traktowali mnie z dystansem i nie miałem nikogo bliskiego, w kim mógłbym mieć oparcie. Akceptowali mnie tylko kumple, a to skutkowało kolejnym wyrokiem do odsiadki. Ale Bóg, tu w więzieniu, dał mi szansę, stawiając na mojej drodze osoby, które widziały we mnie człowieka. I ci ludzie sprawili, że dziś żyję, że odzyskałem sens życia, że poznałem siłę dobra i że w sercu jest Bóg i wiara…*
>
> *Zacząłem czytać bardzo dużo książek. Pochłaniam je jedną za drugą, bo na to jest każdy dzień. Pracowałem i pracuję nad sobą każdego dnia, wyzbywając się wszystkiego, co mi ciążyło na sercu i sumieniu. Jednak czasami nachodziły mnie wątpliwości, że może za późno dokonuje się ta przemiana. Modliłem się wówczas i pytałem Boga, dlaczego, dlaczego nie postawił tych ludzi na mojej drodze wcześniej? To bym teraz nie był w więzieniu z dwudziestopięcioletnim wyrokiem i mógłbym żyć jak inni na wolności.*
>
> *To były chwilowe kryzysy, wątpliwości, które mijały, przechodziły, a ja starałem się im nie ulegać. Nie dopuszczałem ich do siebie. Wierzę, że to, co mnie spotkało, to wszystko dobro, którego doświadczyłem, jest jakimś darem od Boga jako doświadczenie życiowe, bym bardziej rozumiał tych, którzy maja warunki życia podobne do moich…*
>
> *Myślę, że Najwyższy ma dla każdego człowieka sensowną i właściwą drogę, nawet dla mnie. I myślę, a raczej jestem pewien, że tę drogę odnalazłem i będę nią szedł. Będę walczył o siebie, abym kiedyś, gdy będę na wolności, mógł żyć uczciwie przy pomocy przyjaciół i z Bogiem w sercu, stawać się sensownym człowiekiem, by z mego powodu nikt nie cierpiał tak, jak ja kiedyś* (Majcher, 2013, s. 108–110).

Analogiczną refleksją dzieli się skazany na jedenaście lat pozbawienia wolności Jacek Sz.:

> *Moje wspomnienia z życia napisałem nie po to, aby się użalić nad sobą. Napisałem je po to, aby ci, którzy błądzą w swoim życiu, zaczęli zdawać sobie sprawę z tego, czym jest życie i zastanowili się, czy warto to życie niszczyć złem, które nieraz jest nam trudno odgonić od siebie. Dziś myślę, że w każdym z nas jest dobro i możemy zwalczyć to zło. Uwierzyć w siebie, aby dojść do celu* (tamże, s. 89).

Należy podkreślić, że nie każdy ze skazanych, których narracje poddałem analizie, potrafi konstruktywnie wykorzystać swój czas w zakładzie karnym, choćby na namysł, refleksję nad swoim postępowaniem w przeszłości i potencjalnymi skutkami tego postępowania w przyszłości. Skazani, zwłaszcza odbywający wieloletnie wyroki pozbawienia wolności, nierzadko mają problem z konkretyzowaniem planów na przyszłość, czyli tego wszystkiego, czym zamierzają się zająć tuż po opuszczeniu zakładu karnego. Poświadcza to na przykład wypowiedź Pawła G.:

> *W chwili obecnej nie wiem już tak naprawdę, czego chcę, co będę robił, gdy już opuszczę „dom rekolekcyjny", jakim dla mnie staje się więzienie, bo w końcu przyjdzie ten dzień. Chcę być dobrym człowiekiem, ale chyba mam w sobie wrodzone zło, które się ujawnia w najmniej oczekiwanych chwilach, bo przecież siedzę obecnie za coś, co zrobiłem zupełnie bez sensu, coś idiotycznego. Trudno mi o tym pisać, trudno mi o tym myśleć. Staram się zapomnieć* (tamże, s. 342–343).

Wnioski

Przedstawiona specyfika spędzania czasu przez osoby wykolejone przestępczo została odzwierciedlona na podstawie kilku wybranych wypowiedzi skazanych. Mimo to, bardzo szczegółowo ilustruje patologiczny wpływ środowiska wychowawczego oraz konsekwencje tego wpływu w kontekście wykolejenia przestępczego. Oczywiście nie można przy tym zapominać, że dynamika powstawania dewiacji przestępczej jest tak rozległa, a charakter życia jednostek wykolejonych przestępczo tak rozproszony, że wszelkie analizy poznawcze tego zagadnienia domagają się wielowymiarowego wglądu (Przybyliński, 2005). Rezultatów przeprowadzonej analizy narracji nie należy traktować jako obiektywnej prawdy, a jedynie jako próbę zrozumienia określonych zachowań osób wykolejonych przestępczo.

Mając powyższe na względzie, moim zamiarem było wyodrębnienie szeregu czynników, którymi charakteryzował się sposób spędzania czasu przez badanych mężczyzn przed umieszczeniem ich w zakładzie karnym oraz w trakcie odbywania kary pozbawienia wolności, a także określenie wizji tych mężczyzn dotyczącej zagospodarowania przez nich czasu po opuszczeniu zakładu karnego.

Analiza narracji ukazała, że osadzeni mężczyźni bardzo negatywnie odnoszą się do czasu spędzonego w zakładzie karnym. Każdy z nich uskarża się na rozmaite niedogodności, związane z deprywacją potrzeb, jaką wywołuje izolacja. Czas odosobnienia od społeczeństwa badani postrzegają za trudny, wypełniony absurdalnymi zasadami, jakie narzuca podkultura przestępcza oraz monotonia życia. W świetle tego można przypuszczać, że resocjalizacja instytucjonalna nie spełnia swojego zadania, a przynajmniej nie robi tego w stopniu zadowalającym. Analizowane wypowiedzi wskazują, że pobytowi towarzyszy raczej samotność i bezradność, niż działania na rzecz ich rzeczywistej

readaptacji. Ponadto, częste przeniesienia na inne cele, oddziały, zakłady karne – pomimo że spełniają ważne funkcje – niosą ze sobą emocjonalne stany napięcia i stres. Wobec tego w oparciu o zasygnalizowane historie więźniów mówienie o czasie *stricte* readaptacyjnym w zamyśle czasu spędzanego w zakładach karnych nie byłoby do końca uzasadnione.

Nieco więcej pozytywnego światła na powyższe, niezbyt optymistyczne, wnioski rzuca analiza planów mężczyzn pozbawionych wolności dotyczących czasu po opuszczeniu przez nich zakładu karnego. Otóż wiele wypowiedzi odsłania kilka pozytywnych aspektów, które z kolei mogą rokować większe nadzieje związane z readaptacją społeczną. Bez wątpienia zaliczyć do nich można zrozumienie i akceptację swojej sytuacji. Współcześnie wiadomo powszechnie, że aby jakiekolwiek oddziaływania korekcyjne mogły przynieść wymierne efekty, muszą przede wszystkim zostać dobrowolnie zaakceptowane przez adresata tych oddziaływań. Wobec tego pensjonariusze zakładów karnych powinni najpierw zrozumieć społeczną szkodliwość swoich czynów, a dopiero potem rozpocząć pracę nad wyeliminowaniem form nieprzystosowania społecznego. Pocieszające jest to, że wśród osadzonych mężczyzn będących autorami analizowanych narracji są osoby uznające swoją winę i przyznające się do popełnionych błędów. Z jednej strony może to świadczyć o ich otwartości na proces readaptacji społecznej, z drugiej jednak należy pamiętać, że bez fachowej pomocy ze strony kompetentnych pedagogów resocjalizacyjnych nawet najbardziej szczere postanowienia mogą szybko stracić na aktualności. Zwłaszcza w przypadku, kiedy gwarantem postanowień o „zmianie na lepsze" są ludzie, którzy już nie raz w życiu nie sprostali swoim postanowieniom.

Podsumowanie

Celem autora niniejszego artykułu było przybliżenie wypowiedzi skazanych w kontekście trzech ram czasowych: przeszłości, teraźniejszości, przyszłości. Na tej podstawie podjąłem próbę rekonstrukcji znaczących wydarzeń z ich życia, które mogły przyczynić się do ich wykolejenia przestępczego. Na podstawie analizy narracji przedstawiłem refleksję na temat szans i barier readaptacji społecznej specyficznej grupy społecznej, do jakiej zaliczają się osadzeni.

Konkludując, pragnę nadmienić, że mam świadomość, iż nie wszystkie z podejmowanych przeze mnie zagadnień zostały w sposób zadowalający zauważone i wyjaśnione. Biorąc pod uwagę postulat komplementarności badań naukowych zakładam jednak, że zaprezentowane analizy wpłyną na zwiększenie zainteresowania pedagogiki resocjalizacyjnej środowiskowymi uwarunkowaniami niedostosowania społecznego w kontekście osobistego doświadczenia osób charakteryzujących się tym zaburzeniem. Tym samym będą stanowić przyczynek do dalszych, pogłębionych badań prezentowanej tutaj problematyki, co z kolei być może przyczyni się do zwiększenia konstruktywnych oddziaływań readaptacyjnych, które będą adekwatne do współczesnej rzeczywistości społecznej.

Literatura

Bałandynowicz A., 2011, *Probacja. Resocjalizacja z udziałem społeczeństwa*, Wydawnictwo Wolters Kluwer, Warszawa.

Bałandynowicz A., 2007, *System probacji a nie fikcja karania – propozycja racjonalnej i efektywnej polityki kryminalnej w Polsce*, [w:] B. Urban (red.), *Adekwatność polskiego systemu penitencjarnego i resocjalizacyjnego do współczesnych rozmiarów i rodzajów przestępczości*, Wydawnictwo Górnośląskiej Wyższej Szkoły Pedagogicznej, Mysłowice, s. 15–41.

Beverley J., 2009, *Narracja świadka, podrzędność i autorytet narracyjny*, [w:] N.K. Denzin, Y.S. Lincoln (red.), *Metody badań jakościowych*, t. 1, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa, s. 761–774.

Będkowska-Heine V., 2007, *Trajektorie w losach mężczyzn odbywających karę pozbawienia wolności – perspektywa osadzonych*, [w:] B. Urban (red.), *Adekwatność polskiego systemu penitencjarnego i resocjalizacyjnego do współczesnych rozmiarów i rodzajów przestępczości*, Wydawnictwo Górnośląskiej Wyższej Szkoły Pedagogicznej, Mysłowice, s. 153–171.

Chase S.E., 2009, *Wywiad narracyjny. Wielość perspektyw, podejść, głosów*, [w:] N.K. Denzin, Y.S. Lincoln (red.), *Metody badań jakościowych*, t. 2, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa, s. 15–56.

Denzin N.K., Lincoln Y.S. (red.), 2009, *Metody badań jakościowych*, t. 2, Wydawnictw Naukowe PWN, Warszawa, s. 15–56.

Majcher S, 2013, *Dlaczego za kratami. Poruszające historie więźniów*, Wydawnictwo WAM, Kraków.

Marek Z., 1998, *Biblia w katechetycznej posłudze słowa*, Wydawnictwo WAM, Kraków.

Marek Z., 2012, *Metody pracy z tekstami biblijnymi*, [w:] J. Kochel, Z. Marek, *Pedagogia biblijna w katechezie*, Wydawnictwo WAM, Kraków, s. 263–333.

Melosik Z., 2000, *Ponowoczesność: między globalizmem, amerykanizacją i fundamentalizmem*, [w:] J. Brzeziński, Z. Kwieciński (red.), *Psychologiczno-edukacyjne aspekty przesilenia systemowego*, Wydawnictwo Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, Toruń, s. 165–178.

Miles M.B., Huberman A.M., 2000, *Analiza danych jakościowych*, Wydawnictwo Trans Humana, Białystok.

Pindel E., 2009, *Życie po więzieniu – readaptacja w środowisku otwartym*, [w:] F. Kozaczuk (red.), *Zagadnienia readaptacji społecznej skazanych*, Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego, Rzeszów, s. 150–159.

Przybyliński S., 2012, *„Czy ja wyglądam na zabójcę?" – czyli skazani „niebezpieczni" o sobie i swoim życiu*, [w:] W. Ambrozik, A. Kieszkowska (red.), *Tożsamość grupowa dewiantów a ich reintegracja społeczna*, Oficyna Wydawnicza „Impuls", Kraków, s. 261–270.

Przybyliński S., 2005, *Podkultura więzienna. Wielowymiarowość rzeczywistości penitencjarnej*, Oficyna Wydawnicza „Impuls", Kraków.

Rejzner A., Jóźwiak J., 2009, *Terapia w resocjalizacji*, cz. III: *Środowisko społeczne a problem przestępczości nieletnich: dane statystyczne z lat 1994–2006*, Wydawnictwo Akademickie „Żak", Warszawa.

Sakowicz T., 2006, *Dysfunkcjonalność rodziny a resocjalizacja*, Oficyna Wydawnicza „Impuls", Kraków.

Sztuka M., 2010, *Los. Grzech. Tajemnica. Przysłonięty dyskurs resocjalizacji*, [w:] K. Biel., M. Sztuka (red.), *Resocjalizacja wobec tajemnicy zła*, Wydawnictwo WAM, Wyższa Szkoła Filozoficzno-Pedagogiczna „Ignatianum", Kraków, s. 86–114.

MIEJSCA W PRZESTRZENI MIASTA W BIOGRAFII
UCZENIE SIĘ „Z MIEJSC"

https://doi.org/10.18778/8088-625-4.17

*Marcin Muszyński**

Miejsca w przestrzeni miasta w świetle biograficznych narracji – założenia badawcze projektu

Streszczenie: W artykule przedstawione zostały główne założenia badawcze międzyuczelnianego projektu pilotażowego *Miejsca w przestrzeni miasta i ich funkcje w świetle biograficznych narracji* prowadzonego w Zakładzie Andragogiki i Gerontologii Społecznej Uniwersytetu Łódzkiego w latach 2013–2015. Zaprezentowane zostały także uczelnie partnerskie oraz ich zadania w projekcie.

Słowa kluczowe: projekt pilotażowy, założenia badawcze projektu, cele.

Places in the Urban Space in the Light of Biographical Narration – the Project Research Assumptions

Summary: The paper depicts the main research principles of an interuniversity pilot project *Miejsca w przestrzeni miasta i ich funkcje w świetle biograficznych narracji* (*Places in the Urban Space and Their Functions in the Light of Biographical Narrations)* conducted at the Department of Andragogy and Social Gerontology at the University of Lodz from 2013 to 2015. Partner universities and their roles in the project have also been presented.

Key words: pilot project, project research assumptions, objectives.

Projekt *Miejsca w przestrzeni miasta i ich funkcje w świetle biograficznych narracji* stanowił próbę ukazania wymiarów uczenia się w kontekście wybranych miejsc w przestrzeni miasta. Ich rozpoznanie miało przyczynić się do wzbogacenia wiedzy na temat uczenia się osób dorosłych.

Projekt zainicjowany został 13 lutego 2013 roku przez prof. Elżbietę Dubas i dra Marcina Muszyńskiego w trakcie VII Łódzkiej Konferencji Biograficznej z cyklu Biografia i badanie biografii, zatytułowanej *Osobliwości biografii edukacyjnych*. Czas realizacji projektu wynosił 24 miesięce. Oficjalne zakończenie projektu miało miejsce 5 lutego 2015 roku w podczas IX Łódzkiej Konferencji Biograficznej z cyklu Biografia i badanie biografii pod tytułem *Czas w badaniach biograficznych.*

* Dr, Uniwersytet Łódzki, Wydział Nauk o Wychowaniu, Zakład Andragogiki i Gerontologii Społecznej, ul. Pomorska 46/48, 91-408 Łódź, mlodziako@go2.pl

Założenia badawcze projektu

Problematyka związana z miastem poruszana jest przez badaczy od dziesięcioleci. Stanowi jedno z centralnych zagadnień socjologii. W mieście zaobserwować można, między innymi, najważniejsze procesy przemian społecznych, ale można także poszukiwać odpowiedzi dotyczących życia społecznego. Ten makrospołeczny wymiar badań ma swoją bogatą historię. Znacznie mniej jest prac odnoszących się do spersonalizowanej perspektywy odbioru miejsc w przestrzeni miejskiej. Jeszcze mniej jest publikacji, w których podejmowany jest wątek uczenia się z (w) miejsc(ach).

Pedagogiczna refleksja wokół relacji podmiot – miejsce opisana została między innymi przez Marię Mendel (2006) i nazwana „pedagogiką miejsca". Jej przesłanie można odczytać w ten sposób, że miejsce prowokuje jednostkę do aktywności, refleksyjności i krytycznego myślenia, przez to miejsce ma niejako moc formującą, gdzie następuje uczenie się (Mendel, 2006, s. 22). Ten sposób myślenia zbieżny jest z ustaleniami, jakie poczynione zostały w andragogice, gdzie przyjmuje się, że uczenie ma zawsze związek z działaniem, z aktywnością człowieka, i stąd wnosi się, że obszary uczenia się są zbieżne z polami aktywności życiowej jednostki (Kargul, 2005, s. 8).

Dwa podstawowe wątki stały się inspiracją dla podjęcia tej problematyki. Pierwszy odnosi się do biograficznej pamięci narratorów o znaczących dla nich miejscach w przestrzeni miasta. Chodziło o uchwycenie osobistej perspektywy, a przez to odejście od odtwarzania zobiektywizowanej wiedzy i poglądów na temat wybranych miejsc w mieście. Dążono do odfiltrowania tych dwóch warstw, skupiając się głównie na narracji badanych, które bezpośrednio związane były z ich biograficznymi doświadczeniami miejsc. Drugi wątek koncentruje się na możliwości rozpoznania uczenia się narratorów z (w) miejsc(ach). Uzasadnieniem dla połączenia tych dwóch motywów stały się znaczące w andragogice teorie/koncepcje – uczenia się egzystencjalnego Petera Jarvisa (2009, s. 21–34; por. Muszyński, 2013, s. 105–122) oraz uczenia się biograficznego Petera Alheita (2015, s. 23–36). Obie wskazują istotny związek uczenia się z biografią jednostki. Najlepiej widać to na przykładzie uczenia się biograficznego w jego wymiarze kontekstualnym[1]. Jak przekonuje Alheit, uczenie się nie jest lokowane w jednostce, lecz w świecie społecznym. Są to konkretne sytuacje, ale także środowisko życia oraz uporządkowane historyczno-społecznie przestrzenie. Relacja pomiędzy jednostką a opisanym kontekstem stanowi podstawę dla uczenia się biograficznego (Alheit, 2015, s. 23–36), w przypadku tego projektu – uczenia się z miejsc. W nurt tych rozważań świetnie wpisuje się także koncepcja „prywatnej ojczyzny" opisanej przez Stanisława Ossowskiego (1967). Ta „prywatna ojczyzna" to bezpośredni i osobisty stosunek jednostki do miejsc, stwarzający poczucie przywiązania i emocjonalnej więzi z miejscem.

[1] Peter Alheit wskazuje, że są trzy wymiary uczenia się biograficznego: temporalny, kontekstualny i refleksyjny.

Przedmiotem przeprowadzonych badań, których podstawowym celem jest rozpoznanie wymiarów uczenia się z (w) miejsc(ach) w przestrzeni miasta, są wypowiedzi badanych na temat uczenia się w kontekście wybranych miejsc w przestrzeni miasta. Praktyczne efekty projektu zostaną wykorzystane w procesie kształcenia studentów na specjalności edukacja dorosłych z coachingiem. W ramach warsztatów biograficznych przewidziany został moduł *Uczenie się z (w) miejsc(ach).*

W prezentowanym projekcie podjęto następujące problemy: Jakie miejsca w przestrzeni miasta mają szczególne znaczenie dla badanych mieszkańców z perspektywy ich doświadczeń biograficznych? Jakie wymiary uczenia się w kontekście wybranych miejsc w przestrzeni miasta obecne są w narracjach badanych? Uszczegółowieniem tych ogólnych zagadnień były pytania o sposób postrzegania wybranych miejsc, ich rolę oraz funkcje edukacyjną.

Do projektu zaproszeni zostali tzw. „zwykli" mieszkańcy miasta (zamieszkujący miasto przez dłuższy czas) oraz mieszkańcy „kompetentni" (związani zawodowo z miastem, mający poszerzoną wiedzę o mieście oraz wskazujący na szczególnie zainteresowanie miastem).

Wypowiedzi zgromadzone zostały techniką wywiadu częściowo strukturyzowanego indywidualnego, w trakcie którego odwoływano się do doświadczeń, do biografii w zakresie znaczących dla narratora miejsc w przestrzeni miasta ich wyboru, znaczenia, sposobów ich doświadczania, uzasadnienia biograficznego, okoliczności pojawiania się wspomnień o miejscach, okresu życia itp. Prośba o uzupełnienie i rozwinięcie wypowiedzi stanowiła podstawę przyjętej techniki.

W badaniach jakościowych proces zbierania danych jest ściśle połączony z procesem ich analizy. Już w trakcie prowadzenia wywiadów z narratorami sporządzane były notatki terenowe. W dalszej części dokonana została transkrypcja wywiadów oraz kodowanie mające na celu uporządkowanie materiału badawczego. Kolejne kroki postępowania badawczego zmierzały w kierunku coraz to bardziej teoretycznego i analitycznego wyjaśniania znaczeń zebranych danych. Analiza obejmuje siedem wywiadów, z udziałem czterech kobiet w przedziale wiekowym 30–76 lat oraz trzech mężczyzn w przedziale wiekowym 60–83 lata. Narratorzy mieszkają w następujących miastach: Łodzi (2), Lublinie (2), Białymstoku (2) i Bielsku-Białej (1).

Przy realizacji zadań projektu pracowali badacze reprezentujący następujące ośrodki akademickie w Polsce:

– z Wydziału Pedagogiki i Psychologii Uniwersytetu w Białymstoku – dr Alicja Korzeniecka-Bondar, dr Beata Kunat oraz dr Katarzyna Szorc,
– z Wydziału Nauk Społecznych Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego Jana Pawła II – prof. nadzw. dr hab. Ryszard Skrzyniarz oraz mgr Elżbieta Krzewska,
– z Wydziału Nauk Społeczno-Pedagogicznych w Katowicach, Wyższej Szkoły Pedagogicznej im. Janusza Korczaka w Warszawie – prof. nadzw. dr hab. Jerzy Semków i dr Joanna Golonka-Legut,

– z Wydziału Etnologii i Nauk o Edukacji w Cieszynie, Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach – dr hab. Dorota Sieroń-Galusek,
– z Wydziału Nauk o Wychowaniu Uniwersytetu Łódzkiego – prof. nadzw. dr hab. Elżbieta Dubas, dr Anna Gutowska, dr Joanna Stelmaszczyk, dr Marcin Muszyński i mgr Wojciech Świtalski.

Zainteresowania badawcze uczestników projektu lokują się w procedurze badań jakościowych, co sprzyjało wypracowaniu wspólnego stanowiska metodologicznego. Koncepcja badań opracowana została przez prof. Elżbietę Dubas (koordynator merytoryczny) oraz dra Marcina Muszyńskiego (kierownik projektu). Partnerzy brali udział przede wszystkim przy przeprowadzeniu badań pilotażowych oraz analizie materiału empirycznego.

Kompozycja składu grupy projektowej umożliwiła przeprowadzenie badań w różnych miastach w Polsce – Białymstoku, Lublinie, Bielsku-Białej, Cieszynie i Łodzi.

Podsumowanie

Zrealizowany projekt ma charakter pilotażowy i odnosi się do analizy konkretnych, jednak pojedynczych przypadków. Wstępne analizy końcowe, przedstawione w artykułach Elżbiety Dubas i Anny Gutowskiej, Alicji Korzenieckiej-Bondar, Beaty Kunat i Katarzyny Szorc, Elżbiety Krzewskiej i Ryszarda Skrzyniarza oraz Marcina Muszyńskiego, znajdujących się w tym tomie, należy traktować jako jedne z wielu możliwych prób spojrzenia na opracowanie zebranego materiału empirycznego. Projekt jest wstępem do prowadzenia dalszych pogłębionych analiz.

Literatura

Alheit P., 2015, *Teoria biografii jako fundament pojęciowy uczenia się przez całe życie*, „Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja", nr 4(72).

Jarvis P., 2009, *Learning to be a person in society. Learning to be me*, [w:] K. Illeris, (ed.), *Contemporary theories of learning. Learning theorists… in their own words*, Routledge, New York.

Kargul J., 2005, *Obszary pozaformalnej i nieformalnej edukacji dorosłych*, Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej we Wrocławiu, Wrocław.

Mendel M., 2006, *Kategoria miejsca w pedagogice*, [w:] M. Mendel (red.), *Pedagogika miejsca*, Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej TWP, Wrocław.

Muszyński M., 2013, *Teoria uczenia się egzystencjalnego Petera Jarvisa*, „Edukacja Dorosłych", nr 1 (68).

Ossowski S., 1967, *O ojczyźnie i narodzie*, PWN, Warszawa.

https://doi.org/10.18778/8088-625-4.18

*Alicja Korzeniecka-Bondar**
*Beata Kunat***
*Katarzyna Szorc****

Przestrzeń miasta Białystok z perspektywy mieszkańca – w poszukiwaniu miejsc znaczących

Streszczenie: W artykule zaprezentowano fragment wyników badań prowadzonych w ramach projektu *Miejsca w przestrzeni miasta i ich funkcje w świetle biograficznych narracji* koordynowanego przez pracowników Zakładu Andragogiki i Gerontologii Społecznej Uniwersytetu Łódzkiego. Celem badań było rozpoznanie miejsc w przestrzeni miasta Białystok[1] znaczących dla jego mieszkańców z perspektywy ich wymiaru społecznego, historycznego i kulturowego a także roli, jaką pełniły. We wstępie artykułu przedstawiono rozważania dotyczące miejsc i przestrzeni oraz pamięci miejsc. Następnie ukazano w nim założenia metodologiczne badań własnych. Znaczną część tekstu stanowi prezentacja indywidualnej mapy pamięci miejsc zrekonstruowanej na podstawie analizy narracji „zwyczajnego" mieszkańca Białegostoku. Kolejno przedstawiono efekty analizy materiału empirycznego w układzie: miejsca znaczące w przestrzeni miasta i ich indywidualne znaczenie, wspomnienia (wydarzenia, doświadczenia) związane z miejscami oraz procesy uczenia się z miejsc.

Słowa kluczowe: pamięć miejsc, Białystok, nostalgia, czas glacjalny.

Białystok's urban space from the citizen's perspective – in search for significant places

Summary: Fragments of research results were presented in the text which were carried out as part of the project 'Places in the urban space and their functions in the light of biographical narrations' coordinated by the employees of Social Andragogy and Gerentology Faculty at University

* Dr, adiunkt, Uniwersytet w Białymstoku, Wydział Pedagogiki i Psychologii, Zakład Pedagogiki Ogólnej i Metodologii Badań Pedagogicznych, ul. Świerkowa 20, 15-328 Białystok, e-mail: alibon@uwb.edu.pl.

** Dr, adiunkt, Uniwersytet w Białymstoku, Wydział Pedagogiki i Psychologii, Zakład Pedagogiki Ogólnej i Metodologii Badań Pedagogicznych, ul. Świerkowa 20, 15-328 Białystok, e-mail: b.kunat@uwb.edu.pl.

*** Dr, adiunkt, Uniwersytet w Białymstoku, Wydział Pedagogiki i Psychologii, Zakład Pedagogiki Ogólnej i Metodologii Badań Pedagogicznych, ul. Świerkowa 20, 15-328 Białystok, e-mail: k.szorc@uwb.edu.pl.

[1] Załącznik nr 1 – informacje o mieście Białystok.

of Lodz. The study's aim was to recognize places in Białystok's urban space meaningful to its citizens from the social, historical and cultural perspective as well as the role they fulfilled. In the article's introduction considerations concerning places, space and memory of sites were presented. Next, methodological assumptions of the own research were shown. Major part of the text provides the presentation of individual memory map of places reconstructed on the basis of 'ordinary' Białystok's citizen narration analysis. Thereafter, the effects of empirical material analysis were presented in the following layout: places significant in the urban space and their individual meaning, memories (events, experiences) connected with the places and also processes of learning from these places.

Key words: memory of places, Białystok, nostalgy, glacial time.

Wprowadzenie

Życie codzienne człowieka przebiega zawsze w jakimś konkretnym miejscu, ma określoną lokalizację, która wyznacza treść i charakter doświadczeń (Sztompka, 2008, s. 25). Tym, co łączy różnorodne miejsca, w których przebywa człowiek jest spotykanie się z innymi ludźmi, nawiązywanie z nimi różnorodnych relacji (Sztompka, 2009, s. 34–35). Otaczająca człowieka przestrzeń jest nie tylko otoczeniem przyrodniczym, ale przede wszystkim środowiskiem społecznym, której mieszkańcy nadają określone sensy i znaczenia (Sadowski, 1999, s. 189). Te zaś wpływają na jednostkowe i zbiorowe zachowania mieszkańców danego miejsca. Codzienne życie w określonej przestrzeni sprawia, że nabiera ona dla człowieka wartości, dzięki zapisanym w pamięci obrazom – staje się miejscem. „Przestrzeń odczuwana jako dobrze znana staje się dla nas miejscem" (Tuan, 1987, s. 99).

Socjolog Andrzej Sadowski (1999, s. 190) podkreśla, że

> Poszczególne osoby znajdują się w określonej przestrzeni oraz zajmują w niej określone miejsca, do których są najczęściej bardzo przywiązani. Zajmowane miejsce jest zwykle porównywane z innymi, zajmowanymi przez innych i wartościowane jako lepsze lub gorsze, pozytywne lube negatywne, nadające się do zamieszkania lub nie, z punktu widzenia ważnych wartości danych jednostek i grup społecznych.

Przestrzeń, w której żyjemy, jest przez nas wartościowana, ma określone znaczenia, wpisaną wartość.

Miejsca, które są dla nas ważne, pamiętamy, traktujemy je jako znaczące w budowaniu naszej tożsamości i poczucia przynależności. Miejsce staje się znaczące wówczas, gdy jest obszarem ludzkiego zaangażowania. Nasz stosunek do miejsca uwidacznia się w języku – mówimy: „mój dom", „moja ulica", „moje miasto". Jak pisze Małgorzata Dymnicka (2011, s. 49), „Obrazy miejsc nosimy w sobie i zawsze możemy je ożywić w umyśle". Pamięć miejsca, co podkreśla Maria Lewicka, ma podwójne znaczenie. Po pierwsze to „miejsce pamięta" poprzez istniejące budowle, swoiste „miejsca pamięci" (pomniki, nazwy ulic). Po drugie to mieszkańcy pamiętają – dysponują lepszą lub gorszą, mniej lub bardziej trafną wiedzą o historii miejsca, w którym mieszkają. Oba rodzaje pamięci są ze sobą splecione (Lewicka, 2012, s. 427). Zarówno pamięć

indywidualna, wewnętrzna, jak i istniejąca poprzez zewnętrzny ogląd znanych miejsc, to motyw większości badań nad pamięcią zbiorową (tamże).

Termin „miasto" wywodzi się od słowa „miejsce" i jest obiektem silnych identyfikacji, przywiązania, pamięci. Miejsce według Yi-Fu Tuana, zajmującego się geografią humanistyczną, ma charakter „uczłowieczonej przestrzeni". Przestrzeń zaś wiąże się z pytaniami o to, w jaki sposób ludzie ją rozumieją, jaką interpretację i sens (znaczenie) nadają poszczególnym miejscom. Tuan podzielił miejsca na publiczne, są to miejsca uświęcone, pomniki, place, parki, oraz miejsca – pola troski, czyli te, którym człowiek nadaje osobiste, prywatne znaczenie, np. dom, ogród, kafejka (Tuan, 1987).

Pamięć[2] bez ludzi zanika, stąd odwoływanie się do wspomnień, uczuć mieszkańców w kontekście miejsc zamieszkiwanych, jest swego rodzaju próbą ocalenia tych miejsc. Trudno wyobrazić sobie życie ludzkie bez pamięci, jednak pamięć związana z miejscem ma charakter szczególny. Pamięć jest zawsze „czyjaś", jest ona najbardziej subiektywizowanym elementem kultury (Kapuściński, 2003) dlatego „wspomnienie określonego epizodu z własnej przeszłości jest doświadczane jako »ożywienie« wcześniejszego zdarzenia i ponowne jego przeżywanie" (Jagodzińska, 2008, s. 414). Zdaniem Lewickiej jest ona „kluczem do pamięci społecznej człowieka". To na niej zapewne nabudowują się najważniejsze dla człowieka narracje tożsamościowe miejsca (Lewicka, 2012, s. 450–451). Źródła rozumienia i opisywania miejsca są usytuowane w naszej biografii, w naszej pamięci.

Pamięć miejsc, jako przedmiot zainteresowań badawczych, na przestrzeni ostatnich dwóch dekad przeżywa swoisty renesans. Jednakże większość prac traktujących o pamięci miejsca usytuowanych jest na gruncie nauk historycznych poświęconych przeszłości konkretnych miejscowości – zniszczonej powojennej Warszawy, polskiego przedwojennego Lwowa, wielokulturowego niegdyś Gdańska czy Wrocławia. Problematyką pamięci miejsc zajmują się coraz częściej przedstawiciele nauk społecznych: antropolodzy, kulturoznawcy, socjolodzy, psycholodzy. Podejmują oni badania rekonstruujące pamięć ogólnonarodową i regionalną (Lewicka, 2012, s. 429–434).

W innym kontekście o miejscach pamięci mówi Pierre Nora (2001) jako miejscach wspominania/do wspominania (*lieux de memoire*). Autor podkreśla, że należy tworzyć archiwa, utrzymywać rocznice, organizować obchody, wygłaszać mowy pochwalne, ponieważ wszystkie te działania przestały sprawiać wrażenie naturalnych. Pierre Nora (2001) twierdzi, że

> nad kształtem przyszłości ciąży teraz absolutna niepewność. [...] Ta niepewność nakłada na teraźniejszość [...] obowiązek pamiętania. Nie wiemy, co nasi następcy będą potrzebowali wiedzieć o nas, żeby zrozumieć samych siebie. I ta niezdolność antycypowania

[2] „Pamięć" może być różnorako rozumiana: jako zdolność, system, zapis informacji, procesy. Każde z tych znaczeń wyznacza specyficzny obszar badań. Również badania nad pamięcią są bardzo rozległe, obejmują różne jej rodzaje i procesy. Bez wątpienia jednak w pamięci związanej z miejscami mamy do czynienia z pamięcią długotrwałą charakteryzującą się przechowywaniem informacji w mózgu przez bardzo długi, nieograniczony czas. Za: M. Jagodzińska (2008).

> przyszłości nakłada na nas obowiązek nabożnego gromadzenia, w sposób trochę niezróżnicowany, wszystkich widzialnych śladów i wszystkich materialnych znaków, które świadczą (być może), czym jesteśmy lub czym się okażemy (Nora, 2001, 40).

Trzeba wreszcie zaznaczyć, że współcześnie miejsca zmieniają swoją pierwotną funkcję. Kiedyś były symbolem zaufania, bezpieczeństwa, miały moc integrującą. Dziś nie są już ogniskiem więzi międzyludzkich, wspólnych interakcji. Jednakże, co podkreśla M. Dymnicka (2011, s. 36), „miejsca nie znikają z powierzchni ziemi, gdyż ostatecznie każda działalność – czy to jednostkowa, czy grupowa na poziomie globalnym – gdzieś ma swoje miejsce".

Założenie metodologiczne badań własnych

W artykule przedstawiona zostanie analiza wyników badań, których celem było rozpoznanie miejsc w przestrzeni miasta Białystok znaczących dla jego mieszkańców, co służyć miało sporządzeniu mapy znaczących miejsc w przestrzeni miasta z perspektywy ich wymiaru społecznego, historycznego i kulturowego, a także funkcji, jaka pełniły. W badaniach wykorzystano metodę autobiograficzną. Dane były gromadzone za pomocą semistrukturyzowanego wywiadu, w trakcie którego poproszono badanych o opowiedzenie o miejscach Białegostoku o szczególnym znaczeniu, wspomnieniach z nimi związanych oraz o ich roli w życiu Badanego. W badaniach realizowanych w 2013 i 2014 r. uczestniczyło trzech „sędziów kompetentnych" oraz dwóch „zwyczajnych" mieszkańców Białegostoku. Do sędziów kompetentnych zaliczyłyśmy osoby związane z Białymstokiem oraz posiadające merytoryczną wiedzę na temat miasta: dyrektora muzeum; przewodnika po mieście; pracownika naukowo-dydaktycznego, doktora nauk humanistycznych w zakresie historii. Mieszkaniec „zwyczajny", to osoba mieszkająca w Białymstoku. Analiza dokonana w obrębie jednego przypadku – „zwyczajnego" mieszkańca Białegostoku – będzie podstawą do sformułowania wniosków ogólnych.

Do analizy materiału empirycznego wykorzystałyśmy koncepcję analizy danych jakościowych Matthew B. Milesa i A. Michaela Hubermana (2000), która składa się z trzech współbieżnych potoków działań: redukcji danych, reprezentowania danych oraz wyprowadzania i weryfikacji wniosków.

Analizę danych jakościowych rozpoczęłyśmy analizą metadanych (metryczki oraz notatek terenowych), następnie dokonałyśmy transkrypcji wywiadów, właściwej analizy danych (grupowania, porządkowania), wertykalnej analizy treści (podział na segmenty). Procedurę analizy danych rozpoczęłyśmy od czytania i stworzenia biogramu Badanego (portretu). Ze względów etycznych nie ujawniamy pełnego biogramu Badanego, jedynie informacje z metryczki pozwalające zachować jego anonimowość. Transkrypt wywiadu poddałyśmy analizie treści w wymiarze wertykalnym (linearnym) w obrębie jednego przypadku; następnie dokonałyśmy podziału tekstu na segmenty – polegają-

cego na wydobyciu znaczeń, najważniejszych wątków, głównych tematów, faktów i relacji między nimi, co stało się podstawą wyłonienia kodów o charakterze opisowym i analitycznym (Gibbs, 2011, s. 84 i dalsze).

Analizie poddano wypowiedź mężczyzny w wieku 66 lat, który w Białymstoku mieszka od 30 listopada 1976, urodził się w Kielcach. Rozmówca, specjalista posiadający wyższe wykształcenie techniczne (inżynier), wykonywał zawód dziennikarza reportera. Wypowiedź Badanego stanowi indywidualną mapę pamięci miejsc. Tekst został podzielony na segmenty zgodnie z kategoriami wynikającymi z problemów i celów badań:

1) miejsca znaczące w przestrzeni miasta; indywidualne znaczenie miejsca;
2) wspomnienia (wydarzenia, doświadczenia) związane z miejscami;
3) procesy uczenia się z miejsc.

Wszystko czego mi potrzeba – miejsca znaczące w przestrzeni miasta

Badany mężczyzna jako miejsce dla niego znaczące w Białymstoku w pierwszym rzędzie wymienił działkę na skraju Krywlan. Traktuje je jako miejsce wypoczynku, wytchnienia, wyciszenia, odreagowania stresu, co daje mu łączność z naturą. Posiadanie działki pozwala realizować potrzebę bliskości z dziką przyrodą. Z jego wypowiedzi wynika, że ceni wskazane miejsce

> *z dwóch powodów, po pierwsze mam tam wszystko, czego mi trzeba w moim wieku i w ogóle w każdym wieku, czyli jest przyroda, namiastka przyrody, jest ruch na świeżym powietrzu, a po drugie jest jednak taki sentyment do przyrody, który we mnie tkwi.*

Badany wskazuje wiele potrzeb, które zaspokaja jego działka i praca na niej. Wskazane miejsce niesie ze sobą przyjemność, relaks, wypoczynek, daje możliwość ruchu na świeżym powietrzu, a także stanowi miejsce spotkań ze znajomymi. Troska o działkę, chęć, by była zadbana wydaje się być sposobem radzenia sobie z poczuciem braku wpływu na inne miejsca w mieście, których wykorzystanie krytykuje. Jego działka stanowi pole jego indywidualnego działania, zaspokaja potrzebę nadawania wycinkowi rzeczywistości dowolnego kształtu, jest wyrazem mocy porządkowania przestrzeni według subiektywnych kryteriów.

Z intymnego doświadczania własnego ciała oraz innych ludzi człowiek organizuje przestrzeń w ten sposób, by odpowiadała jego biologicznym potrzebom i społecznym stosunkom, by zaspokajała je (Tuan, 1987, s. 51).

Badany ceni i wielokrotnie w rozmowie podejmuje temat białostockich miejsc przyrody, takich jak: park Zwierzyniecki, Planty, ogród przy pałacu Branickich. To docenianie wartości dużych przestrzeni zieleni ma związek z jego wspomnieniami domu rodzinnego:

ja się wychowałem w domku z wielkim ogrodem na skraju lasu i były rośliny i zwierzęta, ja namiastkę tego znajduję na Plantach czy… no, w ogrodach Branickich.

Fakt opuszczenia domu rodzinnego jest jednym z czynników oddziałujących na pamięć przeszłości. Sprawia, że człowiek wcześniej czy później doświadczą tęsknoty za domem, wspomnienia z nim związane zaczynają pojawiać się w nieprzewidzianych okolicznościach, wzbudzane zapachem, kolorem, nastrojem (Draaisma, 2010). Nostalgia staje się doświadczeniem osób opuszczających dom (emigrantów, uczniów mieszkających w internatach, żołnierzy, chorych, więźniów, itp.) (tamże, s. 183). Przywiązanie do zieleni, do drzew wskazuje na jeszcze jeden aspekt ważny w zrozumieniu znaczenia miejsc, podkreślany przez Johna Urry, że drzewo jest „pomnikiem upływu czasu […] współuczestniczy w konstytucji miejsca […] jest ucieleśnieniem procesu rozwojowego" (Urry, 2009, s. 188). A zatem, inaczej mówiąc, umiłowanie zieleni, drzew jest troską o to, co trwałe, długowieczne – jest myśleniem w kategoriach czasu glacjalnego (tamże) – wątek ten zostanie później rozwinięty.

Wśród miejsc znaczących wyróżnia także miejsca w przestrzeni publicznej, ogólnodostępne: ratusz, rynek z najbliższymi okolicami, kafejki, księgarniokawiarnia Akcent. Znajdują się one w centrum Białegostoku i poddano je w ostatnich latach gruntownej renowacji. Są to miejsca, które Badany „prawie akceptuje", jak sam określa. Ta niepewność podyktowana jest brakiem/niewystarczającym klimatem tych miejsc, brakiem akceptacji przez ludzi. Badany ceni miejsca posiadające atmosferę sprzyjającą spotkaniu z innymi ludźmi, przyjemnemu spędzeniu wolnego czasu. Nie bez znaczenia wydaje się tu wiek badanego, będącego w takim momencie życia, w którym posiada się wiele czasu do własnego zagospodarowania i troszczy się o jego jakość. Analiza jego wypowiedzi wskazuje, że miejsca nabierają znaczenia dzięki ludziom, którzy je akceptują, odwiedzają, współtworzą. A zatem wyłania się tu hipoteza, że za sprawą miejsc akceptowanych przez ludzi rozpoznać możemy cenione przez nich wartości, preferowany styl życia.

Miasto niespełnionych marzeń – wspomnienia związane z miejscami

Czas ludzkiego życia, co podkreśla D. Lalak (2010), jest czymś niepowtarzalnym, tak jak samo życie. Analizując ludzkie wspomnienia, trzeba mieć świadomość ich natury i złożoności (Korzeniecka-Bondar, 2015). Wspomnienia są nietrwałymi reprezentacjami trwałej bazy danych, zdarzeń mających miejsce (Maruszewski, 2005, s. 68). Wspomnienia zmieniają swój charakter w zależności od tego, z jakich danych z przeszłości osoba korzysta. Człowiek żyjący długo doświadcza swoistej emigracji, odczuwa nostalgię, że nie „przebywa w kraju swojej młodości" (Draaisma, 2010, s. 183), który jest dostępny jedynie we wspomnieniach.

Badany kreśli mapę miejsc, które pamięta z przeszłości. Pierwsza wizyta w Białymstoku związana z podpisaniem umowy o pracę i wiążąca się z przeprowadzką z rodzinnego miasta wyznaczyła miejsca kluczowe dla treści oraz emocjonalnego zabarwienia wspomnień autobiograficznych. „Centralną sprawą" (Maruszewski, 2005, s. 67), wokół której konstruowane były wspomnienia, jest fakt podjęcia pracy w redakcji białostockiej gazety; pociągnęło to za sobą zmianę miejsca zamieszkania, przeprowadzkę oraz układanie sobie życia w nowym mieście. Wspominane miejsca, układające się w pokonywaną przez Badanego trasę, to dworzec PKP, ulica Lipowa, ratusz i okolica. Oddajmy mu głos:

> *Codziennie tamtędy przechodziłem i ten rynek to wtedy jeszcze był w takim starym zapyziałym kształcie, to było praktycznie pierwsze drugie miejsce, które zobaczyłem w Białymstoku jak zostałem zaimportowany tutaj. To pierwsze miejsce to ten taki smutny widok na dworzec PKP. On wtedy jak jedna wielka ruina. Człowiek tą ciuchcią przyjechał, wysiadł taki zmaltretowany i zobaczyłem właśnie ten dworzec, który dodatkowo to wrażenie takiego przygnębienia pogłębiał, a potem była – dwójka- autobus linii 2, który chodził ulicą Lipową i przystanek właśnie przy ratuszu, który już był odbudowany. To już było takie miejsce charakterystyczne i ten plac ratuszowy w pewnym fragmencie to było to miejsce którędy po raz pierwszy przemaszerowałem jeszcze nie za bardzo się rozglądając, bo głowę miałem nabitą rozmowami na temat pracy, ja po prostu po raz pierwszy w życiu byłem wtedy w Białymstoku, żeby podpisać umowę o pracę.*

Smutny dworzec w ruinie, zapyziały rynek, zaimportowanie, zmaltretowanie, itd., by raz jeszcze przywołać wspomnienia miejsc z przed ponad trzydziestu lat, wskazują, że Badany zakodował w pamięci tzw. zdarzenia specyficzne (Maruszewski, 2005, s. 67–69) o negatywnym zabarwieniu emocjonalnym, zawierającym specyficzne obrazy. Koncentrował się na podjęciu pracy zawodowej, a w mniejszym stopniu na samym miejscu – *przemaszerowałem jeszcze nie za bardzo się rozglądając* – stwierdza. Wydaje się, że postrzeganie miasta przez Badanego wiązało się z faktem, że diametralnie zmienia się jego życie, czego był świadom w momencie zajścia tego zdarzenia. Osoby dorosłe, za sprawą zgromadzonych doświadczeń oraz podejmowanych działań zwracają się nie tylko ku temu, co jest teraz, ale także ku przeszłości, minionym zdarzeniom. Te zamyślenia i spojrzenie wstecz nadają miejscom znaczenia (Tuan, 1987, s. 49).

„Miejsce może nabrać wielkiego znaczenia dla osoby dorosłej dzięki sentymentowi narastającemu z upływem czasu" (Tuan, 1987, s. 49). Takim miejscem jest rynek – gdzie mieściło się wydawnictwo, gdzie przechadzał się codziennie. To miejsce traktował i nadal tak jest, jako wizytówkę Białegostoku, miejsce, które warto odwiedzić, by *niespiesznie połazić, pogadać* – by posłużyć się słowami Badanego. Miejsce to staje się szczególnie mu bliskie, gdy zaczyna tętnić życiem,

> *szczególnie jak jest pięknie oświetlony wieczorem, w świeżym śniegu, on wtedy nabiera takiego ciepła, którego normalnie nie ma. Chwilowo takie coś, taki klimat się tworzy wtedy, kiedy pojawiają się tam straganiki na Jana czy coś tam, ale to znowu jest coś takiego, co spadnie i wyleci, te rzeczy niech sobie będą, ale jako dodatek natomiast nie ma takich pokus, które by ludzi zachęcały do spacerów.*

Miejsce nabiera zdaniem Badanego znaczenia, gdy jest warte pokazania innym osobom, posiada w sobie coś specyficznego, łączy *naturalny wystrój i wykorzystuje, to co miasto ma charakterystycznego, ciekawego do przyciągnięcia ludzi*.

Poza miejscami związanymi z codziennością wskazuje jeszcze jedno zapisane w pamięci, a związane z ważnymi doświadczeniami z okresu młodości (*sprawa z przed trzydziestu paru lat*). Miejscem, *do którego ma sentyment* są magazyny wojskowe (magazyny z odzieżą i innym wyposażeniem wojska) na ulicy Węglowej, dokąd jako porucznik rezerwy był *ciągany na jakieś krótkie ćwiczenia wojskowe*. Oddajmy głos Badanemu:

> *Pierwszy kontakt z takim wyjazdem krótkim, parodniowym, na ćwiczenia to była wizyta tam, tam zrzucałem swoje cywilne ciuszki i byłem tam ubierany w mundurki, buciory wojskowe itd. I ten teren miał dla mnie taki symboliczny wydźwięk, takie symboliczne znaczenie czegoś, co było, nie ma, i nigdy nie będzie. Nie dlatego żebym lubił tam na te ćwiczenia jeździć, nie, nie cierpiałem tego, ale ta Węglowa była taką enklawą, wyspą na mapie Białegostoku, ani nie zabudowa jednorodzinna, ani wielorodzinna, ani handel, ani usługi, ani przemysł.*

Przedstawienie miejsca charakterystycznych budynków z czerwonej cegły staje się opisem doświadczeń swoistej inicjacji, przemiany cywila w wojskowego. To miejsce inne niż wszystkie staje się symbolem osobistych doświadczeń. Opis miejsc staje się opisem zdarzeń biograficznych. W wypowiedzi czas przeplata się z przestrzenią, stanowiąc dwie osie analizy miejsc znaczących.

Spojrzeć dalej niż czubek własnego nosa – edukacyjny aspekt miejsca

Odpowiedź na pytanie: „czego miejsca Pana nauczyły?" stała się długą analizą decyzji włodarzy miasta i ich wpływu na teraźniejszy i przyszły kształt Białegostoku. Badany, przywołując liczne przykłady błędnych decyzji władz (rzeka Biała, las Zwierzyniecki, las Pietrasze, spalarnia śmieci itp.), mówi o odpowiedzialności za przestrzeń, której jest się gospodarzem. Spogląda na Białystok z perspektywy wielu lat mieszkania w tym mieście, z perspektywy osoby, która pamięta jak było kiedyś i jakie świetlane wizje rozwoju miasta były mieszkańcom przez władze przedstawiane i wprost werbalizuje swoje emocje towarzyszące: żal, bezsilność, złość. Przywołajmy wypowiedzi Badanego:

> *no nie tylko żalu, czasami jest to tylko bezsilna złość, czasami ręce opadają, jak człowiek widzi co się dzieje, jaki bezsens, jaka bezmyślność tutaj panuje i to w sytuacji, kiedy szuka się dla każdego miasta, szuka się jakichś wyróżników czegoś takiego czym się można pochwalić można, przyciągnąć turystów, inwestorów czy kogokolwiek.*

Czy kolejna wypowiedź:

> *To nie są pomysły* [Badany przywołuje liczne pomysły naprawy, innej organizacji miejsc – Autorki]*, to jest jakiś taki żal straconych złudzeń, bo człowiek by oczekiwał po tym, że tam będzie coś innego, fajniejszego, coś atrakcyjniejszego, no i taki rodzaj zawodu, że z tylu ludzi, gdzie tutaj nami rządzi nie było takiego, który by pomyślał. A miejsce, które pani pokazałem, ono ginie, no, jest to kwestia paru lat, gdzie już tylko wspomnienia zostaną.*

To antycypowanie przyszłości miasta, na podstawie analizy obecnych decyzji władz miasta staje się uprawnione z perspektywy Badanego, gdyż oparte jest na fundamencie przeszłości, minionych doświadczeń, zaprzepaszczonych szans i nadziei na to, że Białystok zbuduje swoją tożsamość, wypromuje niepowtarzalny wizerunek. Uwidacznia się tu stosunek człowieka do miejsca w kategoriach relacji duchowej opartej na subiektywności doświadczeń w miejsce usytuowania w perspektywie współrzędnych geograficznych (Dymnicka, 2011, s. 41). Występuje jako zatroskany o przyszłość i wygląd miasta mieszkaniec. Badany postrzegając negatywne konsekwencje decyzji władz nie zrzeka się zrzeka się odpowiedzialności za wizerunek miasta, angażuje się w możliwy dla niego sposób:

> *Nie jest mi wszystko jedno co się dzieje, na przykład jeżeli podpowiadam w korespondencji prezydentowi nie dałem tej korespondencji zepchnąć na jakieś biura, na kogoś tam, wręcz domagałem się, żeby mi odpowiedział.*

Badany ma poczucie, że działa nie tylko we własnym partykularnym interesie.

Rozważania nad decyzjami władz miasta stają się refleksją nad wizją miasta, nad ścierającymi się wizerunkami miasta: Badanego i decydentów. Wyobrażenie włodarzy miasta i wizja, którą realizują swoimi decyzjami, nie zyskuje aprobaty Badanego. Wizja włodarzy, którą kreśli Badany, to miasto zmarnowanych szans, bezmyślnych decyzji (często dla pieniędzy) zaprzepaszczających już istniejący dorobek, braku wyobraźni i dalekosiężnych planów. Badany ma swoją wizję miasta, tego czym Białystok mógłby się wyróżnić. Widzi je jako

> *miasto, którego kulturotwórczą rolę budowało osiem różnych kultur* […] *nie ma takiego miasta w Europie, nie słyszałem o takim. Tymczasem włodarze miasta nie dostrzegają walorów usytuowania Białegostoku. Proszę zauważyć, jak znakomicie położony jest Białystok, jak znakomicie wygrywa topografię administracyjną; to jest skraj Polski, skraj Unii, skraj dzikiego zachodu.*

Badany upomina się o zachowanie równowagi między inwestycjami a przyrodą. Jego zdaniem należy przywrócić koloryt Białegostoku jako miasta zieleni, który to obraz aktualnie jest *przesadzony, mocno naciągany.*

Miejsce, jego zagospodarowanie wymaga w przekonaniu Badanego namysłu wielu ludzi, refleksji i *patrzenia dalej niż czubek własnego nosa*. Wspólna troska o miasto, jego wygląd, powrót do natury może być powodem do spotkań

mieszkańców, rozmów o sile tradycji, konieczności nawiązania do przeszłości, refleksji nad działaniem. W refleksji Badanego często pojawia się potrzeba konsultacji społecznych, współdecydowania w sprawach zagospodarowania przestrzeni miejskiej. Nadaje duże znaczenie głosom zwykłych mieszkańców. Narrator dostrzega wagę zbiorowej mądrości, wspólnych decyzji w konstruowaniu przestrzeni miejskiej. Wspomina, co sam robił, gdy znajdował się w trudnych sytuacjach i musiał podjąć ważne decyzje:

> *Ja jak siedziałem czy prowadziłem jakąś redakcję, miałem jakąś półkę, a miałem jakiś kłopot co zrobić, jak zareagować i jak postąpić, niedostateczną wiedzę o rynku na przykład czy o czymś tam, to zawsze miałem gdzieś telefony, ze dwie, trzy osoby, niekoniecznie specjalistów w tej dziedzinie, ale wiedziałem co ci ludzie myślą, ja ich po prostu wyłapywałem z tej okazji i próbowałem ich wysłuchać.*

Badany traktuje miasto jako wspólne dobro i przedmiot troski ludzi tu mieszkających, a nie tylko włodarzy miasta. Opis miejsc staje się opisem „zdarzeń zachodzących w przestrzeni międzyludzkiej" (Sztompka, 2009, s. 33). Przyjmując taką perspektywę pojedynczego człowieka traktuje się jako „lokatora pewnego unikalnego miejsca w przestrzeni międzyludzkiej" (tamże).

Zamiast zakończenia: nostalgiczno-mityczna wizja miasta

Miejsca ważne to takie, na które Badany ma wpływ, którym może nadawać własny kształt. Badany ma poczucie, że nie uda mu się wpłynąć na decyzje włodarzy miasta w sprawie restrukturyzacji przestrzeni, choć dostrzega i wskazuje wiele, jego zdaniem błędnych decyzji przestrzennych, zatem tak konstruuje „swoją przestrzeń", tę, na którą ma wpływ (a jest nią własna działka na Krywlanach), by odpowiadała ona jego potrzebom. Tworzy sobie enklawę, miejsce subiektywnie piękne i dające relaks, wytchnienie. Zaspokaja ono jego potrzebę powrotu do domu rodzinnego, nostalgii za tym, czego doświadczał w przeszłości, co niesie ze sobą pozytywne doznania (śpiew ptaków, przyroda, ogród).

Opowieść o przestrzeni przeplata się z wymiarem czasowym funkcjonowania miasta, z przeszłością, która – we wspomnieniach – jawi się jako pozytywna, obiecująca, a także z niepewną wizją przyszłości miasta. Krytyczny stosunek do decyzji władz, sprzeciw wobec kierowania się tym, co „tu i teraz", partykularnym interesom, stanowi przejaw nie tyle niezgody na krótką perspektywę postrzegania rozwoju miasta, ile tęsknotę za trwałością, za pozostawieniem po sobie świata w jak najlepszym (w subiektywnym przekonaniu) kształcie, za myśleniem o mieście w perspektywie czasu glacjalnego (Urry, 2009). Badany zwraca uwagę na „duszę" miejsc, na ich klimat, który zyskują, gdy wydobywają i eksponują walory kulturowe i przyrodnicze. Tak jak powoli tworzy się kulturę, jak długo regeneruje się przyroda, tak nieśpiesznie, z rozwagą, w perspektywie wielu pokoleń Badany chciałby, by patrzono na miasto. Mowa

tu o czasie glacjalnym, który „wymyka się obliczeniom czy monitorowaniu w ramach jednego pokolenia" (Urry, 2009, s. 217). Badany wydaje się należeć to tej grupy ludzi, którzy „czują wagę historii, wspomnień i praktyk związanych z konkretnym miejscem, i wierzą, że może ono będzie nadal trwać nienaruszalne w swej istocie przez wiele pokoleń" (Urry, 2009, s. 218).

Wypowiedź Badanego ma charakter wypowiedzi mitycznej – tęsknoty za minionym złotym wiekiem, światem/miastem z przeszłości. Naczelnym zadaniem mitu – jak podkreśla M. Eliade (1993, s. 395) – jest ustalenie „prawzorów dla wszystkich obrzędów i dla wszystkich ludzkich czynności mających jakieś znaczenie". Mity pełnią funkcję psychologiczną, gdy „stanowią mechanizm obronny człowieka przeciwko różnorodnym zagrożeniom jego bytu oraz środek przywracający równowagę w stosunkach jednostki z przyrodą i społeczeństwem", stanowią źródło poczucia bezpieczeństwa, wyrażają w sposób symboliczny nieuświadomione pragnienia (Barbou, 1984, s. 43–40, za: Dudzikowa, 2000). Pełnią funkcje integracji społeczeństwa, są czynnikiem spajającym wspólnotę i przyczyniają się do wzrostu solidarności wewnątrzspołecznej, poczucia tożsamości kulturowej,

> uzasadnienia panującego porządku społecznego, układu warstw społecznych i struktury władzy oraz do ukazania bytu instytucji społecznych i politycznych. Mit umożliwia także podział na dobro i zło. Mity pełnią także funkcje poznawcze, gdyż dostarczają sposobów poznawania i interpretowania świata oraz organizowania doświadczenia (Barbou, 1984, s. 43–40, za: Dudzikowa, 2000).

Ta wizja „idealnego" Białegostoku, którą kreśli Badany, organizuje – tak, jak to czynią mity – jego wyobraźnię i działanie, pełniąc wyżej wskazane funkcje: psychologiczną, społeczną i poznawczą.

Literatura

Draaisma D., 2010, *Fabryka nostalgii. O fenomenie pamięci wieku dojrzałego*, przeł. E. Jusewicz-Kalter, Wydawnictwo Czarne, Wołowiec.

Dudzikowa M., 2000, *Mit o szkole jako miejscu wszechstronnego rozwoju ucznia*, cz. I, II, „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze", nr 9, 10.

Dymnicka M., 2011, *Od miejsca do nie-miejsca,* „Acta Universitatis Lodziensis", Folia Sociologica, nr 36, s. 49.

Eliade M., 1993, *Traktat o historii religii*, Wydawnictwo Opus, Łódź.

Gibbs G., 2011, *Analizowanie danych jakościowych*, przeł. M. Brzozowska-Brywczyńska, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.

Jagodzińska M., 2008, *Psychologia pamięci. Badania, teorie, zastosowania*, Wydawnictwo HELION, Gliwice.

Kapuściński R., 2003, O pamięci i jej zagrożeniach, Rozmowa przeprowadzona przez Zbigniewa Benedyktowicz i Dariusza Czaję, *Konteksty*, 3–4 http://kapuscinski.info/o-pamieci-i-jej-zagrozeniach.html [2013.12.20].

Korzeniecka-Bondar A., 2015, *Gubione, mgliste, przejrzyste – czyli o naturze ludzkich wspomnień*, [w:] J. Uszyńska-Jarmoc, B. Kunat (red.), *Twórczość codzienna jako aktywność całożyciowa człowieka*, Wydawnictwo Trans Humana, Białystok.

Lalak D., 2010, *Podejście biograficzne (biograficzność) w naukach o wychowaniu. Trzy perspektywy dyskursu*, [w:] S. Palka (red.), *Podstawy metodologii badań w pedagogice*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk.

Lewicka M., 2012, *Psychologia miejsca*, Wydawnictwo Naukowe SCHOLAR, Warszawa.

Maruszewski T., 2005, *Pamięć autobiograficzna*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk.

Miles M.B., Huberman A.M., 2000, *Analiza danych jakościowych*, przeł. S. Zabielski, Wydawnictwo Trans Humana, Białystok.

Nora P., 2001, *Czas pamięci*, „Respublika Nowa", nr 7, 40.

Sadowski A., 1999, *Społeczne wartościowanie przestrzeni*, [w:] B. Gołebiowski (red.), *Centra i peryferie*, Oficyna Wydawnicza „Stopka", Łomża.

Sztompka P. 2008, *Życie codzienne – temat najnowszej socjologii*, [w:] P. Sztompka, B. Bogunia-Borowska (red.), *Socjologia codzienności*, Wydawnictwo Znak, Kraków.

Sztompka P., 2009, *Przestrzeń życia codziennego*, [w:] M. Bogunia-Borowska (red.), *Barwy codzienności. Analiza socjologiczna*, Wydawnictwo Naukowe SCHOLAR, Warszawa.

Tuan Y.-F., 1987, *Przestrzeń i miejsce*, przeł. A. Morawińska, wstęp K. Wojciechowski, Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa.

Urry J., 2009, *Socjologia mobilności*, przeł. J. Stawiński, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.

https://doi.org/10.18778/8088-625-4.19

*Elżbieta Krzewska**
*Ryszard Skrzyniarz***

Miejsca znaczące Lublina jako element procesu uczenia się na przykładzie wywiadu z dorosłym mieszkańcem miasta

Streszczenie: W artykule przedstawiono fragment wyników badań zespołowych, realizowanych od 2013 roku przez Zakład Andragogiki i Gerontologii Społecznej Uniwersytetu Łódzkiego we współpracy z innymi ośrodkami akademickimi, jako projekt *Miejsca w przestrzeni miasta i ich funkcje w świetle biograficznych narracji*. Przedstawiając interpretację wywiadu narracyjnego ze starszą „zwyczajną" mieszkanką Lublina, zaprezentowano miejsca na mapie miasta, które stały się dla niej ważne w wymiarze społecznym, historycznym, kulturowym i edukacyjnym. Analizę wywiadu podzielono na trzy części: 1) miejsca znaczące w przestrzeni Lublina i ich indywidualne znaczenie, 2) wspomnienia związane z tymi miejscami, oraz 3) procesy uczenia się z miejsc. Znamienne jest to, że Badana nie wymieniła miejsc wskazanych przez ekspertów w pierwszym etapie badań, ale skoncentrowała się na ukazaniu zakątków ważnych dla niej, w których spędziła młodość, a obecnie chętnie do nich wraca na spacery i we wspomnieniach.

Słowa kluczowe: narracje biograficzne, Lublin, miasteczko uniwersyteckie, uczenie się z miejsc, nostalgia.

Significant Places in Lublin and Their Impact on the Learning Process as Reflected in an Interview with an Adult Resident of the City

Summary: This paper presents fragmentary results of cooperative research carried out since 2013 by the Department of Adult Education and Social Gerontology, the University of Lodz, in collaboration with other academic institutions as a project *Places around the City and Their Functions in the Light of Biographical Narratives*. The interpretation of a narrative interview with a 'common' elderly resident of Lublin is accompanied by the presentation of places around the city that have become important to her for social, historical, cultural and educational reasons. These sites are marked on a map. The analysis of the interview is divided into three parts: 1) significant

* Mgr, Instytut Studiów Politycznych PAN, ul. Polna 18/20, 00-625 Warszawa, e-mail: elizawieta@gmail.com

** Dr hab., prof. Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego Jana Pawła II, Katolicki Uniwersytet Lubelski Jana Pawła II, Instytut Pedagogiki, ul. Droga Męczenników Majdanka 70, 20-325 Lublin, e-mail: skrzyniarz@kul.pl

places in Lublin and their individual importance; 2) memories of these places; and 3) the processes of learning from these places. It is significant that the interviewee does not mention the sites identified by experts in the first stage of research, but focuses on showing places which are important to her. These are places where she spent her youth; now, she walks through them. Even when she is not physically in these places, they are never far from her thoughts.

Key words: biographical narratives, Lublin, campus, learning from places, nostalgia.

Biografia postrzegana jako historia życia człowieka, rozpostarta „między jego narodzinami i śmiercią (czas życia)" (Lalak, 2010, s. 39), jest „drogą zapisaną w środowisku geograficznym, które należy traktować jako synergiczny układ przestrzeni i czasu" (Kaczmarek, 2013, s. 25). Miejsca są ważnym czynnikiem utrwalania pamięci, każda narracja historyczna czy biograficzna jest osadzona w jakimś miejscu. Znaczenie miejsca w dziejach zarówno świata, jak i człowieka zostało dostrzeżone za sprawą nowego trendu w badaniach humanistycznych, zwanego „zwrotem przestrzennym". Jak pisze Magdalena Saryusz-Wolska, jego narodziny przypisywane są różnym autorom, wśród nich wymieniany jest także Michel Foucualt, który głosił, że „obsesją XIX wieku była historia, natomiast współczesność należy do przestrzeni" (Saryusz-Wolska, 2011, s. 132; Foucault, 2005, s. 117). Początkowo w bogatych społeczeństwach zachodnich refleksja o przestrzeni skoncentrowana była ku przyszłości lub teraźniejszości. Stopniowo jednak następował odwrót od współczesności i skupienie uwagi na przeszłości. Skoncentrowanie na przeszłości niejako wymusiło badania pamięci. Pamięć zdeterminowana jest przez umiejscowienie pamiętającego w strukturze społecznej. Wielu badaczy, w tym m.in. Aleida Assmann, przestrzega, że czym innym jest pamięć na stałe połączona z fizyczną przestrzenią i przywodząca na myśl wydarzenia, które tu nastąpiły, czy osoby, które kiedyś tu żyły, a czym innym pamięć rozumiana jako wewnętrzna mapa mentalna. Tę ostatnią konstruujemy, tworząc skojarzenia między miejscami a związanymi z nimi informacjami (Assmann, 2013), a to ułatwia poruszanie się po zasobach naszej wiedzy (Saryusz-Wolska, 2011, s. 140).

„Lokalizacja wspomnień", o której pisał Maurice Halbwachs, może być postrzegana w dwóch aspektach, z jednej strony jest to predyspozycja do odnajdywania ich w czasie, czyli ustalania, kiedy i w jakich okolicznościach zdarzyła się dana sytuacja (Halbwachs, 2008, s. 140), a z drugiej – umiejętność uchwycenia przeszłości w „materialnym *milieu*, które nas otacza" (Saryusz-Wolska, 2011, s. 136). Halbwachs scharakteryzował trzy typy przestrzeni, w których powstaje pamięć zbiorowa: (1) prawną, (2) ekonomiczną i (3) religijną, odpowiadają im trzy ramy pamięci: (1) rodzina, (2) klasa i (3) Kościół (Saryusz-Wolska 2011, s.136).

Assmann, rekonstruując relacje między miejscem a pamięcią, wyróżnia cztery podstawowe typy przestrzeni. Pierwszy ujawnia się w miejscach pokoleniowych, które stanowią łącznik między przedstawicielami różnych pokoleń. Drugi typ przestrzeni to miejsca pamięci, które zawierają ślady po czymś, czego już nie ma, „na podstawie tych pozostałości trzeba zrekonstruować historię

(nie tylko jako *history,* ale też jako *story*)". Trzecia kategoria to miejsca istotne z uwagi na ich wartość archeologiczną czy antykwaryczną, stojące przede wszystkim w centrum zainteresowania historii jako nauki. Ostatni typ przestrzeni pamięci to miejsca traumy (Assmann, 2013). Spoiwem łączącym ze sobą pamięć i miejsce są także kategorie autentyczności (historia mogła rzeczywiście „dziać się" w danym miejscu) i auratyczności (wiele miejsc niesie przesłanie o przeszłości na mocy ich znaczenia symbolicznego). Tylko te ostatnie Pierre Nora uznaje za „miejsca pamięci", a właściwie „miejsca wspominania", „miejsca wspomnień" lub „miejsca, w których się wspomina" (Nora, 2009, s. 4; Szpociński, 2008, s. 13–14)

„Pamięć miejsca" ma podwójne znaczenie. Z jednej strony człowiek pamięta miejsca, zwłaszcza te, które są dla niego ważne, uważa je za znaczące w budowaniu własnej tożsamości. Małgorzata Dymnicka (2011, s. 49) pisze, że „Obrazy miejsc nosimy w sobie i zawsze możemy je ożywić w umyśle". Z drugiej strony same miejsca pamiętają i mają moc opowiadania poprzez istniejące budynki kultu, zarówno kultu religijnego i władz, jak i mieszkalne, skwery, nazwy ulic, a nawet pomniki przyrody, są to swoiste „miejsca pamięci" (Saryusz-Wolska, 2011, s. 138; Traba, 2006, s. 24; Lewicka, 2012, s. 427). Oba rodzaje pamięci miejsc są ze sobą splecione.

> Miejsca są [...] określone przez to, że w nich już coś zdziałano, przeżyto, cierpiano. Tu historia od zawsze miała miejsce i zostawiła swoje znaki w formie śladów, reliktów, resztek, bruzd, blizn, ran. Miejsca mają nazwy i historię lub historie, ukrywają przeszłość (Saryusz- Wolska, 2011, s.144).

Jak pisze Marc Augé, miejsca to „realne przestrzenie antropologiczne – takie, w których ludzie żyją na co dzień" (Augé, 2010, s. 54–55). Zajmujący się geografią humanistyczną Yi-Fu Tuan pisze, że miejsce ma charakter „uczłowieczonej przestrzeni". Przestrzeń łączy się z pytaniami o to, w jaki sposób ludzie interpretują poszczególne miejsca, jaki nadają im sens (znaczenie). Tuan podzielił miejsca na publiczne i pola troski. Miejsca publiczne według niego to miejsca uświęcone, pomniki, place, parki, a pola troski to miejsca, którym człowiek nadaje osobiste, prywatne znaczenie, np. dom, ogród, kafejka (Tuan, 1987).

Pamięć w ujęciu medycznym jest „niema", a „jedyny dostęp do jej zasobów prowadzi przez narracje lub inne subiektywne formy przekazu" (Saryusz-Wolska, 2011, s. 153). Jednocześnie „przynależy" ona do konkretnego człowieka lub grupy ludzi, jest najbardziej subiektywnym elementem kultury, dlatego „wspomnienie określonego epizodu z własnej przeszłości jest doświadczane jako »ożywienie« wcześniejszego zdarzenia i ponowne jego przeżywanie" (Jagodzińska, 2008, s. 414). Wspominanie uczuć mieszkańców w kontekście miejsc zamieszkiwanych jest próbą ocalenia tych miejsc. „Umiejętności, które umożliwiają nam zbieranie informacji o otoczeniu przestrzennym, ich porządkowanie i zapisywanie oraz wywoływanie i opracowywanie" badacze nazywają tworzeniem map mentalnych, a sama mapa to „tworzony przez człowieka,

ustrukturyzowany obraz otoczenia przestrzennego. [...] Odzwierciedla ona obraz tak, jak człowiek go sobie wyobraża. Nie musi on być prawidłowy. W praktyce zniekształcenia są bardzo prawdopodobne" (Saryusz-Wolska, 2011, s. 153). Poruszamy się po niej jak po mapie kartograficznej, wybierając konkretne miejsca, w tym funkcjonalnym aspekcie ujawnia się jej bliskość ze strukturą *loci memoriae.* Ich subiektywność pociąga za sobą ich wybiórczość, odzwierciedlają one tylko to, co w danej przestrzeni zostało zapamiętane. Nigdy więc nie są to mapy „prawdziwe": „Dobra mapa upiększa lub przemilcza prawdę, aby ułatwić użytkownikowi dotarcie do najważniejszych danych" (Schlögel, 2009, s. 99–100).

Założenia metodologiczne

W artykule przedstawiono analizę wyników badań przeprowadzonych w ramach projektu *Miejsca w przestrzeni miasta i ich funkcje w świetle biograficznych narracji*, które miały na celu rozpoznanie miejsc ważnych dla mieszkańców w przestrzeni Lublina[1], miało to służyć sporządzeniu mapy miejsc znaczących w wymiarze społecznym, historycznym, kulturowym, a także edukacyjnym. W badaniach wykorzystano metodę biograficzną. Dane były gromadzone za pomocą wywiadu, w trakcie którego poproszono badanych o wypowiedź na temat miejsc ważnych w Lublinie, ich znaczenia, wspomnień z nimi związanych oraz o roli w ich życiu.

Gdy w 2014 roku przystępowaliśmy do przeprowadzania wywiadów z mieszkańcami Lublina, znaliśmy już wytypowane przez ekspertów miejsca szczególne w przestrzeni miejskiej (pierwszy etap badań), wśród których znalazły się: Stare Miasto, plac Litewski, Zamek z kaplicą św. Trójcy, Majdanek – obóz koncentracyjny, Katolicki Uniwersytet Lubelski, miasteczko uniwersyteckie, skansen[2]. Mieliśmy więc nadzieję, że badani z łatwością opowiedzą nam o swoich doświadczeniach i odczuciach związanych z lubelskimi miejscami szczególnymi. Pragnęliśmy zbadać, jak mieszkańcy Lublina – zarówno ci, którzy z racji wykonywanego zawodu czy pasji życiowych mogą uchodzić za osoby dobrze znające miasto, jego dzieje i kulturę, jak i ci, którzy w nim mieszkają, mają rodziny czy pracują, ale nie interesują się nim – odczuwają wyjątkowość miasta. Czy mają miejsca, które lubią i często odwiedzają? Czego uczą ich te miejsca? Okazało się jednak, że dla lublinian sprawa miejsc szczególnych w ich mieście nie była wcale taka oczywista.

Do rozmów w drugim etapie projektu wybraliśmy, zgodnie z zaleceniami, kobietę powyżej siedemdziesiątego roku życia, od lat mieszkającą i pracującą w Lublinie, tu mającą rodzinę i bliskich. Wywiad z panią Marią przeprowadzili-

[1] Wyniki podobnych badań na podstawie narracji eksperckich i biograficznych Górnego Śląska, a zwłaszcza Katowic, przedstawiła Monika Gnieciak, (2013a; 2013b).

[2] Załącznik nr 2.

śmy 21 września 2013 roku w Lublinie, w jej mieszkaniu. W chwili wywiadu Badana miała 76 lat. Z wykształcenia jest magistrem biologii, farmaceutą. Przez lata pracowała jako wykładowca akademicki w laboratoriach medycznych na Uniwersytecie Marii Curie-Skłodowskiej, Akademii Rolniczej, a ostatnie lata w Akademii Medycznej. Przez dwa lata uczyła chemii w szkole podstawowej.

Pani Maria pochodzi ze Stryjowa w gminie Izbica, koło Krasnegostawu, w województwie lubelskim. Do Lublina przyjechała w 1956 roku, rozpoczęła studia na wydziale biologii. Zamieszkała wtedy w akademiku przy ulicy Langiewicza, w miasteczku uniwersyteckim. Po skończonych studiach wynajmowała pokoik na ul. Nadbystrzyckiej, w latach siedemdziesiątych dostała mieszkanie na Kalinowszczyźnie. W nim została już na stale. Obecnie mieszka z samotnym, czterdziestoparoletnim, niepracującym synem.

Wypowiedź badanej stanowi indywidualną mapę pamięci o miejscach ważnych w jej życiu. Analizę zebranych za pomocą wywiadu i nagranego na dyktafon materiału badawczego rozpoczęliśmy od transkrypcji, zachowując ortografię i interpunkcję właściwą dla języka polskiego. Jednocześnie dokonaliśmy analizy metryczki i notatek robionych podczas wywiadu. Następnie przeprowadziliśmy analizę danych, polegającą na grupowaniu, porządkowaniu i kodowaniu uzyskanego materiału. Na jego podstawie w pierwszej kolejności przygotowaliśmy biogram badanego. Następnie, korzystając z uporządkowanego w kategorie analityczne materiału, staraliśmy się z wypowiedzi Badanej wydobyć jak najwięcej ważnych wątków, znaczeń, tematów, faktów i relacji między nimi. Prezentację analizy przeprowadzimy zgodnie z kategoriami wynikającymi z problemów i celów badań. W pierwszej części przedstawimy miejsca znaczące w przestrzeni miasta i ich indywidualne znaczenie, w drugiej – wspomnienia związane z miejscami, a w trzeciej – procesy uczenia się z miejsc.

Miejsca znaczące i ich funkcje

Pani Maria, zapytana o to, jakie miejsca w Lublinie miały/mają dla niej szczególne znaczenie, wymieniła miejsca niezwykle ważne w jej życiu, dzieląc je na dwie grupy, tożsame z okresami rozwojowo-zadaniowymi w jej życiu (Pietrasiński, 1990). Niekiedy jej wypowiedzi sprawiały wrażenie wcześniej przemyślanej biografii, refleksji nad swoim życiem (zob. Załącznik nr 4).

W pierwszej grupie znalazły się lokalizacje, które były dla niej ważne w czasach, gdy studiowała. Niemal jednym tchem wyliczyła więc *osiedle akademickie, uniwersytet* i *część Krakowskiego, od strony Langiewicza*, a także okolice teatru im. Juliusza Osterwy i kina „Wyzwolenie". Miejsca te są dla niej, jak zauważył Yi-Fu Tuan (1987), bliskie, poznane, bezpieczne, stałe, choć obecnie już wiele z nich uległo ogromnym zmianom (Gnieciak, 2013 a, s. 74). Pani Marii miejsca szczególne kojarzą się z młodością, z chwilami, gdy była szczęśliwa. Odczuwa tęsknotę za minionymi czasami i miejscami, w których wtedy bywała, potrzebę powrotu do terenów związanych z młodością. Obecnie

chętnie przyjeżdża w okolice miasteczka uniwersyteckiego. Gdy znajdzie się *przy Alejach* [Racławickich]*, tam gdzie kiedyś Komitet Wojewódzki* [PZPR] […] *Między cmentarzem na Lipowej a placem Litewskim*, bardzo lubi się tam przejść. Te spacery dają jej wytchnienie, są okazją do rozmyślań, wyciszenia, odreagowania stresów. Bardzo ceni sobie te powroty do miejsc, ale i czasów, gdy była młoda, niezależna, pełna marzeń i planów na życie.

W świadomości i wspomnieniach pani Marii okolice miasteczka uniwersyteckiego nierozerwalnie wiążą się ze skrzyżowaniem ulic Narutowicza, gdzie stoi teatr im. Juliusza Osterwy, i obecnie Peowiaków, gdzie znajdowało się jedno z lubelskich kin, choć w rzeczywistości te miejsca dzieli około pół kilometra. Z dumą podkreśla, że kiedyś, to znaczy w młodości, bywała *w zasadzie na każdej sztuce*, *na każdym filmie ciekawym*. Przyjazd z małej podlubelskiej wioski na studia do miasta wojewódzkiego nobilitował, dawał możliwość nie tylko pobierania nauki, ale także uczestniczenia w kulturze. Nasza rozmówczyni odczuwała ogromną potrzebę bywania w miejscach uchodzących za kulturalne, łączących się z „wysoką kulturą", upowszechniających ją. Bywała w nich sama, z rodziną (synem), ale także spotykała się ze znajomymi, którzy podobnie podchodzili do życia, bywali w kinie, w teatrze, na *różnych odczytach*.

To są jej ulubione miejsca *z dawniejszych czasów*. Obecnie główną rolę w życiu pani Marii odgrywają inne miejsca. W drugiej grupie miejsc wyjątkowych wymieniła: *osiedle, gdzie zamieszkuję*, *szkoły miejscowe, gdzie dziecko chodziło* […] *i gdzie pracowałam przez rok*, kościoły znajdujące się w okolicy, zwłaszcza *kościół salezjanów*, w którym może się pomodlić, wyciszyć, przemyśleć nurtujące ją problemy. Te miejsca są jej bliskie, ciepłe. Tu czuje się dobrze, to jej świat, bardzo ważny w jej obecnym życiu. Dlatego nie chciała go opuścić i wyjechać z ojcem swojego syna na Mazury. Podkreśla wagę małej ojczyzny w życiu każdego człowieka, wspominając swojego byłego męża, o którym mówi tylko z nutką rezygnacji w głosie: *to był Niemiec… ciągnęło go na swoje tereny… ja nie chciałam jechać*, *tu jest moje miejsce*.

Zakotwiczenie w miejscu ma jeden minus, który dotkliwie odczuwa nasza rozmówczyni, choć o nim nie mówi wprost. Jednak dość mocno tego doświadcza, że bycie w tym miejscu i czasie zniewala, zagłusza radość i sprawia, że całą egzystencję zalewa monotonia codzienności: skromna, niekiedy wręcz biedna, znojna, siermiężna, niezwykle wymagająca, pozbawiona jakiegokolwiek powabu. Dlatego co kilka zdań przywołuje z pamięci miejsca, które kojarzą jej się z młodością, czasem, gdy miała marzenia, nadzieję, gdy była szczęśliwa. W obecnym życiu także znalazła enklawy, w których może wyciszyć się, pomarzyć i przemodlić trudy żywota. Jedną z nich jest działka, bardzo dla niej ważna, miejsce wypoczynku, wytchnienia, wyciszenia i odreagowania stresu. Bywanie i praca na niej dają jej wiele radości, możliwość obcowania z naturą oraz spotkań z innymi ludźmi, działkowiczami, z którymi przez lata zżyła się i zaprzyjaźniła. Mówi o niej, że *to taki azyl. Ja się tam bardzo dobrze czuję. Taka wolna od wszystkiego na działce. Szczególnie wiosną. Sama radość*. Działka jest miejscem ucieczki, a troska by była zadbana,

uprawianie roślin, opiekowanie się nimi wyzwala poczucie sprawstwa, daje świadomość, że mimo wieku i braku sił jeszcze coś od niej zależy, ma wpływ choć na jedno miejsce w jej życiu. Działka zaspokaja potrzebę nadawania rzeczywistości wymarzonego kształtu, wszak człowiek zawsze stara się tak organizować przestrzeń swojego życia. „w ten sposób, by odpowiadała jego biologicznym potrzebom i społecznym stosunkom, by zaspokajała je" (Tuan, 1987, s. 51). Ponadto rozwijające się wyhodowane roślinki sprawiają jej wiele radości i dają ogromną satysfakcję. *A i czasem coś dobrego do domu przyniosę* – dodaje – wspominając truskawki, maliny lub warzywa na letnie obiady. Troska o działkę, pragnienie, by była zadbana, wydaje się być sposobem radzenia sobie przez badanego z poczuciem braku wpływu na inne miejsca w mieście, których wykorzystanie krytykuje.

Wspomnienia związane z miejscami

„Wspomnienia nie są wiernymi odbiciami rzeczywistości minionej, bowiem taka już minęła […], ale w dużej mierze jej kreacyjnym aktem stworzenia" (Czempka-Wewióra, 2011, s. 58). Poproszona o przywołanie wspomnień związanych z wymienionymi miejscami, pani Maria niemal natychmiast wróciła myślą do miasteczka uniwersyteckiego, do miejsc ważnych ze względu na doświadczenia i przeżycia młodości. Zaczęła snuć opowieść o zabawach organizowanych w czasach studenckich. Urządzano je w auli im. Juliana Marchlewskiego na Wydziale Prawa UMCS i w salach Akademii Medycznej przy ul. Staszica. *To były najprzyjemniejsze bale*, *Każdej soboty żeśmy boso wracały... bo rock and roll*, *to nas nogi bolały*[3]. Pozostając myślami w miasteczku, wspominała także juwenalia. Te jednak nie wywołały u niej wielkiej radości, podsumowała je tylko krótkim komentarzem i trochę niepewną miną: *Dwa razy, może trzy były juwenalia, to się tam brało udział w tych zabawach, w pochodach, no wiesz, takie czasy były*. Przyznała, że radosne chwile, czas nauki, zabaw, spotkań towarzyskich, ale także wiece, akademie i defilady wspomina dość często, zwłaszcza gdy spotyka się ze znajomymi poznanymi na studiach lub jedzie w jakiejś sprawie na drugi koniec miasta i mija budynki uniwersyteckie. Te tereny nieustannie są jej bliskie. Powtarzała, że lubi powroty do tej części Lublina, ilekroć jest w okolicy, a czas i siły jej na to pozwalają, chodzi na spacery. Bardzo je lubi. Mimo iż od wielu już lat mieszka na Kalinowszczyźnie, cały czas czuje się związana z Wieniawą (dzielnicą, w której znajdują się zabudowania lubelskich uniwersytetów). Jakaś cząstka jej osobowości cały czas związana jest z tą dzielnicą: *właściwie to taka moja, najbliższa dzielnica*, *no w młodości, oczywiście*.

[3] O niezwykłej popularności potańcówek, zabaw tanecznych urządzanych na wielkich holach w akademików i w instytutach UMCS wspomina wielu ówczesnych studentów tej uczelni, np. A. Jabłońska (2015, s. 527).

Drugą kategorią miejsc wywołujących żywe wspomnienia są miejsca związane z aktywnością zawodową. Pani Maria nie konkretyzuje ich jednak, nie podaje dokładnego adresu. Dla niej liczy się nie fizyczne miejsce – budynek, ulica, biuro – ale instytucja, grupa ludzi, którzy ją tworzyli, atmosfera. Wspomina tylko: *Po studiach byłam, przeszłam na asystenturę w UMCS-ie, w Zakładzie Systematyki Roślin*. Znaczenie miał fakt, że do tej pracy chodziło się w okolice miasteczka uniwersyteckiego. *Później wygrałam konkurs na Akademii Medycznej i tam była moja praca*. W związku z tym nowym zajęciem lokalizacja miejsc ważnych przesunęła się z okolic Wieniawy do centrum miasta, na ulicę Staszica. Ważne było jednak to, że badana pracowała niezmiennie w szkołach wyższych. Liczyła się instytucja, a nie miejsce, w którym wykonywała pracę. We wspomnieniach opowiadająca koncentruje się na relacjach zachodzących między nią a uczelnią. W jej narracjach miasteczko uniwersyteckie („miejsca akcji") odrywa się od przestrzeni, przestaje być konkretnym budynkiem, mieć jakiś rzeczywisty adres, a staje się „coraz bardziej fantasmagorią" (Giddens, 2008, s. 13; Dymnicka, 2011, s. 35–52). Te wspomnienia wskazują na swoistą memoralizację teraźniejszości badanej. I nie chodzi tu, jak pisze Maria Czempka-Wewióra, o powroty do przeszłości, ale o stałe zanurzenie się w niej, o nieprzerwaną obecność przeszłości w teraźniejszości (Czempka-Wewióra, 2011: 58), dla badanej okres pracy na wyższych uczelniach był swoistym przedłużeniem beztroski czasu studiowania. Opowiadając o miejscach związanych z miasteczkiem uniwersyteckim, o czasie pracy, przenosiła na ten okres emocje i uczucia, atmosferę „studenckości", przeszłość studiowania i teraźniejszość pracy zlewały się w jedno: *praca* […] *to był najpiękniejszy okres w moim życiu*. Przebywanie w murach uczelni dawało jej wiele radości i satysfakcji. Tu była akceptowana, lubiana, szanowana, doceniana, beztroska i pogodna. Miała tam przyjaciół, znajomych, ludzie byli mili, uczynni, pomagali rozwiązywać kłopoty – koleżanka przywoziła jej nawet z zagranicy leki dla syna. Badana wielokrotnie podkreśla więc: *Z wdzięcznością wspominam tych, wśród których pracowałam*. *Bardzo pozytywnie wspominam życie w pracy*. Jak bardzo lubi do dzisiaj to miejsce pracy, świadczy fakt, że okres ten w jej myślach minął wręcz niepostrzeżenie. Gdy stara się odpowiedzieć sobie na pytanie, ile lat była związana z tym miejscem, nie może się tego doliczyć, w jej wspomnieniach nastąpiła swoista integracja różnych etapów przeszłości zogniskowanych wokół uniwersytetu, w jedno w ramach „aktu postrzeżeniowego", różne fazy doświadczenia czasu „są w narracji o sobie spójne i wzajemnie się przenikają" (Czempka-Wewióra, 2011, s. 58; Husserl, 1989, s. 49). Tłumaczy więc, że *praca trwała kilkanaście ładnych lat*, choć jednocześnie zaznacza, że rozpoczęła ją po ukończeniu studiów, a kończyła *gdzieś, jak miałam 60 lat*.

Pisaliśmy już o tym, że szeroko pojęte miasteczko uniwersyteckie to miejsce najważniejsze w jej życiu, wręcz symboliczne. O innych pracach stara się nie pamiętać, usunęła je wręcz z własnej biografii. Udało się jej historię własnego życia poukładać tak, że nie pamiętała, że znamy się właśnie ze szkoły. Moje przypomnienie zaburzyło jej narrację, starała się więc wytłumaczyć, argumen-

tując ten rozdźwięk trudną sytuacją materialną: *Uczyłam za koleżankę… ona wychowywała dziecko. Miała męża, mogła nie pracować*. Ta, wydawałoby się, drobna nieścisłość pozwoliła odkryć w życiu pani Marii kategorię miejsc „niechcianych" we własnej biografii, zapomnianych lub „wymazanych" z niej, takich, od których zostały „odklejone" neutralne i dobre wspomnienia, aby nie wracać w te miejsca. Zapominanie selektywne ruguje z pamięci niechcianą, trudną lub bolesną przeszłość, by ochronić swoją tożsamość i zachować stosunkowo spójny obraz siebie (Niedźwieńska, 2004, s. 45–46).

Czwartą kategorią miejsc wywołujących żywe wspomnienia są te związane z życiem codziennym. Ta kategoria łączy się nierozerwalnie (ten sam etap życia) z drugą i trzecią kategorią. Obserwujemy tu jednak swoisty paradoks i ambiwalencję odczuć. O ile bowiem miejsca związane z życiem zawodowym wspomina dobrze, o tyle miejsca związane z codziennym życiem wywołują zupełnie inne reminiscencje i odczucia. Własne mieszkanie z tamtych czasów wspomina jako miejsce nieustających braków, zarówno w sferze materialnej, jak i emocjonalnej. Praca rekompensowała niedobory emocjonalne i trudy życia poza nią, to dlatego pani Maria wielokrotnie powtarza, że w niej była lubiana, szanowana, poważana. W domu miała nieustające kłopoty – najpierw nieudane małżeństwo, potem samotność po wyjeździe męża i rozwodzie, trudy samotnego macierzyństwa i wychowania chorowitego syna – z którymi musiała sobie radzić sama. Okoliczne sklepy też nie kojarzyły jej się dobrze, nie można było w nich nic kupić, ponieważ potrzebnych towarów albo nie było, albo sprzedawano je tylko na kartki. Ten obraz domu i rodziny usunięty w narracji na dalszy plan, zarysowany tylko kilkoma trudno uchwytnymi zdaniami, wyraźnie wskazuje na zniekształcanie, pomijanie faktów, usuwanie z pamięci trudnych doświadczeń. To ograniczenie wspomnień związanych z miejscem, które dla kobiety powinno być ważne, a nawet dominujące, „zmusza" ją do skondensowania i podkreślania innych treści, w tym przypadku pracy, w celu zachowania spójnego obrazu własnej osoby (Czempka-Wewióra, 2011: 62).

Do piątej kategorii zaliczone zostały miejsca związane z przełomowymi wydarzeniami, rozgrywającymi się w kraju. Pani Maria na swój własny użytek wyodrębniła miejsca ważne dla całego społeczeństwa polskiego (strajki w Fabryce Samochodów Ciężarowych w Lublinie) i dla niej samej (miejsce pracy, blok, w którym mieszka). FSC w kontekście *walk z rządem* w latach osiemdziesiątych zaliczyła do miejsc tak ważnych jak: Radom, Warszawę, Katowice, Świdnik – miasta, w których po wprowadzeniu stanu wojennego zginęło wiele osób, gdzie przeprowadzano pacyfikację zakładów, fabryk i kopalń. O tych wydarzeniach jeszcze w czasie wywiadu opowiadała przyciszonym głosem, jakby obawiając się, że ktoś niepowołany może coś usłyszeć: *mówiło się pokątnie, że wielu zabili, w Radomiu, w Warszawie… była okupacja FSC i Świdnika*. Wspomnienie tych miejsc pozwoliło jej się niemal automatycznie przenieść się w wymiar prywatnego, małego świata. Blok, w którym znajduje się jej mieszkanie, stoi równolegle do drogi wiodącej w stronę FSC i Świdnika. Opowiadała, że którejś nocy, musiało to być jeszcze w grudniu 1981 roku, obserwowała

kolumnę czołgów, która jechała w stronę ulicy Mełgiewskiej (FSC). Te wydarzenia skojarzyły jej się przede wszystkim ze niepokojem o bliskich, niepewnością jutra zarówno w wymiarze osobistym, jak i całego kraju. Te uczucia podzielało wielu jej sąsiadów: *w tym bloku rodziny wielu tam pracowały. Więc bali się o bliskich… Wszyscy się bali…* Strach zapanował również wśród pracowników Akademii Medycznej: *Z Akademii aresztowali wiele osób*. Wtedy jednak nikt nie żałował tego, co robi. Ludzie wierzyli, iż działają w słusznej sprawie, że tak trzeba: *Każdy w sercu popierał Solidarność. Każdy może nie, w każdym bądź razie ja popierałam, miałam złudzenia, których się dziś wyzbyłam*. Miejscem ważnym ze względu na funkcję tła przełomowych wydarzeń, rozgrywających się w kraju, był plac Litewski. To tutaj przed wyborami do dwóch sejmów – kontraktowego w 1989 roku i pierwszego wolnego w 1991 roku – odbywały się spotkania z politykami. Przyznaje się, że obecnie odczuwa ogromny zawód, że tak bardzo zlekceważono oczekiwania i nadzieje wszystkich członków i sympatyków Solidarności. Ona już pozbyła się złudzeń. Pozostał w niej tylko ogromny żal ludzi, którzy siedzieli w więzieniach, byli prześladowani i internowani, *cierpieli w tym czasie za to, jakie piekło nam dziś zbudowali*. Sama też w jakimś sensie czuje się oszukana, ale obecnie twardo stąpa po ziemi i nie jest już tak naiwna. Jest zła, że ten ogromny, żywiołowy ruch społeczny zamiast skoncentrować się na pielęgnowaniu braterstwa, solidarności międzyludzkiej, skupił się na polityce, która przyniosła takie smutne efekty.

Przechodząc w wymiar osobisty miejsc związanych z przełomowymi wydarzeniami w Polsce, Badana podkreślała ogromną więź, łączącą ludzi, i tych pracujących w akademii, i mieszkańców bloku. Mówi o ogromnym koleżeństwie, solidarności, chęci, a niekiedy wręcz przymusie, wspierania potrzebujących. Ludzie odwiedzali się, popierali, wymieniali informacjami. Pani Maria bardzo żałuje, że teraz już nie ma tej więzi między ludźmi, sąsiadami, znajomymi: *ta solidarność. Teraz takiej nie ma. A szkoda… to było najlepsze w tamtych czasach… A potem taka solidarność była jeszcze tylko 1989, gdy były wybory…* Nie wszyscy jednak mogli liczyć na dobre stosunki z sąsiadami, na pomoc i zrozumienie. Z pewnym zażenowaniem badana opowiada o tych, którzy byli jakby wyłączeni z tej siatki „społecznej solidarności". Dotyczyło to przeciwników politycznych, policjantów i zomowców oraz ich rodzin. Mówiąc o swoim bloku, stwierdza, że w jej klatce mieszkała taka wykluczona ze społecznej więzi rodzina, nie tylko wrogów z barykady, ale także tych, którym niczego nie brakowało: *ludzie się bali i nienawidzili… a jeszcze Maryśka co niedzielę na całą klatkę ubijała schabowe na obiad*. Społeczność blokowa długo nie mogła im darować tych kotletów i bycia w ZOMO (Zmotoryzowane Odwody Milicji Obywatelskiej). W czasach swoistej wojny domowej ten podział na swoich i obcych, przyjaciół i wrogów, stronników i przeciwników politycznych był doświadczeniem większości mieszkańców Lublina.

Wyjątkowe znaczenia dla naszej rozmówczyni miały miejsca ułatwiające lub umożliwiające uczestniczenie w kulturze, zaliczyliśmy je do szóstej kategorii miejsc ważnych dla pani Marii. Jednym z nich był teatr im. Osterwy. Gdy wymieniała miejsca ważne w swoim życiu, napomknęła tylko o nim. Zapytana

o wspomnienia, snuła stosunkowo dużo opowieści związanych z nim. Podkreślała jego doniosłą rolę w czasach jej młodości, wszak grali w nim znani i lubiani w całym kraju aktorzy: Juliusz Machulski i Stanisław Mikulski, a przedstawienia zdobywały nagrody na festiwalach w kraju i za granicą. Z dumą przypomina: *lubelskie wystawienia i cała scenografia i sposób grania,* [za] *to zdobyli pierwsze miejsce, bo w kilku miastach Polski było*. Zachwyca się wystawianymi wtedy sztukami: *Generałem Sułkowskim*, w którym grał Mikulski, *Archaniołowie nie grają w bilard* Włocha Dario Fo, *O mój rozmarynie, rozwijaj się Józefa Piłsudskiego* czy *Betlejem polskie* Lucjana Rydla. Wyraża dumę, że sztukę Piłsudskiego (wypowiedź Badanej) grano w tym czasie w kilku miastach: *w Łodzi, chyba w Poznaniu, gdzieś jeszcze grali*, ale to: *Lublin był najlepiej przyjęty, z wielkim entuzjazmem*. Przedstawienia wywoływały w niej wiele pozytywnych wzruszeń, przyznała się, że pod koniec wielu sztuk, była tak wzruszona, że aż płakała. Jakby na usprawiedliwienie dodała, że tak silne emocje udziały się nie tylko jej: *ludzie stali, stanęli już pod koniec. Jak płakali*. Podkreślała, że na niektórych sztukach była dwa razy, najpierw sama, a gdy uznała, że przedstawienie mogą czy nawet powinni zobaczyć młodzi ludzie, zabierała syna: *Z Markiem byłam jeszcze raz, później, na tej sztuce*.

W narracji pani Marii miejsca zachowują swoje odniesienia do miejsc geograficznych, nią są jednak fragmentem rzeczywistej przestrzeni ani zespołem związanych z nią kulturowych znaczeń i wyobrażeń, ale mają charakter indywidualny, opisany przez „autorkę". Takie „osobiste" miejsca Małgorzata Czermińska nazywa miejscami autobiograficznymi. Czas nadaje miejscom ważnym dla Badanej konkretne kształty, znaczenia i określone role. Jego upływ sprawia, że w jej pamięci jedne miejsca nabierają cech magicznych, idealnych i wytęsknionych, a drugie, które w trakcie życia nie zostały dobrze zapamiętane, zostały usunięte z biografii.

Aspekt edukacyjny miejsc

Odpowiedź na pytanie czy miejsca, o których rozmawiamy, nauczyły lub uczą ją czegoś, okazała się bardzo trudna dla pani Marii. Wahała się, czy to miejsca uczą, czy może raczej w pewnych miejscach uczymy się, gdyż takie są zadania i funkcje tych miejsc, np. szkoła, uniwersytet. W tym duchu przyznała więc, że uniwersytet pozwolił jej zdobyć wiedzę, a klimat miasteczka uniwersyteckiego umożliwił jej zanurzenie w kulturze artystycznej, społecznej i politycznej. W tym miejscu poznała, czym jest dobre wychowanie, tak zwana kindersztuba, jak zachowywać się kulturalnie i taktownie, aby nie wyjść na prostaka, gbura, człowieka niepotrafiącego się zachować godnie i taktownie, bez narażania się innym, zadzierania z otoczeniem, utrudniania innym życia w środowisku lokalnym: *zachowanie absolutnie odstające od dzisiejszego zachowania niejednokrotnie na ulicy. Była kultura, spokój, szacunek. Nikt nikogo nie szarpał, nikt nikomu nie ubliżał*. Badana podkreśla, że kultura osobista, jaką nabywano

na miasteczku w czasie jej studiów, bardzo różni się od kanonów zachowania współczesnych młodych ludzi, *od dzisiejszego zachowania niejednokrotnie na ulicy*. Te uwagi stały się początkiem opowieści o brutalności i zwulgaryzowania obyczajów w XXI wieku. Tłumaczyła, że boi się chuligaństwa, rozrabiających ludzi, chodzących po ulicach grupami i zaczepiających przechodniów. Przekonywała: *teraz w Lublinie jakoś strasznie jest* […] *wracając na przykład jeszcze przy małym zmierzchu obawiam się, że ktoś mnie może uderzyć* […] *Obawiam się również, jak moje dziecko wychodzi wieczorem po zakupy jakieś zapomniane*". Gdy spotyka się z ludźmi ze swojego pokolenia, dowiaduje się od nich o tym, kiedy kogoś napadli, okradli, poturbowali, więc to tylko potęguje jej lęk. Nie przekonują jej więc badania społeczne, że teraz w Lublinie jest bezpieczniej, że zlikwidowano wiele meliniarskich dzielnic, że przestępczość w mieście spadła. Dlatego wieczory spędza w domu, z nikim się nie spotyka, a jeśli już musi gdzieś wyjść, *to tak jakbym się skradała. Ja mam taki lęk*. Wmówiła sobie, wbrew wszelkim realnym przesłankom i stwierdzeniom innych świadków tamtych dni, że Lublin był spokojniejszy, gdy tu przyjechała. W latach pięćdziesiątych i sześćdziesiątych nie mówiło się o niebezpieczeństwach czyhających w zaułkach miasta: *Nikt nie słyszał o jakimś takim, wiesz, napadzie, że ktoś tam naubliżał, zaczepił* […]*. A dziś wręcz przeciwnie!*.

Za miejsce z założenia pełniące też funkcje edukacyjne lub wychowawcze uznała także teatr, który umacnia osadzenie w kulturze, ugruntowuje zdobyte w szkole wiadomości z historii, literatury, sztuk pięknych, czyli wiedzę humanistyczną. Starała nam się to wytłumaczyć na swój sposób: *Teatr daje bardzo dużo takiego emocjonalnego przeżycia. Nadaje jakiejś wrażliwości, zwiększa wrażliwość człowieka na pewne fakty i historyczne czy tam jakieś literackie.*

Rozwijając wątek, Badana w trakcie wywiadu uzmysłowiła sobie, że można przyjąć, że miejsca mogą uczyć poprzez umiejętności zdobyte na podstawie obserwacji i własnych przeżyć, czyli doświadczenia (Saryusz-Wolska, 2011, s. 197). Bogate w różnorodne doświadczenia było jej życie w pracy, gdzie rozwijała się zawodowo, poznawała stosunki społeczne panujące nie tylko na uczelni, ale także w mieście, na świecie, bywała na spotkaniach kulturalnych, odczytach naukowych, wiecach politycznych. *Tu nauczyłam się wszystkiego o życiu*. Wydaje się, że temu miejscu przypisuje ona największe znaczenie, jego wpływ był istotny dla jej dalszego życia. To miejsce (choć nie do końca wiadomo, czy chodziło jej o konkretną uczelnię, czy cały okres pracy) wpłynęło na jej rozwój także poprzez obecność i oddziaływanie innych, ważnych dla osób, z którymi pracowała („wielu profesorów do naszej pracowni przychodziło", „kiedyś przyjechał nawet jakiś sekretarz z Moskwy oglądać zboża") i które wspierały ją w codziennym życiu (koleżanka pomogła jej znaleźć dodatkową pracę, inna załatwić leki). Uczelnia uczyła więc poprzez osoby działające w jej obrębie lub odwiedzające ją.

Na zakończenie tego wątku stwierdziła jednak, że w jej życiu nie było takiego miejsca, które miałoby na nią tak duży wpływ edukacyjny, że odmieniłoby ją czy nadało inny kierunek jej życiu. Tym bardziej że w jej wyobrażeniach nauki pobiera się tylko w szkole, ostatecznie teatrze lub muzeum. W innych

miejscach, pod wpływem spotykanych ludzi, zdobywanych doświadczeń, możemy się jedynie zmienić, „przeżyć jakiś zwrot czy nawrócenie, ale to nie jest nauka". A w jej życiu nie było miejsca związanego z taką przemianą: *takiego przełomowego nie było. To była taka powiedziałabym... moralno-obyczajowa stabilizacja. Szoku z powodu jakichś takich się nie doznawało.*

Zakończenie

Badania wskazały na więź pani Marii z miastem, w którym mieszka od lat. Powtarzała ona, że Lublin jest jej miastem, jej miejscem do życia, *niezależnie od wszystkiego*. Ona już tego nie będzie zmieniać. W jej wypowiedziach nie występował prawie zupełnie wątek przyszłości (Zimbardo, Boyd, 2005). Pojawił się on na chwilę za sprawą pytań projekcyjnych, ale badana nie chciała go rozwijać. Stwierdziła tylko, że ważna jest dla niej teraźniejszość, że ogranicza się w myślach do tego, co jest teraz. Dla niej Lublin „jest" teraz: *Ile mi jeszcze życia zostało?*. Magdalena Saryusz-Wolska, cytując Davida Harveya, pisze, że „kiedy z miejsca wychodzimy w przeszłość, mamy do czynienia z pamięcią, kiedy zaś udajemy się w przyszłość, dotykamy nadziei" (Saryusz-Wolska, 2011, s.151). Badana nie chce, a może nie umie już mieć nadziei. Nie potrafi też myśleć i mówić o przyszłości w kontekście miasta. Stwierdziła, że nie wie, nie potrafi sobie wyobrazić, jakim miastem będzie Lublin za jakiś czas. Przyznała, iż ma świadomość, że miasto rozwija się, wiele się w nim dzieje, powstają nowe budynki, zaczęły tworzyć się nowe firmy. Niemniej jednak ona ma kłopot z rozpoznaniem, jaką przyszłość ma Lublin. Wydaje jej się, że miasto cały czas zostaje w tyle za prężnymi ośrodkami, dużymi aglomeracjami miejskimi w Polsce: *chyba Lublin nie nadąża za innymi miastami, takimi jak Warszawa, czy tam inne. Mało prężny Lublin* […] *nie idzie z postępem*.

Wywiad z panią Marią przeprowadzony w ramach projektu *Miejsca w przestrzeni miasta i ich funkcje w świetle biograficznych narracji* był impulsem do narracji biograficznej, która ukazała wiele aspektów życia badanej. Okazało się jednak, że wytypowane przez ekspertów miejsca wyjątkowe, mające znaczenie artystyczne, historyczne i społeczne dla miasta, tylko w bardzo niewielkim procencie zaistniały w narracji osoby „zwyczajnej". Mapa miejsc szczególnych w jej życiu ukazuje miejsca, które w jej pamięci kojarzyły się z chwilami, gdy była młoda, szczęśliwa, pełna planów i nadziei (miasteczko uniwersyteckie, zakład pracy), lub te, które obecnie tworzą zakątek, gdzie może uciec od kłopotów i trosk dnia codziennego, gdzie skupiona na obserwowaniu *cudów natury* znów *czuje się wolna* i zapomina o ubóstwie i codziennych kłopotach (działka). Zadziwiające i smutne jest to, że połączenie miejsc i wspomnień ukazało tylko studia i czas pracy na akademii oraz ostatnie lata, zawieszone między skromną szarością codzienności domowej a wolnością zielonej i kwitnącej kolorowej działki. Zabrakło w tej narracji tego wszystkiego, co było pomiędzy – miejsc, wspomnień i uczuć… zostały tylko zarysy tła politycznego.

Literatura

Assmann A., 2013, *Między historią a pamięcią. Antologia*, red. i wstęp M. Saryusz-Wolska, Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa.

Augé M., 2010, *Nie-miejsca. Wprowadzenie do antropologii hipernowoczesności*, tłum. R. Chymkowski, przedm. W.J. Burszta, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.

Czempka-Wewióra M., 2011, *Pamięć autobiograficzna jako podstawa kształtowania tożsamości na przykładach ze współczesnej literatury autobiograficznej*, „Świat i Słowo", nr 2 (17), s. 55–66.

Czermińska M., 2011, *Miejsca autobiograficzne: propozycja w ramach geopoetyki*, „Teksty Drugie", nr 5, s. 183–200.

Dymnicka M., 2011, *Od miejsca do nie-miejsca*, „Acta Universitas Lodziensis", Folia Sociologica, nr 36, s. 35–52.

Foucault M., 2005, *Inne przestrzenie*, tłum. A. Rejniak-Majewska, „Teksty Drugie", nr 6, s. 117–125.

Giddens A., 2008, *Konsekwencje nowoczesności*, przeł. E. Klekot, Eidos, Kraków.

Gnieciak M., 2013a, *Krajobrazy pamięci – rama teoretyczna*, [w:] K. Wódz (red.), *Zapomniane miejsca, zapomniani ludzie. Restrukturyzacja ekonomiczna a zmiana kulturowa*, „Śląsk" Wydawnictwo Naukowe, Katowice.

Gnieciak M., 2013b, *Przestrzeń w narracjach osobistych i eksperckich*, [w:] K. Wódz (red.), *Zapomniane miejsca, zapomniani ludzie. Restrukturyzacja ekonomiczna a zmiana kulturowa*, „Śląsk" Wydawnictwo Naukowe, Katowice.

Halbwachs M., 2008, *Społeczne ramy pamięci*, tłum. M. Król, Wydawnictwo Naukowe, Warszawa.

Husserl E., 1989, *Wykłady z fenomenologii wewnętrznej świadomości czasu*, przeł. J. Sidorek, wstęp A. Półtawski, PWN, Warszawa.

Jabłońska A. 2015, *„Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej i ja" – znaczenie Lublina w życiu studentki z przełomu lat pięćdziesiątych i sześćdziesiątych XX wieku*, [w:] *W służbie nauki, wychowania i wartości. Szkice biograficzne o lubelskim środowisku naukowym*, red. R. Skrzyniarz, M. Łobacz, B. Borowska, Wydawnictwo Episteme, Lublin.

Jagodzińska M. 2008, *Psychologia pamięci. Badania, teorie, zastosowanie*, Wydawnictwo Helion, Gliwice.

Kaczmarek J., 2013, *Topobiografie – wielowymiarowa przestrzeń bycia*, „Białostockie Studia Literaturoznawcze", nr 4, s. 25–39.

Lalak D., 2010, *Życie jako biografia: podejście biograficzne w perspektywie pedagogicznej***,** Wydawnictwo Akademickie „Żak", Warszawa.

Lewicka, M., 2012, *Psychologia miejsca,* Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa.

Malewski M., 2010, *Od nauczania do uczenia się. O paradygmatycznej zmianie w andragogice*, Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej, Wrocław.

Niedźwieńska A., 2004, *Poznawcze mechanizmy zniekształceń w pamięci zdarzeń*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków.

Nora P., 2009, *Między pamięcią i historią. „Les lieux de Memoire*", tłum. P. Mościcki, „Tytuł roboczy: Archiwum", no. 2, Łódź.

Pietrasiński Z., 1990, *Rozwój człowieka dorosłego*, Wiedza Powszechna, Warszawa.

Ricoeur P., 2006, *Pamięć, historia, zapomnienie,* tłum. J. Margański, Wydawnictwo Universitas, Kraków.

Rokuszewska-Pawełek A., 2002, *Chaos i przymus. Trajektorie wojenne Polaków – analiza biograficzna*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź.

Saryusz-Wolska M., 2011, *Spotkania czasu z miejscem: studia o pamięci i miastach*, Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa.

Schlogel K., 2009, *W przestrzeni czas czytamy: o historii cywilizacji i geopolityce*, tłum. I. Drozdowska, Ł. Musiał, Wydawnictwo Poznańskie, Poznań.

Schüze F., 1997, *Trajektorie cierpienia jako przedmiot badań socjologii interpretatywnej*, „Studia Socjologiczne", nr 1.
Stuart-Hamilton I., 2006, *Psychologia starzenia się*, Wydawnictwo ZYSK i S-KA, Poznań.
Szpociński A., 2008, *Miejsca pamięci (Lieux de mémoire)*, „Teksty Drugie", nr 4, s. 11–20.
Traba R., 2006, *Historia – przestrzeń dialogu*, Instytut Studiów Politycznych PAN, Warszawa.
Tuan Yi-Fu, 1987, *Przestrzeń i miejsce*, przeł. A. Morawińska, wstęp K. Wojciechowski, Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa.
Zimbardo Ph., Boyd J., 2009, *Paradoks czasu*, red. M. Materska, przeł. A. Cybulko, M. Zieliński, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.

https://doi.org/10.18778/8088-625-4.20

*Elżbieta Dubas**
*Anna Gutowska***

Uczenie się „z miejsc" (na przykładzie projektu *Miejsca w przestrzeni miasta i ich funkcje w świetle biograficznej narracji*)

Streszczenie: Niniejszy tekst włącza się w badania zespołowe, realizowane od 2013 roku jako projekt międzyuczelniany, dotyczący pamięci miejsc w przestrzeni miasta i ich edukacyjnych funkcji. Na podstawie narracji biograficznej starszego mieszkańca Łodzi ukazano miejsca w mieście, w jakich toczyło się jego życie oraz pamiętane miejsca jako stymulatory jego uczenia się. Wyniki analiz wnoszą wkład w andragogiczną refleksję dotyczącą procesów szeroko rozumianego uczenia się człowieka dorosłego. „Uczenie się z miejsc" można uznać za jeden z zakresów tego uczenia się. Choć jest ono słabo rozpoznane badawczo, nie utrwalone socjalizacyjnie i fragmentaryzowane przez formalne kształcenie, to jednak ma duży potencjał edukacyjny, możliwy do uświadomienia i wykorzystania w procesach sytuacyjnego, egzystencjalnego i biograficznego uczenia się.

Słowa kluczowe: uczenie się, miejsca w mieście, narracja biograficzna, „uczenie się z miejsc", refleksja andragogiczna.

Learning "from Places" (based on the project Miejsca w przestrzeni miasta i ich funkcje w świetle biograficznej narracji – *Places in the Urban Space and Their Functions in the Light of Biographical Narrations*)

Summary: The paper is a part of the team research that started in 2013 as an interuniversity project related to the memory of places in the urban space and its educational role. Places in the city have been depicted on the basis of an elderly Lodz resident's biographical narration. Places where he spent his life and the places he remembered were presented as learning stimulators. The results of analyses contribute to andragogic reflection on the processes of broadly

* Dr hab., prof. nadzw. Uniwersytetu Łódzkiego, Uniwersytet Łódzki, Wydział Nauk o Wychowaniu, Zakład Andragogiki i Gerontologii Społecznej, ul. Pomorska 46/48, 91-408 Łódź, e-mail: eladubas@gmail.com

** Dr, adiunkt, Uniwersytet Łódzki, Wydział Nauk o Wychowaniu, Zakład Andragogiki i Gerontologii Społecznej, ul. Pomorska 46/48, 91-408 Łódź, annagc@tlen.pl

defined adult learning. “Learning from places” can be regarded as one of the scopes of adult learning. Even though it has not been sufficiently identified scientifically, it is not consolidated in the socialization process and has been fragmented by formal education, it possesses huge educational potential, which can be acknowledged and used in situated, existential and biographical learning processes.

Key words: learning, places in the city, biographical narration, “learning from places”, andragogic reflection.

Wstęp

Badania biograficzne służą, w jakiejś mierze, „umiejscowieniu” człowieka, nie tylko w czasie, ale także i w przestrzeni. Czas i przestrzeń, np. dla współczesnych fizyków (por. Howking, 2015, s. 25 i dalsze), stanowią pewną całość zwaną czasoprzestrzenią. Badania biograficzne, odsłaniając bieg życia ludzkiego, umiejscowionego w czasie, unaoczniają także jego zakotwiczenie w miejscach, w których toczyło się jego życie. Miejsca są tu rozumiane, po pierwsze, jako konkretne punkty w przestrzeni topograficznej (fizycznej, obiektywnej), w których człowiek przebywał, żył. Miejsca mogą mieć także charakter metaforyczny (symboliczny, subiektywny) jako konstrukcje w świecie ludzkich myśli i uczuć, często na bazie odniesień do miejsc fizycznych (rzeczywistych), przekształcając je w świat półrealny lub nawet zupełnie nierealny, wymyślony. Kluczowe jest w tym kontekście pytanie badawcze, czy i w jakim zakresie miejsca są zapisywane w pamięci biograficznej człowieka? Jak są przez niego postrzegane? W jakim zakresie pełnią one funkcje edukacyjne, czyli: czy i w jakim zakresie sprzyjają (i jakiej) edukacji (tu pojmowanej najszerzej, jako całożyciowe uczenie się „w nurcie życia”)? Na te pytania poszukujemy odpowiedzi w narracji starszego mężczyzny, mieszkańca Łodzi[1]. Wywiad został przeprowadzony w 2014 roku, w oparciu o narzędzie opracowane przez zespół badaczy uczestniczących w projekcie *Miejsca w przestrzeni miasta i ich funkcje w świetle biograficznej narracji*[2].

Sposób analizy materiału badawczego zebranego za pomocą wywiadu obejmuje etapy:

– transkrypcję treści wywiadu, z zapisu na dyktafonie, uwzględniającą wszystkie wypowiedziane przez narratora treści, z zachowaniem interpunkcji charakterystycznej dla języka polskiego, uporządkowaną według biegu rozmowy, naszkicowanego pytaniami narzędzia badawczego;
– sczytywanie tekstu wywiadu: pierwsze – dla zapoznania się z całością wypowiedzi, kolejne dla wydobycia kategorii analitycznych;

[1] Załącznik nr 3 – informacje o mieście Łodzi.

[2] W projekcie uczestniczyli badacze z Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego, Uniwersytetu w Białymstoku, Uniwersytetu Łódzkiego, Uniwersytetu Śląskiego, filia w Cieszynie, Wyższej Szkoły Administracji w Bielsku-Białej.

– postępujące kodowanie analizowanych treści wywiadu: w kategorie szczegółowe (obejmujące jednostkowe treści wywiadu, wydobywane podczas bieżącego sczytywania tekstu), w kategorie ogólne (będące scalaniem kategorii szczegółowych w szersze jednostki tematyczne), w kategorie teoretyczne (odpowiadające założeniom głównie teorii andragogicznych, przydatnych do interpretacji materiału badawczego);
– prezentacja analiz empirycznych według schematu: (a) ogólne przedstawienie narratora, (b) analiza treści uporządkowana tematycznie według klucza znaczeń, wynikającego z uporządkowania pytań narzędzia badawczego oraz według znaczeń, jakie zostały dodatkowo wyłonione z narracji, (c) interpretacja teoretyczna analizowanego materiału badawczego, ze szczególnym uwzględnieniem kategorii teoretycznych odnoszących się do edukacyjnej funkcji miejsc, (d) mapa miejsc.

Analiza treści wywiadu uporządkowana tematycznie

Przedstawienie Narratora

Pan Roman (M 83, zwyczajny[3], Łódź) – mężczyzna, lat 83, aktualnie emeryt, zawód wyuczony – inżynier elektryk, urodzony w Łodzi i mieszkający w Łodzi przez całe dotychczasowe życie, choć czterokrotnie zmieniał adres zamieszkania; ma córkę i wnuczkę, jest prezesem Stowarzyszenia Ofiar Trzeciej Rzeszy.

Tożsamość miasta w świadomości Narratora

Podczas wywiadu Narrator nie poświęca uwagi miastu jako takiemu. Odpowiedzi na pytania projekcyjne na wstępie i na koniec wywiadu ujawniają w jego świadomości ugruntowaną tożsamość Łodzi jako miasta: *Łódź to miasto* oraz pozytywny jego obraz w przyszłości: *dobre, duże.* Łódź wiąże się z faktem osobistego doświadczenia z przeszłości – *jest dla mnie miejscem urodzenia,* a w odniesieniu do przyszłości narracja ukazuje kontekst rodzinny: *Łódź będzie dla mnie rodzinnym miastem.* Wątek „rodzinności” Łodzi nie jest jednak szczególnie podnoszony podczas narracji. Podsumowując, można stwierdzić, że Narrator jest silnie związany ze swym miastem, „zakorzeniony” w tym mieście: tu się urodził i tu przeżył swoje całe długie życie, tu mieszka jego córka i wnuczka.

[3] Zwyczajny – w tych badaniach: wiedza i kwalifikacje zawodowe Narratora nie wiążą się z wiedzą o miejscu, jakim jest Łódź. Związany z miejscem (Łodzią) jedynie jako mieszkaniec.

Miejsca w Łodzi o szczególnym znaczeniu dla Narratora[4]

Narracja o miejscach ważnych dla Narratora układa się w chronologiczny schemat czasowo – czynnościowo – przeżyciowy, powiązany z osobami i odzwierciedlający swoistych sześć „epok" życia Narratora:

– dzieciństwo,
– okres II wojny światowej,
– okres nauki szkolnej – „uzupełniania kształcenia",
– służba wojskowa,
– praca zawodowa,
– życie na emeryturze.

Dzieciństwo

Dzieciństwo opisane jest przez miejsca położone „blisko Retkini", szkołę, katedrę, pomnik ks. Skorupki, rynek. Wspominane są miejsca, gdzie Narrator mieszkał jako dziecko, gdzie się wychowywał, gdzie się bawił jako dziecko *piękne takie chwasty były*. Wspomina osobę ojca, *z ojcem tam chodziłem* – katedra, pomnik, *owoce tam kupowaliśmy* – rynek. Pozytywne wspomnienie dotyczy szkoły *tam miałem szkołę bardzo dobrą na ulicy Czerwonej – piękna szkoła, duże sale, duże okna, taka nowoczesna, przedwojenna szkoła*, zabaw w dzieciństwie *piękne takie chwasty były wysokie, sześcio-, siedmioletnie dzieciaki, tośmy się tam bawili.* Z tego okresu pochodzą też pierwsze wspomnienia: *ja bardzo długo pamiętałem Komunię, nawet smak tych drożdżówek.* Narrator obserwował polską baterię artyleryjską, budowaną przez Polaków i następnie rozbieraną na dwa dni przed wybuchem wojny. Narracja ujawnia trzy podstawowe aktywności Badanego: zabawę i naukę oraz czas spędzany z ojcem (odwiedziny katedry, pomnika Skorupki, kupowanie owoców na rynku).

Okres II wojny światowej

Wybuch wojny zastał Narratora na osiedlu Rokicie, gdzie mieszkał wówczas u rodziny *tam pierwszych Niemców zobaczyłem.* W początkach wojny zmarła Narratorowi babcia, którą *poszliśmy, zawieźliśmy na cmentarz*, a wspomnienie okoliczności pochówku połączone było z nalotami. Silnym wspomnieniem miejsca z okresu wojny są warsztaty samochodowe niemieckiej firmy przy ul. Żwirki 12 (Narrator dobrze pamięta adres). Okres II wojny światowej to czas, gdy Narrator jako nastolatek pracował w tej firmie. Narracja dostarcza opisu okupacji hitlerowskiej tak z negatywnej (ciężka praca, naloty, przesiedlenie, trudne warunki zdrowotne i bytowe, chodzenie do pracy pieszo, obecność przy egzekucji robotników za sabotaż), jak też pozytywnej strony (niemiecki

[4] Załącznik nr 3 – mapa miejsc – Pan Roman.

porządek, nabywanie praktycznych umiejętności). Narrator potrafił dostrzec pozytywne znaczenie okupacji dla swojego osobistego rozwoju, polegające na rozbudzeniu jego zainteresowań technicznych i w następstwie po wojnie kształcenie się w kierunku elektrotechniki samochodowej. Narracja z tego okresu dotyczy grozy okupacji, trudu wykonywanej pracy, ale także uczenia się przy tej okazji. Wspominaną osobą z tego okresu (poza babcią) był przede wszystkim Niemiec – właściciel firmy: *nauczył mnie solidnego pomiaru i porządku*.

Okres nauki szkolnej – „uzupełnianie kształcenia"

Wspominane miejsca to szkoła podstawowa (gdzie Narrator kończył dwie klasy w ciągu roku), gimnazjum (dwie klasy), liceum ogólnokształcące (renomowane) z klasą matematyczno-przyrodniczą, do której uczęszczał, politechnika, gdzie studiował na wydziale elektrycznym. Narrator nie podaje pełnych nazw ani adresów szkoły podstawowej i gimnazjum. Całą swoją edukację odbył w Łodzi. Najbogatsze wspomnienia dotyczą okresu studiów. Pozytywne wspomnienia odnoszą się do szkoły średniej; wspominani są *znakomici profesorowie* oraz koledzy z czasów liceum, z którymi Narrator utrzymuje kontakty do dziś: *dużo kolegów miałem z tego otoczenia, do dzisiejszego dnia mi towarzyszą*. Studia łączą się ze wspomnieniami pozytywnymi (sympatyczni koledzy, organizacja ZMP, broniąca praw studentów), jednak częściej z negatywnymi doświadczeniami, dotyczącymi terroru stalinowskiego na uczelni – walki z *elementem „obcym klasowo"*, nauczania przedmiotów ideologicznych (ekonomii i marksizmu), nękania pytaniami *obcego klasowo* przez nadgorliwego *asystenta Żyda*, wspomnienie *„oblewającego" profesora*, trudności ze zdaniem egzaminu (z ekonomii), wspomnienie organizacji studenckiej, *czuwającej nad młodzieżą*, by nie studiowali *obcy klasowo.* Wspominane osoby z tego okresu nauki szkolnej to profesorowie (ogólnie) z liceum, koledzy (ogólnie) z liceum i ze studiów, asystent i profesor z politechniki.

Narracja, powiązana z miejscami – instytucjami edukacyjnymi, ukazuje więc drogę edukacyjną Narratora, z jednej strony typową dla pokolenia wojennego, będącą przykładem szybkiego uzupełniania kształcenia w zakresie szkoły podstawowej i gimnazjum, przerwanego przez wojnę albo nie rozpoczętego z powodu działań wojennych (*niesamowite tempo uzupełniania wykształcenia*). Równocześnie, po wojnie, droga ta obejmuje wszystkie cztery, następujące systematycznie po sobie, w sposób ciągły, szczeble edukacji – od podstawowego po wyższy, i tym samym ukazuje Narratora jako przykład elity edukacyjnej okresu tuż po wyzwoleniu (w zakresie kształcenia się Polaków pokolenia wojennego po okupacji). Czas nauki szkolnej okazuje się być dla Narratora także doświadczeniem radzenia sobie w tej niełatwej i obcej ideologicznie rzeczywistości, która obecna była także w instytucjach edukacyjnych *no, umiałem sobie radzić*. Narracja odsłania obraz życia szkoły (wyższej) poprzez wspomnienie relacji z nauczycielami akademickimi i kolegami na tle powojennych uwarunkowań ideologicznych.

Służba wojskowa

Została przez Narratora zaznaczona w narracji jako kolejny etap życia. Jednak jej wątek nie został rozbudowany z przyczyn czasowych. Można z wypowiedzi Narratora wywnioskować, że i ten okres życia, następujący bezpośrednio po studiach, „zawierał" akcenty ideologiczne: *Potem były z wojskiem też takie niesamowite historie. Mógłbym opowiadać, ale to mogłoby przedłużyć niepotrzebnie.*

Praca zawodowa

Wymienione miejsca z tego etapu życia to miejsca związane z pracą zawodową, wykonywaną przez Narratora: „Zakłady Andrzeja Struga" oraz Dom Technika (NOT) (*nasze stowarzyszenie naukowe, słynna organizacja techniczna*), do którego się zapisał, był aktywny przez całe swoje życie zawodowe, i z nią wiąże rozwój swej kariery zawodowej (*tam nabrałem tych wszystkich przepisów, tak się zaczęła moja kariera, miałem powiedzmy ten kult przepisów, które mi bardzo pomogły*). Wymienione miejsca nie są określone precyzyjnie. Narrator nie podał np. pełnej nazwy czy adresu miejsca pracy, w którym spędził wiele lat dorosłego życia. Opowieść o swojej pracy zawodowej zaczyna od przydziału pracy (*najgorszy*, ze względu na pochodzenie), którą była modernizacja *rozpadającej się* fabryki. Ta negatywna sytuacja została jednak przez Narratora wykorzystana jako sytuacja uczenia się: *musiałem wszystko na nowo zrobić, no potem się zacząłem uczyć doceniać przepisy, budowy, zarządzenia.* Swe sukcesy zawodowe wiąże z aktywnością w NOT, gdzie uczestniczył w komisji kodyfikacji przepisów energetycznych, został rzeczoznawcą i dobrze zarabiał, mimo że nie pracował zgodnie z ukończoną specjalizacją studiów, czyli w intratnej dziedzinie przemysłu związanego z elektrowniami. Narracja szkicuje obraz pracy w PRL. Jest on negatywny: rozbudowana biurokracja, nieuzasadnione kontrole, *na siłę trzeba było znaleźć komuś, żeby nie przeszeregować go*, przydziały zagranicznych wyjazdów służbowych niezgodnie z kwalifikacjami. Jednak i z tego okresu Narrator wychodzi obronną ręką i wspomina, że *nie dał się poniewierać* (*zacząłem stawiać warunki... musiałem docenić się i to mi dobrze zrobiło, ... podwyższali mi przeszeregowanie*).

Narracja dotycząca pracy odzwierciedla zmianę ustrojową w naszym kraju. Narrator dostrzega odmienność pracy po przełomie politycznym w Polsce. Dostrzega *erę przejścia z tego naszego PRL do tego kapitalizmu.* Zwraca uwagę na negatywne zjawisko prywatyzacji *za śmieszne pieniądze*, *znajomym Niemcom*, ale także podkreśla pozytywne skutki transformacji: zmniejszenie biurokracji, uzyskanie samochodu służbowego, pojawienie się nowoczesnych technologii niemieckich i z tym związanej solidności (*znów*

tak jak wtedy – nawiązanie do okresu okupacji), konieczności zadbania o zaufanie firmy. Narrator uczestniczył w modernizacji zakładów poprzez prace w komisjach egzaminacyjnych, poprzez wykłady dla mistrzów, wykorzystując swe doświadczenia z pracy w okresie PRL. Cieszył się uznaniem przełożonych, co np. skutkowało przedłużeniem o rok pracy pomimo osiągniętego wieku emerytalnego.

Warto odnotować, że dodatkowe refleksje, jakie pojawiają się u Narratora w kontekście przeprowadzonego wywiadu, to wspomnienie *z sentymentem* jeszcze jednego miejsca pracy, które Narrator nazywa *moją fabryką* (mieszczącą się *na ulicy Lodowej, naprzeciw Bistony*). Podjął tu pracę po przełomie ustrojowym; właścicielem firmy był Niemiec. Tutaj mógł w pełni wykorzystać swe kwalifikacje zawodowe, nie czuł się zniewalany, *nareszcie tam byłem inżynierem, a nie jakimś takim biurokratą, co tam same kwitki wypisuje, podpisywać musiałem*, miał satysfakcję ze swej pracy, uznanie pracodawcy, stworzoną możliwość wykonania każdego zadania, *a i jeszcze, że nie było rzeczy, której nie można było rozwiązać.*

Życie na emeryturze

Narracja o życiu na emeryturze toczy się przez pryzmat pracy. Narrator nadal utrzymuje kontakty z kolegami ze swego środowiska zawodowego, *w środę raz na dwa tygodnie*, uczęszcza na spotkania: *mamy specjalny pokój z kuchenką, z lodówką, i tam się spotykamy, opowiadamy sobie dowcipy*. Jego życie na emeryturze ma więc wyraźny kontekst zawodowo-koleżeński i relaksacyjny. W byłym miejscu pracy otrzymuje też coroczny zasiłek *socjalny*. Należy zauważyć, że Narrator ma wyraźny kłopot z precyzyjnym określaniem położenia miejsc, do których uczęszcza. Zdaje sobie z tego sprawę i w innym miejscu wywiadu stwierdza: *no, nie pamiętam nazwy*.

Dalsze fragmenty narracji (gdy badacz pyta o jeszcze jakieś inne miejsca, wspominane w szczególnych okolicznościach), poszerzają obraz życia na emeryturze. Narrator raz w tygodniu, w niedzielę, *żeby im za dużo kłopotu nie robić*, odwiedza córkę w jej domu *za Rekinią*, wybudowanym także przy udziale Narratora (*sam zrobiłem instalację elektryczną*). Przy okazji spaceruje po lesie. Łączy więc aktywność rodzinną z rekreacyjną. Co tydzień uczęszcza na basen pływacki położony na Lumumbowie, co pomaga mu na kręgosłup. Korzysta także ze swojej działki położonej *za kościołem w Łagiewnikach*. Do działki od autobusu dochodzi pieszo – dla zdrowia. Tam zbiera owoce i warzywa, kosi trawę. Korzysta z piękna krajobrazu i świeżego powietrza. Wyraźnie więc łączy aktywność fizyczną z dbałością o zdrowie. Jego wypowiedzi akcentują także estetyczne aspekty aktywności podejmowanej na terenach zielonych (np. dostrzega piękno kwiatów, piękno okolicy). Życie na emeryturze nie ujawnia negatywnych emocji Narratora. Wspominane osoby to córka oraz koledzy z pracy.

Znaczenie miejsc dla Narratora. Miejsca jako stymulatory uczenia się

Podejmując próbę określenia znaczenia miejsc, z którymi się stykał w ciągu życia, Narrator wskazuje jako najbardziej znaczący niemiecki warsztat samochodowy, w którym pracował podczas okupacji. To tutaj *zetknął się z techniką*, tutaj nauczył się odpowiedzialności za swe czyny. Znaczenie miejsca wynika więc z osobistego doświadczenia uczenia się. Jak wskazuje całość wywiadu, ta „lekcja" miała wpływ na całe przyszłe życie zawodowe Narratora, ukierunkowując jego edukację wyższą i kształtując jego stałe kompetencje zawodowe – dbałość o porządek i solidność oraz odpowiedzialność za swe czyny.

Kontekst „uczenia się z miejsc", podjęty bezpośrednio w wywiadzie, również potwierdza związek z miejscem pracy. Narrator wymienia kilka takich miejsc, z różnych okresów jego życia. **Podczas okupacji**, w warsztacie samochodowym, którego właścicielem był Niemiec (przy ul. Żwirki), podkreśla, że nauczył się *solidnego pomiarowania i porządku*, odpowiedzialności za swe czyny, co potem jeszcze długo pamiętał, stosował wobec siebie i próbował wprowadzić w zakładach, w których pracował. Wtedy też zostały rozbudzone jego zainteresowania techniczne – elektrotechniką samochodową, które skłoniły go po wojnie do podjęcia studiów na wydziale elektrycznym politechniki. **Okres edukacji**, a w szczególności studiowania na politechnice, nauczył go radzenia sobie *jako obcy klasowo* w trudnych czasach terroru stalinowskiego, jaki panował w Polsce na uczelniach wyższych po wyzwoleniu. **W okresie pracy zawodowej**, jako miejsca uczenia się wymienia dwa miejsca pracy: *Zakłady Andrzeja Struga* oraz *moją fabrykę na Lodowej*, a także NOT (Naczelną Organizację Techniczną, do której należał). W Zakładach Andrzeja Struga (*tam piękne kaszmiry robili*), w pierwszym miejscu zatrudnienia po ukończeniu studiów, w zakładzie pracy ulokowanym w miejscu, gdzie aktualnie mieści się nowoczesny budynek INFOSYS-u (przy rondzie Solidarności), doceniał jak PRL *solidnie* radził sobie z własnością prywatną *PRL jaki był to był, ale porządek trzymał.* Tam też odebrał lekcję międzykulturowości, w zetknięciu się z mniejszością narodową, jaką byli Cyganie *dowiedziałem się, że Cygan może kłamać na stojąco, a jak siedzi to już nie może kłamać.* Dostrzegał nieprawidłowości i wywieranie wpływu przez tę grupę na pracodawców czy wykonawców zadań. Musiał też wykonać ogromny wysiłek inżynieryjny, związany z modernizacją zakładu *tam były takie rudery, a ja zrobiłem tam jednolity system wodociągowy, cieplny, zmodernizowałem oświetlenie.* Tam też docenił znaczenie przestrzegania przepisów w energetyce. W *mojej fabryce* na Lodowej (wspomina ją z sentymentem) miał możliwość wykazania się swoimi kwalifikacjami i dotychczasową praktyką w rozwiązywaniu licznych problemów modernizującego się po przełomie ustrojowym zakładu pracy, jako specjalista cieszący się zaufaniem właściciela (również Niemca). Przynależność do NOT skutecznie wspierała go przez cały okres pracy w doskonaleniu zawodowym, w tym w zakresie rozwoju wiedzy dotyczącej przepisów energetycznych. Podsumowując, można stwierdzić, że miejsca w przestrzeni miasta, ujawnione w narracji biograficznej przez Narratora, miały istotne znaczenie dla jego edukacji, rozwoju i aktywności zawodowej.

Warto odnotować, że pierwszym skojarzeniem, w odpowiedzi na pytanie o związek miejsc z uczeniem się, było przywołanie wspomnienia z dzieciństwa (*Komunii* i *smaku drożdżówek*) oraz przytoczenie faktu częstych zmian miejsca zamieszkania: *ja bardzo długo pamiętałem Komunię, nawet smak tych drożdżówek, no a później to się stale przenosiłem.* Owe przeprowadzki mogły utrudnić zapamiętanie relacji między miejscem i uczeniem się, ale także mogły dostarczać licznych i częstych doświadczeń edukacyjnych, które z racji natłoku zdarzeń, ulegają zapomnieniu.

Wnioski i uogólnienia. Kontekst teoretyczny

Narracja o miejscach w przestrzeni miasta i uczeniu się „z tych miejsc” ujawnia biografię Narratora, składającą się z sześciu etapów, ułożonych chronologicznie, poczynając od dzieciństwa a kończąc na aktualnym życiu na emeryturze. Ukazała ona bieg życia Narratora uporządkowany w pewne okresy rozwojowo-zadaniowe (koncepcja biegu życia, koncepcja rozwoju w ciągu życia *life span development psychology,* zadania rozwojowe (Erikson, Havighurst, 1970, cyt. za: Pietrasiński, 1990). Może to też dawać wrażenie wcześniejszego przemyślenia biografii, wcześniejszej refleksji nad swoim życiem. Narracja o miejscach w przestrzeni miasta i uczeniu się „z tych miejsc” stała się więc okazją do szerokiej narracji biograficznej, która objęła wiele zakresów doświadczeń życiowych Narratora. Narracja ta wyraźnie odzwierciedla dwie zazębiające się typowe struktury procesowe biografii, takie jak indywidualne plany biograficzne oraz instytucjonalne przebiegi biografii (Schütze, 1981, cyt. za: Rokuszewska-Pawełek, 2002). Biografia Narratora ujawnia także wpływ globalnego wydarzenia historycznego, jakim była II wojna światowa oraz wpływ kontekstu polityczno- ustrojowego (czasy PRL i czasy po przełomie ustrojowym w Polsce) jako istotnego czynnika modyfikującego jego doświadczenie życiowe. Narracja biograficzna Narratora potwierdza także obecność uczenia się od Innych (Dubas, Świtalski, 2011, t. 2), a także obecność refleksji nad własną biografią, którą, w szerokim znaczeniu, można utożsamić z uczeniem się z własnej biografii (Dubas, Świtalski, 2011, t. 1).

W narracji biograficznej Narratora dominuje linia pracy (aktywności zawodowej). Ta linia biograficzna jest najdłuższa w całej narracji i prawie całożyciowa. Jej początki sięgają wieku nastoletniego i jest ona, w zmienionej formie, kontynuowana do dziś, włączając się w etap życia na emeryturze. To potwierdza tezę stwierdzającą, że bycie emerytem wiąże się z wykonywaną wcześniej pracą/zawodem, jeśli praca ta/ten zawód był dla człowieka znaczącym doświadczeniem życiowym. W przypadku Narratora, z tej perspektywy, można więc mówić o emerytowanym inżynierze. Linia pracy przenika inne zakresy doświadczenia życiowego Narratora. Łączy się z jego zainteresowaniami, kształceniem na uczelni, relacjami z innymi, w tym pracodawcami i kolegami z pracy, z sukcesami, z samooceną, z czasem wolnym. Linia pracy ujawnia przede wszystkim opis przebiegu pracy, z uwzględnieniem różnych jej etapów,

okoliczności i ocen, poczynając od przydziału pracy po studiach a kończąc na kontaktach z kolegami z pracy w okresie emerytalnym. Linia pracy Narratora wybiega także poza Łódź i dotyczy wyjazdów służbowych do Czechosłowacji. Biografię Narratora można uznać za przykład tradycyjnej „męskiej" biografii, skoncentrowanej na roli zawodowej (por. Alheit, 2011).

Inne linie ujawnione w narracji to wyraźna linia edukacji formalnej, powiązana także z miejscami – poszczególnymi szkołami, do jakich uczęszczał, oraz linia zainteresowań, zainicjowana w młodości, powiązana z kształceniem wyższym, pracą zawodową życiem koleżeńskim. Linia II wojny światowej nie ma trajektoryjnego charakteru (Schütze, 1997). Linia dzieciństwa naszkicowana jest dość ogólnie. Słabo zaznaczone są w narracji linia rodziny, zdrowia i aktywności fizycznej. Linia służby wojskowej została zasugerowana, lecz świadomie pominięta w narracji.

Narracja ta ujawnia orientację temporalną skoncentrowaną na przeszłości. Linia przeszłości jest rozbudowana, długa i dotyczy w swej zasadniczej części pracy. Linia teraźniejszości natomiast jest krótka. Płynnie wyłania się z przeszłości i również powiązana jest z kontekstem pracy (środowisko kolegów z pracy), ale ma zarazem wymiar czasu wolnego, rekreacji i zdrowia, relacji rodzinnych. Linia przyszłości prawie nie występuje, a jej nikły zarys jest następstwem pytań projekcyjnych zadanych przez badacza (Zimbardo, Boyd, 2005)

Narrator jawi się jako osoba, która potrafiła w różnych, w tym i bardzo trudnych, a nawet traumatycznych, okolicznościach swego życia dostrzegać pozytywne strony. Wyważała ocenę tych sytuacji. Umiała się uczyć z doświadczeń, które były jej udziałem. Umiała to doświadczenie konsekwentnie stosować w dalszym życiu. Radziła sobie nawet w trudnych sytuacjach życiowych. Można jej postawę życiową, także z perspektywy życia na emeryturze, określić jako dobre przystosowanie (Stuart-Hamilton, 2006). Związane jest ono nie tylko z umiejętnością dostrzegania w każdych okolicznościach dobrych stron, ale także aktywnością i dużym zaangażowaniem. Z perspektywy całościowego oglądu życia Narratora, czas emerytury nacechowany jest w największym stopniu pozytywnymi określeniami, wyrażającymi postawę „estetyzacji rzeczywistości" – dostrzegania w otaczającej rzeczywistości piękna (Gołaszewska, 1983); czas emerytury Narratora to czas wypoczynku, relaksu, miłych kontaktów międzyludzkich, aktywności sprawiającej przyjemność, dostrzegania piękna natury, dbałości o zdrowie i kondycję fizyczną. Spośród wszystkich wymienionych przez Narratora okresów jego życia, to czas życia na emeryturze, okazuje się być czasem najbogatszej wielowymiarowej aktywności.

Pamięć miejsc, w kontekście tej narracji, okazuje się być kluczowym zagadnieniem dla badacza, ale nie dla Narratora, dla którego jest ona „tematem" raczej drugoplanowym, a może nawet mało istotnym. W całej swe długiej narracji biograficznej wymienia on 21 miejsc. Nie podaje ich dokładnych nazw, adresów itd. Wymienia je często w sposób bardzo ogólny. Niektóre miejsca są tylko wzmiankowane i można się o ich istnieniu jedynie domyślać (*wiele razy się przeprowadzałem*). Podawanie mało precyzyjnych informacji o miejscach może wynikać

z zaburzeń pamięci u 83-letniej osoby, ze specyfiki funkcjonowania pamięci w starości, polegającej na zachowaniu w pamięci jedynie najistotniejszych faktów (Maruszewski, 2005; Stuart-Hamilton, 2006), pozwalających na utrzymanie potrzebnej orientacji w życiu. Informacje zbędne dla funkcjonowania w życiu są zapominane, by już nie obciążały osłabionej pamięci.

Miejsca wskazywane przez Narratora nie były przez niego szczegółowiej opisywane, jedynie zdawkowo przy użyciu jednego przymiotnika (*rozpadająca się fabryka, piękna dzielnica*). Najszerszy opis, jaki się pojawia w tej narracji, odnosi się do szkoły, do której uczęszczał w dzieciństwie: *piękna szkoła, duże sale, duże okna, taka nowoczesna, przedwojenna szkoła.* Narrator więc w swej narracji nie koncentrował się „na miejscach”, lecz na zadaniach, rolach, funkcjach, które wówczas w tych miejscach realizował.

To nie miejsca w przestrzeni miasta *in concreto* były więc stymulatorami uczenia się, lecz zadania, czynności, które w tych miejscach Narrator realizował, w powiązaniu z obecnością osób, które okazały się dla niego znaczącymi. Edukacyjna funkcja miejsca jest więc następstwem edukacyjnej roli osób znaczących, jakie znajdowały się w tych miejscach i wpłynęły na rozwój Narratora, w powiązaniu z zadaniami, jakie miał w tych miejscach, do wykonania. Można powiedzieć, że np. zakład pracy, w którym pracował w czasie okupacji, spełnił taką edukacyjną funkcję w życiu Narratora. Na podstawie analizowanej narracji biograficznej można sformułować następujące wnioski:

1. Miejsca „uczą” poprzez obecność i oddziaływanie osób znaczących dla życiowego doświadczenia człowieka, który znalazł się w przestrzeni tych miejsc. Miejsca „uczą” więc poprzez osoby znaczące, działające w ich obrębie.
2. Miejsca „uczą” poprzez zadania, role i funkcje, jakie w ich przestrzeni jednostka pełniła. Miejsca „uczą” więc poprzez swoje funkcje.
3. Miejsca „uczą” nade wszystko poprzez subiektywne znaczenia przypisane tym miejscom przez samą jednostkę. Jej odbiór tych miejsc wydaje się być najistotniejszy. Uczenie się w kontekście miejsca jest wiec przykładem zindywidualizowanego doświadczenia nieformalnego uczenia się dorosłych mimo że doświadczenie to może rozgrywać się w wymiarze formalnym.
4. Subiektywne znaczenia są wyrazistsze z perspektywy całożyciowego doświadczenia. Narracja osoby w wieku starszym może odzwierciedlać próbę bilansowania życia z perspektywy doświadczeń, które się już definitywnie dokonały. Pozwala to dokonać ich oceny z perspektywy całościowego „oglądu” losu jednostki. Bilansowanie życia jest cechą okresu starości (Susułowska, 1989), choć nie wyłącznie.
5. W tym kontekście, badanie edukacyjnej funkcji miejsc z perspektywy długiej biografii 6. długoletniego doświadczenia życiowego Narratorów, wydaje się być słusznym zabiegiem badawczym.
7. Nie wyklucza to jednak badania i młodszych osób, co może ujawnić inne obszary doświadczania miejsc, w powiązaniu z innymi cechami i potrzebami rozwojowymi młodszych badanych.

Konkluzja

Pamiętanie miejsc, i to jeszcze pamiętanie uczenia się w ich kontekście, wydaje się być rzadkim zakresem świadomej refleksji zwyczajnych ludzi. Taki sposób „pamiętania" doświadczeń życia i edukacji nie jest utrwalony socjalizacyjnie. Nie jest też obecny w procesie edukacji, chyba że dotyczy miejsc ważnych z perspektywy historycznej i społeczno-kulturowej. Refleksja taka może być jednak wywołana, np. pytaniem zadanym przez badacza. Jako temat „wywołany" zaskakuje, ujawnia brak gotowych odpowiedzi. Nie znaczy to jednak, że miejsca (w przestrzeni miasta czy inne miejsca życia ludzi) nie wywoływały nigdy takich refleksji. Warto w tym miejscu odwołać się do pamięci domów rodzinnych, siedzib rodowych, które występowały we wspomnieniach ich wybitnych mieszkańców jako szczególne miejsca uczenia się i to rozumianego w bardzo szerokim zakresie. Potwierdzeniem niech będą np. ostatnio opracowania Barbary Wachowicz z cyklu *Siedziby wielkich Polaków* (2013). Wydaje się, że i w przypadku osób zwyczajnych możliwe jest pobudzenie refleksyjności nad miejscami, w jakich znajdowali się w trakcie swego życia.

Warto w badaniach naukowych poszukiwać relacji między miejscami w przestrzeni (tak w ujęciu topograficznym, jak i metaforycznym) a procesami osobistego uczenia się człowieka, który w tych miejscach żył, pełnił określone zadania i funkcje, był „zakorzeniony" i ich doświadczał. Relacja ta może być przywoływana z pamięci biograficznej, odświeżana. Także może być wydobywana z rezerwuarów nieuświadomionej wiedzy (*tacit knowledge)*, tworzona „na nowo" w procesie refleksji biograficznej. Tym samym służy ona nowej (re) konstrukcji biografii, a przy tym biograficznemu uczeniu się człowieka, który odwołując się do własnych doświadczeń biograficznych, poszerza własną samoświadomość. Refleksja biograficzna skoncentrowana wokół miejsc (życia) może uruchomić owocne trajektorie uczenia się (od uczenia się incydentalnego, bezrefleksyjnego, aż po refleksyjną kontemplację), charakterystyczne dla egzystencjalnego uczenia się dorosłych w ujęciu Petera Jarvisa (por. Malewski, 2010, s. 100–104). Można też przyjąć, że uczenie się w kontekście miejsc (życia) zawiera się w definicji uczenia się, zaproponowanej w powyższym ujęciu przez Petera Jarvisa: „Uczenie się jest kombinacją procesów, w trakcie których osoby konstruują doświadczenie sytuacyjne oraz przekształcają je w wiedzę, umiejętności, postawy, przekonania, wartości, emocje, sensy i znaczenia oraz integrują je w obrębie własnej biografii" (Jarvis 1987, cyt. za: Malewski, 2010, s. 104). Jak stwierdza Malewski, analizując teorie egzystencjalnego uczenia się, „Uczenie się zachodzi zawsze w określonej sytuacji społecznej, która – co oczywiste – jest zawsze sytuacją życiową ludzi. Postrzegając ją i nadając jej sens, jednostka włącza ją w obręb własnego doświadczenia i czyni składową biografii" (Malewski, 2010, s. 101). Tak niewątpliwie dzieje się też w przypadku „uczenia się z miejsc".

Literatura

Alheit P., 2011, *Podejście biograficzne do całożyciowego uczenia się*, „Człowiek – Teraźniejszość – Edukacja”, nr 3 (55).
Dubas E., Świtalski W. (red.), 2011, *Uczenie się z (własnej) biografii*, „Biografia i badanie biografii”, t. 1, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź.
Dubas E., Świtalski W. (red.), 2011, *Uczenie się z biografii Innych*, „Biografia i badanie biografii”, t. 2, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź.
Gołaszewska M., 1983, *Estetyka rzeczywistości*, Instytut Wydawniczy PAX, Warszawa.
Howking S., 2015*, Krótka historia czasu*, Zysk i S-ka Wydawnictwo, Poznań.
Malewski M., 2010, *Od nauczania do uczenia się. O paradygmatycznej zmianie w andragogice*, Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej, Wrocław.
Maruszewski T., 2005, *Pamięć autobiograficzna*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk.
Pietrasiński Z., 1990, *Rozwój człowieka dorosłego*, Wiedza Powszechna, Warszawa.
Rokuszewska-Pawełek A., 2002, *Chaos i przymus. Trajektorie wojenne Polaków – analiza biograficzna*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź.
Schütze F., 1997, *Trajektorie cierpienia jako przedmiot badań socjologii interpretatywnej*, „Studia Socjologiczne”, nr 1.
Stuart-Hamilton I., 2006, *Psychologia starzenia się*, Zysk i S-ka Wydawnictwo, Poznań.
Susułowska M., 1989, *Psychologia starzenia się i starości*, PWN, Warszawa.
Wachowicz B., 2013, *Gawędy. Siedziby wielkich Polaków od Reja do Kraszewskiego*, Świat Książki, Warszawa.
Zimbardo P., Boyd J., 2009, *Paradoks czasu*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.

https://doi.org/10.18778/8088-625-4.21

*Marcin Muszyński**

Miejsca w przestrzeni miasta – próba oglądu zjawiska z perspektywy podmiotu – uczącego się dorosłego

Streszczenie: Artykuł jest próbą ukazania wymiarów uczenia się w kontekście wybranych miejsc w przestrzeni miasta. Ich rozpoznanie może przyczynić się do wzbogacenia wiedzy na temat uczenia się osób dorosłych. Problematyka ta podjęta została w ramach nieformalnego międzyuczelnianego projektu pilotażowego *Miejsca w przestrzeni miasta i ich funkcje w świetle biograficznych narracji* prowadzonego w Zakładzie Andragogiki i Gerontologii Społecznej Uniwersytetu Łódzkiego w latach 2013–2015. W artykule zaprezentowane zostały wstępne wyniki badań.

Słowa kluczowe: uczenie się, miejsca w przestrzeni miasta, wymiary uczenia się.

Places in the Urban Space – an Attempt to Understand the Phenomenon from the Perspective of the Subject – an Adult Learner

Summary: The paper is an attempt to depict the dimensions of learning in the context of selected places in the urban space. Their identification may contribute to enriching the knowledge of adult learning. These issues have been undertaken during an informal interuniversity pilot project *Miejsca w przestrzeni miasta i ich funkcje w świetle biograficznych narracji* (*Places in the Urban Space and Their Functions in the Light of Biographical Narrations*) conducted at the Department of Andragogy and Social Gerontology at the Univeristy of Lodz from 2013 to 2015. The initial research results have been presented in the paper.

Key words: learning, places in the urban space, dimensions of learning.

Wstęp

Uczenie się nie może być rozpatrywane w oderwaniu od jakiegoś konkretnego usytuowania. Zawsze rozgrywa się w określonym kontekście, w jakimś polu czy obszarze. W podejściu strukturalno-funkcjonalnym uczenie się miało

* Dr, adiunkt, Uniwersytet Łódzki, Wydział Nauk o Wychowaniu, Zakład Andragogiki i Gerontologii Społecznej, ul. Pomorska 46/48, 91-408 Łódź, mlodziako@go2.pl

charakter przede wszystkim instytucjonalny. Zatem typowym miejscem uczenia się była rodzina, szkoła i praca. Miejsca te wręcz wymuszały uczenie się. Kiedy zainteresowania badaczy przesunęły się ze struktury społecznej na działające jednostki, zmieniło się także umiejscowienie uczenia się. Obecnie badania prowadzone są w paradygmacie codzienności i taki status przyznany został także uczeniu się. Kiedyś miał on wymiar odświętny i sformalizowany. Wiązano go przede wszystkim z określonym miejscem (szkołą) i czynnościami (np. odrabianiem lekcji). Aktualnie badacze dostrzegli, że uczenie przejawia się przede wszystkim w codzienności. Nie jest ono zlokalizowane w jakimś konkretnym miejscu, które decyduje o jego treści i charakterze. Może odbywać się wszędzie, a na tradycyjne miejsca uczenia się badacze spojrzeli z nowej perspektywy. Takie uczenie się ma charakter zarówno świadomy, intencjonalny oraz refleksyjny, jak i niezamierzony, automatyczny oraz bezrefleksyjny (por. Muszyński, 2014).

Niniejszy tekst jest próbą ukazania wymiarów uczenia się w kontekście wybranych miejsc w przestrzeni miasta. Ich rozpoznanie może przyczynić się do wzbogacenia wiedzy na temat uczenia się osób dorosłych. Problematyka ta podjęta została w ramach nieformalnego międzyuczelnianego projektu pilotażowego *Miejsca w przestrzeni miasta i ich funkcje w świetle biograficznych narracji*. Szczegółowe informacje dotyczące założeń badawczych projektu znajdują się w artykule Marcina Muszyńskiego w tym tomie.

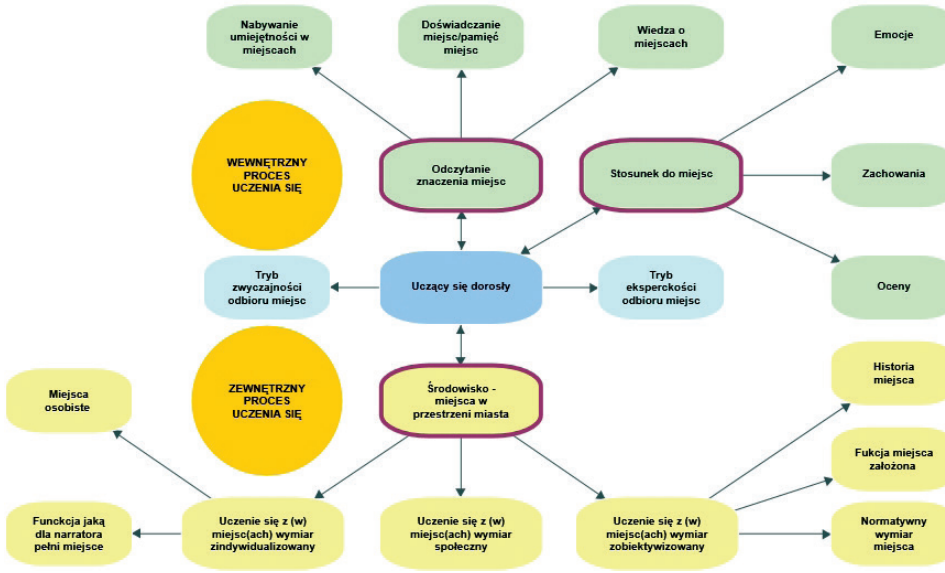
Analiza obejmuje siedem wywiadów – czterech kobiet w przedziale wiekowym 30–76 lat oraz trzech mężczyzn w przedziale wiekowym 60–83 lata. Narratorzy mieszkają w następujących miastach: Łodzi (2), Lublinie (2), Białymstoku (2) i Bielsku-Białej (1). W artykule zostały zaprezentowane jedynie wstępne interpretacje. Przedstawiona próba analizy z konieczności obarczona jest licznymi ograniczeniami. Wydaje się jednak, że pomimo swojej fragmentaryczności pozwala na uchwycenie zjawiska uczenia się z (w) miejscach. Artykuł stanowi także uzupełnienie tekstów Elżbiety Dubas i Anny Gutowskiej, Alicji Korzenieckiej-Bondar, Beaty Kunat i Katarzyny Szorc oraz Elżbiety Krzewskiej i Ryszarda Skrzyniarza znajdujących się w tym tomie.

Eksperckość vs zwyczajność

Na rysunku 1 przedstawiony został model uczenia się z (w) miejsc(ach). W jego centrum znajduje się uczący dorosły. Dwa ujęcia – zwyczajności i eksperckości odbioru miejsc w przestrzeni miasta immanentnie wpisane zostały w projekt badawczy – kolor seledynowy. Na uczenie składają się dwa różne procesy. Istota pierwszego sprowadza się do zewnętrznej interakcji pomiędzy uczącym się a środowiskiem, w którym żyje (naturalnym, społecznym i kulturowym) – oznaczony kolorem żółtym. Drugi ma charakter wewnętrzny i jest procesem typowo psychologicznym, związanym między innymi z pamięcią, motywacją, emocjami, zachowaniami – oznaczony kolorem zielonym. Jak prze-

konuje Knud Illeris (2009, s. 8–9) wielu autorów teorii uczenia skupia się tylko na jednym z dwóch opisanych procesów. Nie oznacza to jednak, że takie podejście jest niewłaściwe. Procesy te mogą być badane oddzielnie. Autorzy współczesnych społecznych teorii uczenia się kładą nacisk na zewnętrzny wymiar procesu uczenia się, podczas gdy psychologowie koncentrują uwagę na wewnętrzny wymiar tego procesu. Dobrym przykładem może być podejście behawioralne i kognitywne. Należy jednak pamiętać, że oba procesy biorą udział w uczeniu się. Tworzą one trzy wymiary uczenia się z (w) miejsc(ach) – elementy otoczone grubą linią. Pierwszy odnosi się do środowiska, drugi określa stosunek do miejsc, a trzeci wskazuje na indywidualne znaczenie jakie jednostka wytworzyła o miejscu. Poniżej przedstawione zostaną bardziej szczegółowe wyniki analiz, które koncentrują się przede wszystkim na zobiektywizowanym, społecznym i zindywidualizowanym uczeniu się z (w) miejsc(ach).

Rysunek 1. Model uczenia się z (w) miejsc(ach)



Źródło: opracowanie własne

Podjęcie próby wstępnej konceptualizacji miejsc w przestrzeni miejskiej z perspektywy uczącego się dorosłego pozwala wskazać na dwa podstawowe sposoby ich odbioru – zwyczajności i eksperckości.

Granice pierwszego wyznaczają doświadczenia jednostki, jej biografia, inaczej bycie w danym miejscu w wymiarze fizycznym, jak też niematerialnym. Mogą to być istniejące lokalizacje miejsc w przestrzeni miasta ważne z jakiegoś względu dla Narratora (wymiar fizyczny), ale mogą to być także wspomnienia wybranych miejsc. Dominujący sposób odbioru miasta ma charakter rutyny,

mimowolności, zwyczajności. Jednostka zanurzona w codzienności dokonuje oglądu tych miejsc z perspektywy tubylca. Na wczesnym etapie rozwoju znaczące miejsca są niejako skondensowane. Skupiają jak w soczewce cały świat jednostki. Życie toczy się w granicach osiedla, bloku, kamienicy, podwórka, parafii.

> *Osiedle Dąbrowa spełniało te wszystkie potrzeby podstawowe. Nie było potrzeby, żeby gdzieś dalej wyjeżdżać, więc jeżeli gdzieś to do kina i te wypady do Romy na Rzgowską, ale to można właściwie powiedzieć, że w granicach parafii się poruszałam* […].

Reinterpretacja doświadczeń, inaczej umiejętność spojrzenia na miejsca poprzez nowe schematy poznawcze (eksperckość), prowadzi jednostkę do jakościowo odmiennych ujęć tych miejsc.

> *Ja tak rozpoznaję swoje osiedle, więc takim jakby centrum w tym momencie na Nowym Mieście jest moje mieszkanie, blok, w którym mieszkam, i ja sobie oswajam przestrzeń, to znaczy wiem, co jest w najbliższym otoczeniu, ale na przykład już też mam, moja perspektywa oglądania tej przestrzeni poprzez moje doświadczenia, nazwijmy je biograficzne, jest inna, bo ja już chodzę po osiedlu bardziej czy mniej przypadkowo teraz i patrzę na architekturę i zauważam, i tak sobie myślę, że teraz muszę wziąć aparat i iść właśnie pofotografować trochę tą architekturę, bo ona jest przedziwna* [...] *jest szkoła, która ma jakieś takie elementy, no nie wiem, postmodernistyczne* […].

Te dwa ujęcia – zwyczajności i eksperckości odbioru miejsc w przestrzeni miasta immanentnie wpisane zostały w projekt badawczy. U podstaw tego rozróżnienia legło założenie, że opowieść o wybranych miejscach konstruowane, a następnie interpretowane będzie przy użyciu określonego języka. Naturalną konsekwencją tego rozróżnienia jest to, że wyniki przeprowadzonych analiz powinny dać odmienne rezultaty poznawcze, bowiem obrazy wybranych miejsc będą jakościowo (ze względu na użyty język) odmienne. „Zwyczajni" mieszkańcy to tacy, którzy nie mają wiedzy, kompetencji ani umiejętności, które pozwoliłby im na dokonanie oglądu wybranych miejsc w perspektywie innej niż codzienność, zwyczajność czy rutynowość. Miejsca są dla nich naturalnym środowiskiem ich życia. Obrazy tych miejsc tworzone są w toku narracji osnutej na wątkach biograficznych a potoczność jest dominującym sposobem myślenia o tych miejscach.

> *Jeszcze INKA, to znaczy teraz to jest basen pływacki na Lumumby, ponieważ ja tam blisko mieszkam i tam się zżyłem tak, piękna dzielnica, bo mam wszystko tam, teraz jeszcze elegancko rozbudowany jest ten... obok kościoła ten dom, taki inwestor, a poza tym to chodzę tam na basen i ten basen to mi bardzo pomaga.*

Zupełnie inaczej jest z badanymi określonymi mianem „kompetentni". Są to osoby, które dokonują oglądu miasta poprzez pryzmat wybranej wiedzy (historii miasta, historii miejsc), kompetencji (branżowy, inaczej specjalistyczny

język), i umiejętności (opowiadania, przełączania perspektyw). Potrafią nadać przestrzeni miejskiej ponadindywidualne znaczenie i sens. Rozumieją uwarunkowania historyczne, społeczne lub ekonomiczne tych miejsc.

> *Więc to wszystko są dla mnie rozpoznawalne obiekty, które stanowią jakieś punkty w przestrzeni miasta, które być może nie są rozpoznawalne dla innych, ale to się wiąże ze specyfiką mojej aktywności moich działań, projektów.*

Wyniki przeprowadzonych analiz pokazały, że granica pomiędzy „zwyczajnym" a „kompetentnym" odbiorem miejsc w przestrzeni miasta jest płynna. Lepiej jest mówić o trybach w jakich – w danym momencie – funkcjonuje jednostka. Nie sposób cały czas być w roli eksperta potrafiącego dogłębnie wyjaśnić uwarunkowania i kontekst danego miejsca. Tak samo funkcjonowanie w trybie „zwyczajności" odbioru miejsca nie jest przypisane raz na zawsze. Ekspert, prowadząc narrację osnutą na wątkach biograficznych o ważnych dla niego miejscach, może przełączać się w tryb „zwyczajności".

Wyłączanie eksperckości i przejście w tryb zwyczajności odbioru miejsca doświadczane jest niemal przez cały czas. Człowiek, który spaceruje, idzie do pracy czy po zakupy przemierza przestrzeń miejską w bezwiedny niemal sposób. Patrzy na świat zwyczajowo, uważa otaczającą go rzeczywistość za coś oczywistego. Celowość spojrzenia na miasto z całą mocą objawia się wraz z wejściem w rolę przewodnika, dziennikarza, pracownika naukowego.

To rozróżnienie doświadczania miejsc w przestrzeni miasta w podanych trybach nie jest szczególnie odkrywcze ale może mieć poważne implikacje dla uczącego się dorosłego. Ciekawą pod tym względem kategorię tworzą osoby „zwyczajne", które po raz pierwszy zetknęły się z danym miejscem, miastem lub krajem. Obcość miejsca, bycie innym pozwala patrzeć na przestrzeń z dystansu. Poprzez nieformalne uczenie się, zarówno zaplanowane jak i niezaplanowane, istnieje szansa na wypracowanie przez jednostkę bardziej kompetentnego odbioru danego miejsca. To czy tak się stanie, zależy tyko od niej samej.

> *Było praktycznie pierwsze, drugie miejsce, które zobaczyłem w Białymstoku, jak zostałem zaimportowany tutaj* […] *To pierwsze miejsce to ten taki smutny widok na dworzec PKP, on wtedy jak jedna wielka ruina, człowiek tą ciuchcią przyjechał, wysiadł taki zmaltretowany i zobaczyłem właśnie ten dworzec, który dodatkowo to wrażenie takiego przygnębienia pogłębiał, a potem była – dwójka – autobus linii 2, który chodził ulicą Lipową i przystanek właśnie przy ratuszu, który już był odbudowany. To już było takie miejsce charakterystyczne i ten plac ratuszowy w pewnym fragmencie to było to miejsce, którędy po raz pierwszy przemaszerowałem, jeszcze nie za bardzo się rozglądając, bo głowę miałem nabitą rozmowami na temat pracy, ja po prostu po raz pierwszy w życiu byłem wtedy w Białymstoku, żeby podpisać umowę o pracę.*

Natomiast dla osób, które urodziły się i żyją w danym miejscu, taką szansą na przełączenie się w tryb kompetencyjności jest uczenie się formalne i pozaformalne, w ramach którego jednostka otrzymuje, np. podczas wycieczek

szkolnych, tzw. „obiektywną" wiedzę o miejscu, pełniącą funkcję edukacyjną głównie o charakterze socjalizacyjnym. W ten sposób prowadzona jest, między innymi, edukacja regionalna.

> *Bo tam często bywałam. Bywałam najpierw z powodu obowiązku szkolnego, harcerskiego a później zaczęłam jeździć sama. Na, pod pomnik Pękniętego Serca 1 czerwca.* […] *Więzienie na Radogoszczu z tego samego powodu. Tam przywozili nas najpierw nauczyciele a później zaczęliśmy sami pamiętać o tym co tam się zdarzyło, bo właśnie tam, ogólna wiedza o Łodzi* […].

Uczenie się z (w) miejsc(ach) – wymiar zobiektywizowany

Na miejsce można spojrzeć jak na złożoną całość składającą się z wielu wymiarów. Do nich z pewnością należy warstwa obiektywna miejsca, warstwa spersonalizowana oraz warstwa społeczna. Wydaje się, że odzwierciedlają one różne porządki społeczne.

Zobiektywizowany wymiar miejsca nawiązuje do tradycyjnej perspektywy nauk społecznych, mianowicie do podejścia strukturalno-funkcjonalistycznego, w którym miejsca w przestrzeni miejskiej uzyskują status obiektywnych treści. Takie ujęcie sprowadza się między innymi do fizycznego wyodrębnienia miejsc oraz ich opisu niewykraczającego poza warstwę faktualną. Uczenie się z (w) miejsc(ach), w tym wymiarze, zdominowane jest przez kontekst typowo formalny. W trakcie realizacji programu szkolnego reprodukowana jest wiedza na temat wybranych miejsc.

> *Takimi miejscami, to tak jak mówię, związanymi głównie z aktywnością szkolną a później harcerską to były właśnie miejsca pamięci, czyli pęknięte serce w Parku Promienistych,* […] *więzienie na Zgierskiej na oddział Radogoszcza i pomnik Czynu Rewolucyjnego.*

Miejsce staje się zwierciadłem zobiektywizowanej historii rekonstruowanej w ramach obowiązującego dyskursu. Poprzez miejsca może następować formowanie tożsamości grupowej jednostki. Tworzona jest wspólna płaszczyzna wartości i celów. Z czasem jednostka potrafi samodzielnie rozczytać znaczenie miejsca. Poprzez proces internalizacji następuje przyrost wiedzy i umiejętności, jakie zostały przez nią nabyte. To wszystko związane jest z doświadczaniem i pamięcią miejsc. Znaczenie miejsca nie jest już w pełni transmitowane przez innych. Edukacja „przełącza" człowieka w tryb eksperckości. Uczący się dorośli dostrzegają złożoność miejsc. Potrafią wyodrębnić ich historię oraz funkcję, jaką pełnią. Zaczynają rozumieć, że działania w danym miejscu mogą być regulowane poprzez obowiązujące normy. Ich znajomość daje przewagę. Wiedza ta pozwala, między innymi, zrozumieć zasady usytuowania miejsc, ich estetykę. Są też takie miejsca, w których, aby móc działać, trzeba wykazać się

znajomością odpowiednich przepisów i regulacji. Wiedza taka jest niezwykle przydatna w momencie ich organizowania. Może to być zakład pracy, muzeum, szkoła czy jakaś inna instytucja.

> *Dostałem taki najgorszy przydział pracy, mianowicie w rozpadającej się fabryce, którą stworzono z trzech tam żydowsko-niemieckich, takich w jednym trójkącie, i tam trzeba było to modernizować. Właściwie to było dobre, bo musiałem wszystko na nowo zrobić, no potem się zacząłem uczyć doceniać przepisy, budowy, zarządzenia, pierwszą podstawową rzeczą w takich sprawach.*

Kompetencja ta może być także wykorzystana w miejscu prywatnym, gdzie podłączenie instalacji elektrycznej także wiąże się ze znajomością odpowiednich zasad.

Katalizatorem narracji o miejscach w ich wymiarze zobiektywizowanym zazwyczaj jest wiedza ekspercka Narratorów. Dominującymi elementami opowieści jest rozbudowana argumentacja, wnioskowanie oraz komentarze. W niektórych wypowiedziach z trudnością odnaleźć można odniesienia biograficzne. Trudno było badanym podać jedno najważniejsze dla nich miejsce. Zazwyczaj to całe miasto, jak Białystok lub Bielsko-Biała, uzyskiwały status znaczącego. Zdaniem Hanny Buczyńskiej-Garewicz (2006, s. 28), są takie miasta-miejsca jak Warszawa, Kraków, Gdańsk, których nie da się zredukować do jednego wybranego miejsca. Tworzą coś na kształt bytu scalonego, w którym splatają się ludzie, wydarzenia, wartości, postawy i przekonania. Narratorzy wymieniali niemal jednym tchem wiele miejsc składających się na ogólną panoramę miasta. Brak pomostu pomiędzy obiektywną warstwą znaczeń miejsc a biografią Narratora nie oznacza, że nie mają oni wyrobionego stosunku do tych miejsc. Jest on silnie zarysowany w warstwie emocjonalnej, w zachowaniach i ocenach. Objawia się to, między innymi, w dbałości o właściwe nazewnictwo ulic, zachowanie pierwotnego wyglądu miejsc, o ich poszanowanie. Narratorów cechuje lokalny patriotyzm uwidoczniony w trosce o zachowanie pamięci o przodkach, a także położony jest silny akcent podkreślający polskość ziem. Szczególnie uwidacznia się to w narracjach osób zamieszkujących byłe wielonarodowe terytoria lub sporne przygraniczne miasta. Być może stąd narracja prowadzona jest trybie eksperckości, ponieważ ma przekonać słuchaczy do wyrobienia sobie odpowiedniego stosunku do tych miejsc, zgodnego z intencjami nadawcy.

W wywiadach dokumentowana jest kwestia rewitalizacji wybranych miejsc w przestrzeni miasta, która odbywa się na dużą skalę. Narratorzy podkreślają zmiany, jakie zachodzą w mieście. Najprawdopodobniej dzieje się to, w dużej mierze, za sprawą pozyskanych środków z Unii Europejskiej, o czym nie wspominają. Celem rewitalizacji jest między innymi przywrócenie dawnej funkcji miejscom lub jej zmiana, jak w przypadku łódzkiej Manufaktury, która dzięki zmianie z funkcji przemysłowej na kulturalno-handlową zyskała nowe znaczenie w strukturze miasta. Rewitalizacja przyczynia się także do podniesienia walorów turystycznych miasta, a miejsca wokół odnowionych kompleksów

miejskich zyskują na wartości. Jak się okazuje, samo odnowienie miejsc nie jest warunkiem wystarczającym by stały się one atrakcyjne.

> *Rynek i okolice w tej chwili po tych zmianach, po wyłączeniu ruchu kołowego, już w zasadzie zaczynają taką funkcję pełnić, która mi odpowiada* […] *mówię prawie dlatego, że ten rynek w dalszym ciągu jest pusty, on nie żyje swoim życiem, tak jak żyje taki rynek już powiedzmy z tradycjami w Krakowie* […] *Nasz rynek jeszcze tego nie ma, nie wiem, to zależy od tego w dużym stopniu, czy jeszcze się tam jakiś beton wyleje czy coś, wydaje mi się, że bardziej od tego, czy ludzie to akceptują.*

Wyłączenie mieszkańców miasta z procesów decyzyjnych, brak perspektywicznego myślenia, a przez to koncentracja na doraźnych efektach i szybkim zysku prowadzi do tego, że przywrócone miastu miejsca nie tętnią życiem. Zyskują na znaczeniu w sytuacji odświętnej, okazjonalnej. Na co dzień nie są już tak atrakcyjne.

Są też takie miejsca, które ulegały gwałtownym metamorfozom. Ich funkcja na przestrzeni krótkiego czasu parokrotnie się zmieniła. Związane to było z trudnościami zaadaptowania tych miejsc, jak i przestrzeni wokół nich, do nowych warunków.

Dostrzeganie zmian, jakie zachodzą w mieście, związane jest nie tylko z rewitalizacją, ale przede wszystkim z ich doświadczaniem we względnie długiej perspektywie czasowej. Zdecydowana większość badanych przekroczyła granicę umownej starości[1]. Pozwala to na opowiedzenie o ważnych miejscach z wykorzystaniem chronologicznego schematu czasowo-czynnościowo-przeżyciowego (Dubas, Gutowska, w tym tomie). Charakterystyczne dla tego typu narracji jest przywołanie wielu różnych miejsc, które odgrywały ważną rolę na różnych etapach życia badanych. Nie bez znaczenia pozostaje fakt ich społecznego usieciowania.

Szczególnie interesujące są te wywiady, w których jedno miejsce odgrywa kluczową rolę i stanowi centralny punkt – zarówno wymiarze obiektywnym, jak i subiektywnym. Przykładem może być plac Niepodległości w Łodzi, o którym wspomina w wywiadzie jedna z Narratorek. W wymiarze obiektywnym pełni on funkcję miejsca centralnego (por. Maik, 1992). Jego ważność wynika między innymi z usytuowania na nim jednego z największych w czasach PRL-u domu handlowego Uniwersal. W tym miejscu mieszkańcy Łodzi zaopatrywali się w artykuły codziennego użytku. W latach 80. XX wieku do Uniwersalu przyjeżdżały autokarowe wycieczki po zakupy (por. Lesiakowski, 2012, s. 124). Nieopodal zlokalizowane jest jedno z najstarszych łódzkich targowisk – Górniak. Plac Niepodległości pełni także funkcję ważnego węzła komunikacji miejskiej Łodzi. Znajduje się tam pętla tramwajów podmiejskich do Pabianic i Tuszyna. Plac Niepodległości stanowi ważną przestrzeń ekonomiczno-społeczną. Niezwykle interesującym jest fakt, jak miejsca w wymiarze zobiektywizowanym uzyskują status miejsc osobistych. Można to zaobserwować na przykładzie

[1] Granica umownej starości to 65 rok życia.

tworzącej się tożsamości przewodnika miejskiego jednej z Narratorek, którą prześledzić można w dwóch punktach czasowych – w przeszłości i teraźniejszości. Poprzez edukacyjny wymiar, odwiedzanych w czasie szkolnym, miejsc następuje inkorporacja treści w nich zawartych w biografię jednostki. Prowadzi to do narracji, w której splatają się wątki biograficzne i historyczne (zobiektywizowane). Ważność opisywanych miejsc wypływa nie tylko z ich historii, ale także z biografii opowiadającego, który w tym miejscu występuje w roli dziecka, rodzica, przewodnika, mieszkańca miasta i obserwatora.

W wymiarze obiektywnym jednostka dostrzega fizyczne zmiany, jakie dokonały się na określonej przestrzeni. Natomiast w wymiarze subiektywnym następuje transformacja sposobu myślenia, odczuć, ocen i postaw w stosunku do miejsca. Staje się ono swoistym wehikułem czasu pozwalającym na uchwycenie różnych jego odsłon/perspektyw.

> *Mama na pewno ciągła mnie na Górniak, bo zapamiętałam zapach, dla mnie to miejsce było no takim miejscem, w którym się zdarzały najważniejsze rzeczy.* […] *Na pierwszej z kamienic na Pabianickiej był wielki neon, który reklamował straż pożarną. Może nie reklamował, podawał numer. Był taki wielki kogut ziejący ogniem i pamiętam, że dla mnie to było takie bardzo, bardzo fascynujące miejsce* […]. *Z placu Niepodległości odjeżdżały tramwaje do Tuszyn Lasu, gdzie mieszkała moja babcia. Więc to była cała wyprawa, żeby do tego tramwaju wsiąść.* [...] *Uniwersal z pierwszymi ruchomymi schodami. Ja się w tym sklepie, kiedy wszyscy ciągnęli, pewnie i po towary, ale też i przejechać się, to ja się w tym sklepie zgubiłam, w tym tłumie ludzi.*
>
> […]
>
> *Bo ja później zamieszkałam w tej kamienicy gdzie wisiał ten neon, i czasami właśnie siedząc wieczorem, jak już dzieci usnęły, patrzyłam na ścianę, z drugiej strony wisiał ten neon, sobie myślałam, czy ja kiedyś przychodząc na ten, na ten plac, miałam świadomość, że ja kiedyś się po drugiej strony tej ściany znajdę. Oczywiście wyobrażałam sobie jako dziecko, że jakimś wielkim śrubami przykręcony był ten kogut i byłam później rozczarowana jako osoba dorosła, że od drugiej strony niczego, niczego nie widać.*
>
> […]
>
> *Kiedy dzisiaj oglądam w swojej pamięci ten plac Niepodległości no to sama widzę, jak on się bardzo zmienił. Tylko mnie jest łatwiej to zaakceptować, bo ja to po prostu widzę na co dzień. Rozumiem te zmiany, bo wiem, z czego wynikały, ale rzeczywiście umyka, ucieka ta przestrzeń, ta rzeczywistość dawna, zmienia się bardzo* […].

To immanentne powiązanie obu wymiarów miejsca – obiektywnego i subiektywnego – prowadzi do tego, że rekonstruowanie narracji o ważnych dla jednostki miejscach jest jednocześnie rekonstruowaniem jej własnej biografii. W ten sposób badani dostrzegają, jak miejsce wpisało się w ich biografię oraz to, jak swoją biografią wpisują się w miejsce. Innymi słowy wyraźnie uwidaczniają się związki pomiędzy człowiekiem a otoczeniem, którego jest on częścią. W tym otoczeniu przebywają inni ludzie, którzy mają istotny wpływ

na charakter tego miejsca. W związku z tym zobiektywizowany, zindywidualizowany i społeczny wymiar miejsca są ze sobą nierozerwalnie połączone. Zatem zmiany następujące w jednej ze sfer pociągają za sobą szereg konsekwencji. Przykładowo, przeobrażenia fizycznej przestrzeni miasta potraktować można jako zwierciadło zmian społecznych i indywidualnych. W pierwszym przypadku uwidaczniają się zmiany wzorów stosunków pomiędzy aktorami społecznymi, natomiast w drugim nastąpić może uświadomienie sobie wewnętrznych zmian, jakie zaszły w człowieku, które są trudno dostrzegalne, ponieważ w przeważającej części mają charakter ewolucyjny a nie rewolucyjny. Jest to uczenie się o sobie, o tym jaki jest człowiek, a katalizatorem tej refleksji mogą być zmieniające się miejsca w przestrzeni miejskiej.

Uczenie się z (w) miejsc(ach) – wymiar społeczny

Uczenie się z (w) miejsc(ach) w wymiarze społecznym nawiązuje do interakcjonizmu symbolicznego. Podejście to podkreśla znaczenie zdolności człowieka do tworzenia i posługiwania się symbolami (Turner, 2006, s. 419). Zakłada, że ludzie zachowują się w taki a nie inny sposób, ponieważ swoim działaniom nadają swoiste znaczenie. Na ustalenie znaczenia ma wpływ zarówno umysł, jaźń, jak i społeczeństwo. Znaczenia pochodzą z interakcji oraz ulegają przekształceniom na skutek ich interpretacji przez osoby trzecie (Sedo, 2004).

Na znaczące miejsca w przestrzeni miejskiej można spojrzeć poprzez społeczne doświadczenia jednostek znajdujących się w tych miejscach. Z jednej strony człowiek staje się ich kreatorem, z drugiej społeczny wymiar miejsca silnie oddziałuje na jednostkę i ma wpływ na formującą się jej tożsamość. Jest regulatorem jej zachowań i działań. Człowiek znajduje się na styku Giddensowskiej struktury i działania podmiotowego. Miejsce (struktura) w wymiarze zobiektywizowanym powstaje wskutek działania podmiotowego, tworząc jednocześnie kontekst dla społecznych interakcji (*agency*). W miejscach wytwarzane i odtwarzane jest życie społeczne. Zatem zobiektywizowany i społeczny wymiar miejsca ma charakter relacyjny. To, między innymi, powoduje zróżnicowany odbiór miejsc w przestrzeni miasta. Ciekawym przykładem może być uczelnia, która z jednej strony (struktura) percypowana jest jako miejsce, w którym prowadzi się badania, kształci studentów i pełni się misję służby publicznej, a drugiej strony może być odbierana jako miejsce urabiania i dyscyplinowania młodego pokolenia do nowego porządku polityczno-społecznego, ale też jako miejsce spotkań towarzyskich czy tworzenie się oddolnych ruchów społecznych (podmiotowe działanie).

> *Smutne doświadczenia miałem ze studiów powojennych.* […] *Pilnowali mnie, całe szczęście miałem sympatycznych kolegów, którzy ostrzegali mnie, żebym nie opowiadał dowcipów, bo za dowcip można było dostać dwa czy trzy lata więzienia.*

I ten strach był taki nieprzyjemny i taki niesmak miałem po tym wszystkim, no bo co to szkodziło, że mój ojciec jednego pracownika miał – element klasowo obcy. Mało tego, w politechnice wprowadzono ekonomię i marksizm. Na ekonomii wykładał prof. Kowalski[2]*,* [...] *nie wiem co się uparł na mnie, w każdy bądź razie wyczytał w moich dokumentach, że ja jestem wrogim elementem* […].

Jeśli chodzi o wybuch „Solidarności", to się rozpoczął na KUL-u 19 września. Było zebranie wszystkich pracowników w auli starej, gdzie przyszło 253 osób, tak jak pamiętam. Są listy obecności podpisane […] *Ogromne ożywienie, ogromna dyskusja, ogromne poruszenie, bo z jednej strony ludzie wybrani do tzw. Komitetu Założycielskiego musieli pomyśleć o podstawie prawnej i jak to wszystko zorganizować, do czego się podpiąć, bo to się wszystko przecież jeszcze w Gdańsku też organizowało. To nie było już dopięte, jak to będzie wyglądać. Więc to te niekończące się dyskusje wielogodzinowe, z których jest dokumentacja na szczęście, tak że można ją było prześledzić.*

Nie bez znaczenia na zmiany odbioru miejsca miały wydarzenia o charakterze globalnym i lokalnym. W pierwszym przypadku była to próba ideologizacji szkolnictwa wyższego po II wojnie światowej, a w drugim powstające na początku lat 80. XX wieku związki zawodowe.

Wątek tzw. społecznego usieciowienia miejsc pojawia się w każdym z przeprowadzonych wywiadów. Niezwykle interesującym było dokonanie przez Narratorów bezpośrednich i pośrednich powiązań pomiędzy fizycznymi obiektami znajdującymi się w przestrzeni miejskiej a mapą relacji społecznych. Wydaje się, że mówienie o miejscach w oderwaniu od kontekstu społecznego jest bezzasadne. Duże natężenie interakcji społecznych w danym miejscu prowadzi, z jednej strony, do wytworzenia złożonych sieci zależności, a z drugiej następuje społeczny wzrost wartości wybranych miejsc. Innymi słowy, to poprzez ludzi miejsca zyskują na znaczeniu. Ich charakter tworzony jest w podejmowanych przez jednostkę działaniach. Można zatem mówić o dialektycznej zależności pomiędzy obiektywną i społeczną warstwą miejsc.

Ta relacyjność tworzy kontekst dla zmieniającej się racjonalności uczenia się dorosłych. Parafrazując znane sformułowanie dotyczące paradygmatycznej zmiany, jaka zaszła w edukacji dorosłych[3], można powiedzieć, że mamy do czynienia ze zmianą od **miejsca** nauczania do **miejsc** uczenia się.

Typowym miejscem nauczania jest szkoła, gdzie przekazuje się zobiektywizowaną społecznie wiedzę, czyli zbiór ogólnych prawd o rzeczywistości. Aby zminimalizować zniekształcenia przepływu tej wiedzy należało zadbać o miejsce do nauki. Dogodne warunki miała stwarzać w szkole klasopracownia, a w domu odpowiednio przygotowane miejsce do odrabiania lekcji. Zatem zwrócono uwagę na właściwie dopasowane ławki i krzesła zapewniające komfort pracy, a także poprawną postawę, gdyż wyprostowany kręgosłup wpływa korzystnie na oddychanie i dotlenienie mózgu. Ważnym okazało się

[2] Nazwisko zostało zmienione.

[3] W andragogice dokonały się wielkie zmiany, które profesjonalni badacze określają hasłami: od edukacji do uczenia się (Withnall, 2006, s. 29–49), lub od edukacji dorosłych do całożyciowego uczenia się (Kargul, 2005), albo od nauczania do uczenia się (Malewski, 2010). Geneza tych zmian została dość szczegółowo opisana została przez M. Malewskiego (2010, s. 45–81) oraz J. Kargula (2005, s. 35–50).

oświetlenie, jego źródło oraz natężenie. Zwrócono uwagę na kolor klasopracowni oraz optymalną temperaturę oraz wilgotność pomieszczenia, w którym prowadzono edukację. Dążono do wyeliminowania wszelkich źródeł hałasów oraz dźwięków dochodzących z zewnątrz. Poprzez dyscyplinowanie ciała następowało dyscyplinowanie umysłu. Taki sposób aranżacji miejsca nauczania pozwalał na reprodukcję wiedzy nastawionej na ciągłość, konsensus, adaptację, stabilność oraz to co wspólne. Taka edukacja wpisuje się w paradygmat strukturalno-funkcjonalny, gdzie nacisk położony był na uczenie się formalne, w którym reprodukowany był porządek instytucjonalny.

Zupełnie inaczej tworzona i przekazywana jest wiedza w myśl założeń konstruktywistycznych. Jednostka poprzez własną aktywność przekształca napływające informacje, budując własny obraz świata. Uczenie się ulega deinstytucjonalizacji i przebiega w naturalnych warunkach. Inaczej – odbywa się w różnych miejscach i ma charakter nieformalny. Wspólnymi cechami takiego uczenia się jest to, że

> towarzyszy działaniu w sytuacjach codziennych; wiedza jest pochodną sytuacyjnego problemu i może być transferowana tylko do sytuacji podobnych; uczenie się jest efektem sposobów myślenia, postrzegania, rozwiązywania problemu i kooperacji wszystkich uczestników sytuacji;, uczenie się nie jest osobne wobec działania i cech sytuacji; przeciwnie, jest ich integralną składową i uwzględnia jakości kulturowego kontekstu, w którym sytuacja uczenia się jest osadzona (Anderson, Reder, Simom, 1996; Wilson, 1993, za: Malewski, 2010, s. 58–59).

Podsumowując tę część rozważań, można powiedzieć, że z jednej strony mamy do czynienia z zobiektywizowanym wymiarem miejsc w przestrzeni miasta w aspekcie fizycznym (substancjonalnym), a z drugiej – znaczeń im przypisanych, stanowiących treści uczenia się. Treści te znacznie wykraczają poza konkretne jednostkowe życie i dlatego łatwo jest ulec złudzeniu o ich niezmienności, uniwersalności i obiektywności. Poprzez działania człowieka, w których wyraża się stosunek do tych miejsc, tworzony jest nowy sposób ich percypowania. Miejsca i ich odbiór ulegają przeobrażeniom. W ten sposób powstaje kultura, dzięki której człowiek ma możliwość wykroczenia poza ramy jednostkowej egzystencji.

Uczenie się z (w) miejsc(ach) – wymiar zindywidualizowany

Na zobiektywizowany i społeczny wymiar miejsc w przestrzeni miasta można nałożyć także wymiar zindywidualizowany, o którym już tu wspomniano. Nawiązuje on do kategorii „świata życia codziennego" (*Lebenswelt*), terminu zapożyczonego od Edmunda Husserla oraz Alfreda Schütza.

> Życie naturalne możemy scharakteryzować jako naiwne otwarcie się na świat, który jako uniwersalny horyzont zawsze jest w pewien sposób obecny dla świadomości, ale nietematycznie. Tematycznie [obecne] jest to, na co [świadomość] się kieruje.

> Życie przytomne zawsze jest kierowaniem się na to lub owo, jest skierowane na coś jako na cel lub środek, jako coś ważnego lub nieważnego, interesującego lub obojętnego, prywatnego lub publicznego, na potrzebę codzienną lub nowo powstającą. Wszystko to zawiera się w horyzoncie świata, trzeba jednak szczególnych motywów, by ten, kto żyje w takim świecie, dokonał przestawienia i doszedł do tego, aby tematem uczynić jakoś sam świat, aby zainteresować się nim na stałe (Husserl, 1993, s. 26–27).

Zatem zindywidualizowany wymiar miejsc w przestrzeni miasta odnosi się do jednostkowego przeżywania, doświadczania miejsc, do ich jednostkowej percepcji i specyficznych jednostkowych ujęć. Jest także wspomnieniem tych miejsc przechowywanym w pamięci. Z czasem w doświadczanie świata wprzęgnięta zostaje refleksja i wtedy pojawiają się wyobrażenia na temat jak miejsce powinno wyglądać. Tu z całą mocą ujawnia się stosunek człowieka do miejsc w przestrzeni miasta, na które składają się emocje, zachowania, oraz oceny. W ten sposób odbiór rzeczywistości następuje na dwóch różnych poziomach, o których pisał Alfred Schütze (1984, s. 142). Pierwszy związany jest z nobilitacją doświadczenia potocznego, naturalnego nastawienia do świata życia codziennego. Człowiek działa tu rutynowo, a otaczającą rzeczywistość przyjmuje za pewnik. Drugi, odnosi się do objaśniania sobie sensu tych doświadczeń. Innymi słowy, jednostka w procesie rozumienia konstruuje nowe znaczenia.

Za egzemplifikację powyższego można uznać proces tworzenia się osobistego odbioru miejsc w przestrzeni miasta w kontekście diachronicznym i synchronicznym.

Dzieciństwo jest okresem pierwszych wrażeń zmysłowych. W okresie dojrzewania następuje próba uporządkowania i nadania sensu otaczającej rzeczywistości, które swoją dojrzałą postać przyjmuje w okresie dorosłości. Jest to zbieżne z koncepcją Jeana Piageta, który wyróżnił następujące etapy rozwoju poznawczego: studium przedoperacyjne (myślenie za pomocą obrazów), studium operacji konkretnych oraz studium operacji formalnych, gdzie następuje rozwój myślenia abstrakcyjnego. Kontynuatorzy dzieła Piageta wskazali jeszcze na stadium myślenia postformalnego, które ma charakter dialektyczny, relatywistyczny i metasystemowy. Operacje formalne stanowią konieczny, ale już niewystarczający warunek myślenia jednostki.

Opisane stadia egzemplifikują się w doświadczaniu znaczących miejsc w przestrzeni miasta. Jest to ujęcie diachroniczne. Rekonstrukcja może odbywać się z perspektywy małego dziecka. Niezwykle ważną rolę w tworzeniu osobistej przestrzeni miejsc mają wtedy zmysły. Wiele rzeczy jednostka doświadcza po raz pierwszy. Ta świeżość spojrzenia może przydawać miejscu wręcz magicznych atrybutów, które z czasem mogą zostać utracone. Opisywany świat najczęściej odnosi się do jednego najważniejszego miejsca stanowiącego swoisty mikroświat. Sposób doświadczania przestrzeni i miejsc odbywa się niemal bezwiednie i bez wysiłku. Człowiek przemieszcza się, poznaje obiekty, które są mu dostępne. Powoli zaczyna orientować je w przestrzeni fizycznej, w której umiejscawia siebie i innych. Na skutek długotrwałego zamieszkiwania, spędzonego tam dzieciństwa czy codziennego przebywania, na wyodrębnioną

topografię miejsca nałożona zostaje biografia jednostki. To połączenie prowadzi do symbolicznego zaanektowania przestrzeni, w której trzepak, blok, ławka, sklep, staje się tym trzepakiem, tym blokiem, tą ławką czy tym sklepem. Miejsce w przestrzeni miasta zyskuje wymiar miejsca osobistego. Świadomość tego z całą mocą objawia się w sytuacji dłuższej nieobecności w danym miejscu, np. podczas wyjazdów czy przeprowadzki,

> Ja tak rozpoznaję swoje osiedle, więc takim jakby centrum w tym momencie na Nowym Mieście jest moje mieszkanie, blok, w którym mieszkam, i ja sobie oswajam przestrzeń, to znaczy wiem, co jest w najbliższym otoczeniu, ale na przykład już też mam, moja perspektywa oglądania tej przestrzeni poprzez moje doświadczenia, nazwijmy je biograficzne, jest inna, bo ja już chodzę po osiedlu bardziej czy mniej przypadkowo.

Wraz z wiekiem mapa terytorium miejsc w przestrzeni miasta, po których porusza się jednostka, poszerza się. Jest ich coraz więcej. Pojawia się liczba znanych i odwiedzanych miejsc. Jednakże wraz ze wzrostem ilości miejsc zauważalne jest zubożenie ich opisu. Okazuje się, że pierwsze wrażenie znaczących miejsc jest niezwykle dojmującym doświadczeniem o silnym zabarwieniu emocjonalnym egzemplifikującym się w opisach, rozbudowanych komentarzach, ocenach i przywoływanych historiach. Powtarzalność doświadczania tego miejsca prowadzi do jego spowszednienia. Status znaczącego miejsce to na nowo uzyskuje w osobistych reminiscencjach z przeszłości. Z upływem lat zmienia się miejsce oraz jego odbiór przez Narratora. Pojawia się mierzenie z wyobrażeniami i znaczeniami, jakie zostały mu nadane. Następuje „odczarowanie" rzeczywistości. Miejscom przywracany jest ich racjonalny wymiar.

Odbiór miejsc może także być związany nie tyle z biografią jednostki, ile ze świadomą i planowaną redefinicją przestrzeni. Tutaj wychodzi się poza naturalną percepcję środowiska życia, poza naturalny charakter miejsc, nadając im znaczenia w oderwaniu od ich pierwotnej funkcji. Miejsca zostają na nowo wymyślone, na nowe zaaranżowane. Następuje integracja sprzecznych elementów w sensowną całość (myślenie postformalne).

> *Muszę wziąć aparat i iść właśnie pofotografować trochę tą architekturę, bo ona jest przedziwna, po tym osiedlu w ogóle zrobić można szlak pt. fantasi worlds, na przykład niebezpieczne światy.*

Zupełnie inaczej jest z odbiorem miejsca w ujęciu synchronicznym, które ma charakter wielowymiarowy. Odbywać się może poprzez zamianę ról. Odwiedzenie w roli zwiedzającego takiego miejsca jak były niemiecki obóz koncentracyjny na Majdanku w Lublinie ma zupełnie inny charakter, aniżeli percypowanie tego samego miejsca poprzez katalog pytań badawczych. Jeszcze inaczej, kiedy miejsce to obserwowane jest z oddali (z okna instytutu). To umiejscowienie (zarówno w przestrzeni fizycznej – w miejscu i poza nim, jak i w roli – zwiedzającego, badacza oraz obserwatora z oddali) ma ogromny wpływ na odbiór miejsc w przestrzeni miejskiej. W pierwszym przypadku jednostka doświadcza tego miejsca

w sposób niezapośredniczony. Pojawia się szansa na uczenie się z doświadczeń pierwotnych, w których zachodzi dysonans pomiędzy biografią jednostki a doświadczanym przez nią światem. Człowiek znajduje się wtedy w centrum swojej świadomości. Inaczej jest, kiedy jednostka poprzez korpus specjalistycznej wiedzy wyjaśnia i nadaje znaczenia danego miejsca, współuczestnicząc tym samym w wytwarzaniu zobiektywizowanej wiedzy zapewniającej pamięć o miejscu, inaczej jego historię. Obserwacja z okna instytutu pozwala na dostrzeżenie cykliczności oraz odświętności zmian, jakie pojawią się w tym miejscu.

Podsumowanie

Niektórzy badacze wskazują, że refleksja nad własnym życiem, opowiadanie historii życia czy przypominanie sobie własnych doświadczeń zawartych w pamięci biograficznej może być traktowane jako uczenie się (Ollagnier, 2002, s. 274; Dubas, 2011, s. 7). Są też i tacy, którzy zwracają uwagę na pedagogiczną perspektywę biograficzną, w której biografia ujmowana jako historia życia człowieka jest jednocześnie historią jego uczenia się (Dubas, Czerniawska 2002; Urbaniak-Zając, 2011). Można zatem przyjąć, że uczenie się z (w) miejsc(ach) swój początek bierze w narracji biograficznej dotyczącej wybranych miejsc w przestrzeni miasta.

Na przykładzie przeprowadzonego projektu można odnaleźć ślady paradygmatycznej zmiany, jaka zaszła w edukacji osób dorosłych, które w tym opracowaniu egzemplifikuje się w formule **od miejsca nauczania do miejsc uczenia się**. W ten sposób wyniki przeprowadzonych analiz wypisują się w szerszy kontekst badań nad uczeniem się osób dorosłych i prowadzą do ugruntowania konceptualizacji podstawowych pojęć andragogiki jak **uczenie się formalne**, **uczenie się pozaformalne** i **uczenie się nieformalne**.

Uczenie się z (w) miejsc(ach) w wymiarze zobiektywizowanym zdominowane jest przez kontekst typowo formalny i pozaformalny. W trakcie realizacji programu szkolnego reprodukowana jest wiedza na temat wybranych miejsc. Człowiek otrzymuje tzw. „obiektywną" wiedzę o miejscu pełniącą funkcję edukacyjną głównie o charakterze socjalizacyjnym. W ten sposób prowadzona jest, między innymi, edukacja regionalna. Miejsce staje się zwierciadłem zobiektywizowanej historii rekonstruowanej w ramach obowiązującego dyskursu.

Zupełnie inaczej jest z uczeniem się z (w) miejsc(ach) w wymiarze zindywidualizowanym (uczenie się nieformalne). Proces ten zaczyna się od prostej samonarzucającej się recepcji miejsc przez jednostkę, a kończy poprzez objaśnienie sobie sensu doświadczeń bycia w miejscu. W ten sposób odkrywane jest znaczenie miejsca w życiu człowieka. Takie ujęcie zbieżne jest z ustaleniami, jakie poczynione zostały przez Jacka Kaczmarka (2001), który dla zrozumienia koncepcji miejsca przedstawia jego ontologiczne kontinuum, na krańcach którego zorientowana jest topografia bytu (indywidualne doświadczenie miejsca) i typologia bycia (istota miejsca).

Mając na uwadze powyższe ustalenia, można pokusić się o stwierdzenie, że uczenie się z (w) miejsc(ach) można określić jako drogę od biernej recepcji do wyszukanej kreacji. Możliwe jest to tylko dzięki aktywnemu uczestnictwu jednostki w procesie odczytywania i tworzenia znaczeń (nie tylko) miejsc w przestrzeni miasta. Prowadzi to do następującej konstatacji: nie forma uczenia się (formalne, pozaformalne i nieformalne), ale sposób uczestnictwa (czynne i bierne) w tym procesie odgrywa kluczową rolę. Zatem każdy wymiar uczenia się – formalny, pozaformalny i nieformalny – jest ważny.

Literatura

Buczyńska-Garewicz H., 2006, *Miejsca, strony, okolice. Przyczynek do fenomenologii przestrzeni*, Wydawnictwo Universitas, Kraków.

Dubas E., 2011*, Uczenie się z własnej biografii – wprowadzenie*, [w:] E. Dubas, W. Świtalski (red.), *Uczenie się z (własnej) biografii*, „Biografia i badanie biografii", t.1, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź.

Dubas E., Czerniawska O. (red.), 2002, *Drogi edukacyjne i ich biograficzny wymiar*, Instytut Technologii Eksploatacji, Warszawa.

Husserl E.,1993, *Kryzys europejskiego człowieczeństwa a filozofia*, Fundacja Aletheia, Warszawa.

Illeris K., 2009, *A comprehensive understanding of human learning*, [w:] K. Illeris, (ed.), *Contemporary theories of learning. Learning theorists…in their own words*, Routledge, New York.

Kaczmarek J., 2001, *Miejsce – w poszukiwaniu właściwej natury*, [w:] H. Rogacki (red.), *Koncepcje teoretyczne i metody badań geografii społeczno-ekonomicznej i gospodarki przestrzennej*, Bogucki Wydawnictwo Naukowe, Poznań.

Kargul J., 2005, *Obszary pozaformalnej i nieformalnej edukacji dorosłych*, Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej we Wrocławiu, Wrocław.

Lesiakowski K., 2012, *Zaopatrzenie mieszkańców Łodzi w artykuły codziennego użytku w latach 1980–1983*, „Przegląd Nauk Historycznych", R. XI (1).

Maik W., 1992, *Podstawy geografii miast*, Wydawnictwo Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, Toruń.

Malewski M., 2010, *Od nauczania do uczenia się. O paradygmatycznej zmianie w andragogice*, Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej, Wrocław.

Muszyński M., 2014, *Edukacja i uczenie się – wokół pojęć*, „Rocznik Andragogiczny", t. 21.

Ollagnier E., 2002, *Life history approach in adult education research*, [w:] A. Bron, M. Schemmann (eds.), *Social Sciences Theories and Adult Education Research*, LIT Verlag, Münster.

Schütz A., 1984, *Potoczna i naukowa interpretacja ludzkiego działania*, [w:] E. Mokrzycki (red.), *Kryzys i schizma. Antyscjentystyczne tendencje w socjologii współczesnej*, Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa.

Sedo D.R., 2004, *Symbolic interactionism theory*, [w:] R.L. Heath (ed.), *Encyclopedia of public relations*, Sage Publications, Thousand Oaks CA.

Turner J.H., 2006, *Struktura teorii socjologicznej*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.

Urbaniak-Zając D., 2011, *Biograficzna perspektywa badawcza*, [w:] E. Dubas, W. Świtalski (red.), *Uczenie się z (własnej) biografii*, „Biografia i badanie biografii", t.1, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź.

Withnall A., 2006, *Exploring influences on later life learning*, „International Journal of Lifelong Education", no. 25 (1).

Załączniki

https://doi.org/10.18778/8088-625-4.22

Załącznik nr 1

Białystok

Białystok jest największym miastem północno-wschodniej Polski i stolicą województwa podlaskiego. Pełni funkcję administracyjnego, gospodarczego, naukowego i kulturalnego centrum regionu. Miasto jest dużym węzłem komunikacyjnym, którego oś stanowi linia kolejowa łącząca Warszawę z Wilnem, tradycyjnie utożsamiane jest też z przemysłem włókienniczym. W latach trzydziestych XIX wieku powstał tu Białostocki Okręg Przemysłu Włókienniczego, jednakże w związku z transformacją gospodarczą w Polsce na przełomie lat osiemdziesiątych i dziewięćdziesiątych XX wieku stracił on na znaczeniu. Obecnie najważniejszymi branżami w gospodarce jest przetwórstwo rolno-spożywcze, przemysł elektrotechniczny, rozwinięty jest także przemysł elektromaszynowy oraz drzewny, spożywczy i materiałów budowlanych. W Białymstoku usytuowane jest Centrum Promocji Rynku Wschodniego, odbywają się międzynarodowe targi: tekstylno-odzieżowe, żywności i przetwórstwa, konsumpcyjne, rolno-spożywcze. Białystok, obok Lublina i Rzeszowa, jest najważniejszym ośrodkiem kulturalnym i uniwersyteckim we wschodniej Polsce. Mieści się tu wiele szkół wyższych, w których kształci się ok. 45 tys. studentów. Białostocczyzna zaliczana jest do obszaru funkcjonującego pod nazwą Zielone Płuca Polski, gdzie promowana i wdrażana jest strategia ekorozwoju zakładająca integrację ochrony środowiska z rozwojem gospodarczym i postępem cywilizacyjnym. Około 32% powierzchni Białegostoku zajmują tereny zielone – parki i skwery oraz 1400 ha lasów. W obrębie miasta znajdują się dwa rezerwaty przyrody o łącznej powierzchni ok. 106 ha, będące pozostałościami Puszczy Knyszyńskiej. Białystok ze względu na wyjątkowe walory w 1993 r. jako pierwszy w Polsce został przyjęty do międzynarodowego projektu Sieci Zdrowych Miast – Światowej Organizacji Zdrowia.

Na dzisiejszy wizerunek Białegostoku składają się pozostałości kolejnych faz jego rozwoju: barokowej – zapoczątkowanej przez Wiesiołowskich, a ostatecznie ukształtowanej przez wielki mecenat rodziny Branickich, XIX-wiecznej – okresu dominacji przemysłu włókienniczego i XX-wiecznej – jako stolicy województwa w niepodległej Rzeczypospolitej, na kolejnych etapach podziałów i reform administracyjnych. Relikty minionych epok są obecnie widoczne

zarówno w strukturze urbanistycznej, jak i zasobach architektonicznych miasta. Uwarunkowania geograficzne, a przede wszystkim historyczne, sprawiły, że Białystok jest miejscem, gdzie od dawna żyli wspólnie ludzie różnych kultur, wyznań i narodowości. Przez wieki Białystok był ośrodkiem pogranicznym na styku kultur oddziaływań Zachodu i Wschodu, Rzymu i Bizancjum, Warszawy i Wilna. Białorusini, Rosjanie, Tatarzy, Romowie i Ukraińcy przyczynili się do piękna tego miasta, jego wzbogacenia w zabytki sakralne różnych wyznań: prawosławia, protestantyzmu, luteranizmu, baptyzmu, a także islamu. Z Białymstokiem związanych jest wiele barwnych i ciekawych postaci. Za patrona miasta uważa się Jana Klemensa II Branickiego, dzięki którego zabiegom Białystok 1 lutego 1749 roku mógł otrzymać przywilej miejski na prawach magdeburskich. Uczynił on Białystok swoją rezydencją, zmieniając niewiele znaczącą osadę w prawdziwą perłę pośród miast Rzeczypospolitej. Jego siedziba dotąd jest najważniejszą wizytówką miasta. Stąd pochodzi Ludwik Zamenhof – twórca i popularyzator międzynarodowego języka esperanto, Ryszard Kaczorowski – ostatni prezydent RP na Uchodźstwie oraz rzeźbiarz Alfons Karny.

Źródła

http://www.regioset.pl/
http://www.wrotapodlasia.pl/pl/adm/powiaty_gminy/miasto_bialystok/
http://www.miasto-bialystok.com/
http://www.powiatbialostocki.pl/index.php?id=113
http://www.info.bialystok.pl/info/in_o/obiekt.php
http://www.obserwatorium.up.podlasie.pl/index.php/strony/8704
www.bialystok.pl

Beata Kunat

https://doi.org/10.18778/8088-625-4.23

Załącznik nr 2

Lublin

Współczesny Lublin jest największym i najprężniej rozwijającym się miastem po prawej stronie Wisły, na północnym skraju Wyżyny Lubelskiej. Dolina Bystrzycy dzieli miasto na dwie odmienne krajobrazowo części: lewobrzeżną, z głębokimi dolinami i starymi wąwozami lessowymi, oraz prawobrzeżną, bardziej płaską i mniej urozmaiconą. Na terenie miasta do Bystrzycy wpadają dwie rzeczki: Czerniejówka i Czechówka, przez miasto przepływa także Nędznica, zwana Krężniczanką.

Bogata, siedmiowiekowa historia, położenie na szlakach komunikacyjnych łączących wschodnie i zachodnie ziemie Rzeczypospolitej – Wilno z Krakowem, a Lwów i Kijów z Warszawą, Poznaniem i Gdańskiem – wpłynęły na rozwój miasta. Początki grodu sięgają VI wieku, istniała wtedy osada na wzgórzu Czwartek, która rozprzestrzeniła się na sąsiednie pagórki. Pierwsze wzmianki o Lublinie pochodzą z 1198 roku; miasto lokowano prawdopodobnie dwukrotnie, pierwszy raz za czasów Bolesława Wstydliwego, około roku 1257, jednak nie zachował się akt lokacyjny, drugiej udokumentowanej lokacji dokonał Władysław Łokietek 15 sierpnia 1317 roku. Nazwa miasta pojawia się w źródłach z 1228 roku, od razu we współczesnej formie. W 1342 roku Kazimierz III Wielki nadał miastu przywilej regulacyjny, na mocy którego otoczono je murami. W 1420 roku biskup kijowski Andrzej przywiózł do Lublina relikwie Krzyża Świętego, które umieścił w kościele dominikanów. W 1474 roku Kazimierz Jagiellończyk utworzył województwo lubelskie ze stolicą w Lublinie. W wiekach XV–XVI miasto przeżywało rozkwit dzięki szlakowi handlowemu znad Morza Czarnego na zachód Europy. Od XV do XVIII w. w mieście zbierały się sądy ziemskie i grodzkie, odbywały się sejmiki szlachty województwa lubelskiego. W 1569 roku w Lublinie zawarto unię lubelską, 19 lipca 1569 roku na sejmie obradującym w tym mieście Albrecht Fryderyk Hohenzollern – książę pruski złożył hołd lenny Zygmuntowi II Augustowi. W 1578 roku na sejmie walnym warszawskim utworzono w Lublinie nową instancję sądową – Trybunał Koronny. W 1588 roku biskup łucki Bernard Maciejowski ufundował kolegium jezuickie. W XVI i XVII wieku Lublin był głównym ośrodkiem reformacji. Tu odbywały się słynne jarmarki lubelskie, które ściągały do miasta kupców z wielu krajów europejskich.

W roku1815 Lublin znalazł się w zaborze rosyjskim, w Królestwie Kongresowym. W 1837 roku został stolicą guberni. W 1877 roku zbudowano pierwsze połączenie kolejowe. Rosyjskie rządy w mieście zakończyło w lecie 1915 roku zajęcie miasta przez wojska niemieckie i austro-węgierskie. Po odzyskaniu przez Polskę niepodległości, w nocy z 6 na 7 listopada 1918 roku w mieście utworzono Rząd Ludowy Republiki Polskiej pod przewodnictwem Ignacego Daszyńskiego.

W latach 1939–1944 Lublin był okupowany przez wojska niemieckie. W lipcu 1944 roku dowódcy Armii Krajowej zadecydowali o rozpoczęciu walk w mieście. Radzieckie wyzwalanie Lublina rozpoczęło się 23 lipca, a zakończyło 25 lipca. 2 sierpnia Lublin stał się siedzibą Polskiego Komitetu Wyzwolenia Narodowego, zdominowany przez komunistów polskich, mających poparcie Moskwy rząd RP, działający (21 lipca–31 grudnia 1944) na obszarach wyzwalanych spod okupacji niemieckiej. W dobie PRL nastąpił gwałtowny rozwój miasta. Wzrosła liczba mieszkańców, utworzono albo upaństwowiono wiele zakładów przemysłowych (m.in. Odlewnię Ursus, Fabrykę Samochodów Ciężarowych, Lubelskie Fabryki Wag, Herbapol, cukrownię), które przeżywały rozkwit. Niestety, większość z nich nie przetrwała przeobrażeń ustrojowych po 1991 roku.

Długa jest też historia szkolnictwa rozwijającego się w Lublinie. Pierwsza szkoła, o której posiadamy wzmianki źródłowe z 1406 roku, funkcjonowała przy kościele św. Michała. W 1473 roku na zamku w Lublinie edukację rozpoczęli synowie Kazimierza Jagiellończyka: Zygmunt (1467–1548), w przyszłości król Zygmunt Stary, i Fryderyk (1468–1503), później biskup gnieźnieński. Od XVI wieku działała także szkoła ulokowana przy kościele św. Mikołaja na Czwartku. W roku 1560 przy zborze kalwińskim powstało gimnazjum wzorowane na modelu sturmowskim, w którym uczono języków klasycznych i retoryki. Od 1567 roku w mieście istniała żydowska Akademia Talmudyczna, do której przybywali starozakonni z całej Rzeczypospolitej, a także z Niemiec i Czech. Funkcję instytucji edukacyjnej pełnił także powołany w 1578 roku Trybunał Koronny, do którego przybywali młodzi szlachcice pragnący w przyszłości pełnić różne funkcje w wymiarze sprawiedliwości – obserwowali oni rozprawy, dyskutowali i wygłaszali mowy. W związku z tym w 1793 roku planowano tu nawet utworzenie szkoły prawniczej. Od 1586 roku jezuici prowadzili w mieście kolegium, które realizowało program pięcioklasowej szkoły humanistycznej (gramatyka, retoryka, poetyka), z trzyletnim kursem filozofii i teologii. W Lublinie szkoły zakonne prowadziły także inne zgromadzenia, między innymi bernardyni i dominikanie, ale kształciły one jedynie przyszłych zakonników. W okresie zaborów mimo rusyfikacji w mieście działało wiele różnych typów szkół. Po odzyskaniu przez Polskę niepodległości pluralizm oświatowy trwał nadal, dodatkowo na mapie miasta pojawiły się szkoły wyższe, w 1918 roku powołano Katolicki Uniwersytet Lubelski, w 1926 roku powstała druga wyższa uczelnia o charakterze teologicznym – jezuickie „Bobolanum", w 1930 roku utworzono żydowską wyższą szkołą wyznaniową, którą była Lubelska Szko-

ła Mędrców (Jesziwa), największa uczelnia talmudyczna na świecie. W 1944 roku, po zakończeniu drugiej wojny światowej nowe władze otworzyły Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej, a w późniejszych latach powstały Politechnika Lubelska, Akademia Medyczna i Akademia Rolnicza. Stopniowo Lublin stawał się „Oksfordem" Europy Środkowo-Wschodniej – w mieście działało wiele szkół średnich i wyższych, do których zjeżdżali uczniowie i studenci nie tylko z regionu czy kraju, ale z wielu zakątków świata.

Literatura

Ciświcki T., 1914, *Czy Lublin był miastem rosyjskiem i prawosławnem*, [s.n.], Lublin.

Flaga M., Rodzoś J., Szczęsna J., 2015, *Historyczne podstawy współczesnej tożsamości Lublina*, [w:] M. Flaga, P. Mroczek (red.), *Stan i zmiany środowiska geograficznego wybranych regionów wschodniej Polski*, t. 2, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin, s. 25–47.

Froch W., 1999, *Dzieje szkoły lubelskiej przy kościele parafialnym św. Marcina w XV–XVIII wieku*, Redakcja Wydawnictw Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego, Lublin.

Gawarecki H., 1986, *O dawnym Lublinie. Szkice z przeszłości miasta*, Wydawnictwo Lubelskie, Lublin.

Jabłońska A., 2015, *„Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej i ja" – znaczenie Lublina w życiu studentki z przełomu lat pięćdziesiątych i sześćdziesiątych XX wieku*, [w:] R. Skrzyniarz, M. Łobacz, B. Borowska (red.), *W służbie nauki, wychowania i wartości. Szkice biograficzne o lubelskim środowisku naukowym*, Episteme, Lublin 2015, s. 517–532.

Kłoczowski J. (red.), 1989, *Dzieje Lubelszczyzny*, t. 6: *Między Wschodem i Zachodem*, cz. 1: *Kultura umysłowa*, PWN, Warszawa.

Kobierzycki Pomian A., 2010, *Monografia Lublina*, Wojewódzka Biblioteka Publiczna im. Hieronima Łopacińskiego, Lublin.

Kranz T., 2015, *Majdanek – poobozowe lieu de mémoire w przestrzeni miasta*, [w:] M. Ausz, J. Bugajska-Więcławska, D. Staszczyk, A. Stępnik, D. Szewczuk (red.), *Lubelskie miejsca pamięci w przestrzeni publicznej i edukacyjnej*, Instytut Historii Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin, s. 113–128.

Krzykała S. (red.), 1975, *Dzieje Lublina*, t. 2, Wydawnictwo Lubelskie, Lublin.

Radzik T., 1994, *Uczelnia mędrców Lublina*, Wydawnictwo Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin.

Radzik T., Śladkowski W., Wójcikowski G., Wójcikowski W., 2000, *Lublin. Dzieje miasta*, t. 2: *XIX i XX wiek*, Towarzystwo Miłośników Lublina, „Multico", Lublin.

Radzik T., Witusik A.W. (red.), 1997, *Lublin w dziejach i kulturze Polski*, Krajowa Agencja Wydawnicza, Polskie Towarzystwo Historyczne, Lublin.

[Sierpiński Z.S.], *Historyczny obraz miasta Lublina przez Seweryna Zenona Sierpińskiego wydany*, J. Dietrich, Warszawa 1843.

Skrzyniarz R., 2015, *Wyższe uczelnie Lublina, ich fundatorzy, założyciele i pierwsi rektorzy*, [w:] R. Skrzyniarz, M. Łobacz, B. Borowska (red.), *W służbie nauki, wychowania i wartości. Szkice biograficzne o lubelskim środowisku naukowym*, Episteme, Lublin, s. 21–41.

Tworek S., 1966, *Zbór lubelski i jego rola w ruchu ariańskim w Polsce w XVI–XVII wieku*, Wydawnictwo Lubelskie, Lublin.

Zins H. (red.), 1972, *Historia Lublina w zarysie 1317–1968*, Wydawnictwo Lubelskie, Lublin.

Elżbieta Krzewska

https://doi.org/10.18778/8088-625-4.24

Załącznik nr 3

Łódź

Łódź to miasto wojewódzkie położone w centralnej Polsce. Jej historia sięga XV wieku, kiedy to 27 lipca 1423 roku w Przedborzu, przywilejem króla Władysława Jagiełły, wieś pisana po łacinie Lodza została podniesiona do godności miasta (Budziarek, Skrzydło, Szukalak, 2000, s. 15). Jednak szczególna era dla Łodzi rozpoczęła się wraz z próbami stworzenia przemysłu. W 1820 roku decyzją prezesa Komisji Województwa Mazowieckiego – Rajmunda Rembelińskiego – uzyskała Łódź status miasta fabrycznego. Przybywający tu osadnicy otrzymywali szereg swobód, co doprowadziło do istotnego wzrostu ludności. Znaczny odsetek, bo aż 34%, stanowili Żydzi, ale osiedlali się tu także Czesi, przybysze z Saksonii, Nadrenii i innych krajów niemieckich. Łódź stała się wielonarodowościowa i wielowyznaniowa.

Upaństwowienie miasta spowodowało wzrost znaczenia Łodzi jako ośrodka handlowo-rzemieślniczego i jego dynamiczny rozwój. Największy jednak sukces przyszedł wraz z uruchomieniem przemysłu bawełnianego, a Łódź dzięki bawełnie stała się „ziemią obiecaną". Pierwszym fabrykantem, który zrobił tu karierę, był Ludwik Geyer, także inni przemysłowcy dorabiali się fortun. Należy jednak dodać, że w ich cieniu szerzyła się bieda. Carskie władze były obojętne wobec losu biedaków i ich rodzin.

Szczególnie pomyślne dla Łodzi były lata 1839–1841. Liczba ludności wzrosła do 20 tys. (podczas gdy w roku 1820 mieszkało jedynie 767 osób), a obszar miasta zwiększył się z 12,4 km kw. w 1820 roku do 27,4 km kw. w roku 1840. Na Nowym Rynku (obecnie plac Wolności) wybudowano klasycystyczny ratusz i kościół ewangelicki. Przybyło też kilka innych reprezentacyjnych budynków. Kolejne istotne zmiany przyniósł rok 1851, kiedy to zniesiono barierę celną między Królestwem Polskim a Cesarstwem Rosji, dzięki czemu powstały duże możliwości zbytu tkanin na rynki wschodnie. W 1860 roku Łódź mogła się pochwalić 15 fabrykami włókienniczymi, ośmioma hotelami i domami zajezdnymi, 13 szkołami i szpitalem (Budziarek, Skrzydło, Szukalak, 2000, s.17 i dalsze).

Wojna secesyjna w Ameryce Północnej oraz wybuch powstania styczniowego spowodowały kryzys, który istotnie wpłynął hamująco na przemysł i dopiero uwłaszczenie chłopów w 1864 roku oraz stłumienie walk powstańczych

pozwoliły na jego dalszy rozwój. W roku 1870 Łódź wkroczyła w okres wielkokapitalistyczny związany ze wzmożonym oddziaływaniem kapitału na przemysł, co spowodowało przekształcenie się wielu zakładów przemysłowych w spółki akcyjne, a konsekwencją tego była dalsza ich rozbudowa i ożywienie przemysłu. Wraz z przemysłowym rozwojem miasta następował także rozwój kulturalny. Budowano teatry, wystawiano sztuki, organizowano wystawy, goszczono wybitnych przedstawicieli sztuki, (m.in. I. Paderewskiego, A. Rubinsteina), drukowano prasę (Budziarek, Skrzydło, Szukalak, 2000, s. 31 i dalsze).

Nowe kryzysy, jakie pojawiły się na początku XX wieku, nie ominęły Łodzi. Po gwałtownej fali strajków w 1905 roku rewolucja została krwawo stłumiona, a w ramach represji, aż do wybuchu I wojny światowej, w mieście utrzymywany był stan wojenny. Działania wojenne podczas I wojny światowej spowodowały duże straty. Po zajęciu Łodzi przez Niemców (6 grudnia 1914 roku) miasto stało się stolicą utworzonej guberni łódzkiej. Niemcy przystąpili do systematycznej likwidacji przemysłu łódzkiego. Wojna przerwała burzliwy rozwój Łodzi, zniszczyła jej potencjał, lecz wyzwoliła nowe siły społeczne, zespoliła wokół walki politycznej. W Polsce odrodzonej Łódź stała się drugim co do wielkości miastem kraju, o polskim obliczu oraz o wielkim, nowoczesnym jak na owe czasy, przemyśle i handlu (Budziarek, Skrzydło, Szukalak, 2000, s. 49 i dalsze).

Na początku II wojny światowej, 9 listopada 1939 roku, Łódź wcielona została do III Rzeszy. Tragicznym następstwem wojny była przede wszystkim eksterminacja ludności żydowskiej, ale nieszczęścia nie ominęły także obywateli polskich i antyhitlerowsko nastawionych ugrupowań niemieckich. Łódzkie getto było jednym z największych w okupowanej Europie i najdłużej działającym na zajętych ziemiach polskich. 19 stycznia 1945 do Łodzi wkroczyły wojska Armii Czerwonej i ten dzień uznaje się za zakończenie II wojny światowej.

Łódź po wojnie nie była już takim samym miastem. Podczas gdy we wrześniu 1939 roku w liczącej blisko 60 km kw. Łodzi mieszkało 672 tys. osób (55% stanowili Polacy, blisko 35% Żydzi i około 10% Niemcy), to w styczniu 1945 r. liczba mieszkańców stopniała do 250 tys. Ocalała zaledwie garstka Żydów, zaś liczba ludności niemieckiej szybko się zmniejszała. Jednak wskutek szybkiego napływ ludności polskiej do miasta, pod koniec 1945 roku (w nowych granicach administracyjnych) Łódź była już miastem półmilionowym (Budziarek, Skrzydło, Szukalak, 2000).

Po wojnie rozpoczęto odbudowę łódzkiego przemysłu. W latach 1945–1989 zmodernizowano ponad 140 łódzkich zakładów przemysłowych i oddano do użytku 70 nowych. W okresie powojennym utworzono pierwsze uczelnie akademickie – między innymi Uniwersytet Łódzki (1945), Politechnikę Łódzką (1945) i Państwową Wyższą Szkołę Teatralną i Filmową im. Leona Schillera (1958), a w 1945 roku powstała Wytwórnia Filmów Fabularnych (WFF), która wkrótce stała się największym ośrodkiem produkcji filmowej w Polsce.

Lata 90. XX w. przyniosły zmiany ustrojowe, ale i upadek przemysłu włókienniczego; miasto zostało zmuszone do tworzenia i rozwijania innych gałęzi przemysłu. Łódź stała się między innymi jednym z dominujących w Europie ośrodków produkcji sprzętu AGD.

Obecnie Łódź jest trzecim miastem w Polsce pod względem liczby ludności; zamieszkuje ją ok. 719 tys. osób. Z ważnego ośrodka przemysłowego i centrum polskiego handlu międzynarodowego przędzą, tkaninami, odzieżą i obuwiem, jakim była jeszcze pod koniec XX wieku, stopniowo staje się miastem o coraz mniejszym znaczeniu gospodarczym i handlowym. Następuje także migracja ludności z Łodzi do innych miast położonych poza regionem (Dorożyńska i in., 2004), dlatego czynione są starania o przerwanie stagnacji i nadanie nowych kierunków rozwoju Łodzi.

Bibliografia

Budziarek M., Skrzydło L., Szukalak M., 2000, *Łódź nasze miasto*, Oficyna Bibliofilów, Łódź.

Dorożyńska A., Dorożyński T., Karasiński E., Midera A., 2004, *Przesłanki rozwoju Łodzi jako ośrodka przemysłowego i centrum handlu międzynarodowego*, Łódzkie Towarzystwo Naukowe, Łódź.

Anna Gutowska

Załącznik nr 4

Lublin – mapa miejsc



Mieszkanie na Kalinowszczyźnie

Kościół Księży Salezjanów

Ogródki działkowe

ul. Mełgiewska

Al. Raclawickie

ul. Krakowskie Przedmieście

Cmentarz przy ul. Lipowej

① Szkoła, do której uczęszczał syn
② KUL
③ UMSC
④ Mieszkanie na ul. Nadbystrzyckiej
⑤ Komitet Wojewódzki PZPR
⑥ Teatr im. Juliusza Osterwy
⑦ Kino „Wyzwolenie"
⑧ Plac Litewski
⑨ Budynki Akademii Medycznej przy ul. Staszica
⑩ Akademik na ul. Langiewicza

Załącznik nr 5

Łódź – mapa miejsc

